

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

DE TEMPO INTEGRAL E TEMPO PARCIAL

ELIEL UNGLAUB

CAMPINAS, MARÇO DE 2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DE TEMPO
INTEGRAL E TEMPO PARCIAL**

AUTOR: ELIEL UNGLAUB

ORIENTADOR: Dr. JOSE CAMILO DOS SANTOS FILHO

Este exemplar corresponde à redação final da tese
de doutorado para ser apresentada à Banca
Examinadora de Defesa de Tese da UNICAMP

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho (Orientador)

Profª. Dra. Elisabete de Aguiar Pereira

Prof. Dr. Gideon de Carvalho Benedicto

Prof. Dr. Jose Carlos Almeida Filho

Profª. Dra. Jeanete Martins de Sá

Prof. Dr. João Pedro da Fonseca (Suplente)

Prof. Dr. Roberto Heloani (Suplente)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE FIGURAS	xv
LISTA DE SIGLAS	xviii
RESUMO	xix
ABSTRACT	xx
PREFÁCIO	xxi

CAPÍTULOS:

I - INTRODUÇÃO	1
1.1. Formulação do Problema	6
1.2. Propósito do Estudo	8
1.3. Questões a Serem Respondidas	9
1.4. Justificativa	10
1.5. Estrutura Teórica	11
1.6. Importância do Estudo	15
1.7. Definição dos Principais Termos	17
1.8. Limitações e Delimitações do Estudo	19
1.9. Resumo	21

II – REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1. Introdução	23
2.2 Breve Retrospectiva dos Cursos Universitários no Brasil	30
2.2.1. Cursos de Graduação Diurnos	32
2.2.2. Cursos de Graduação Noturnos	36
2.2.3. Crescente Demanda por Novas Vagas na Universidade	49
2.2.4. Aspirações Sociais do Estudante de Graduação Brasileiro	54
2.3. Diligência do Estudante de Graduação	55
2.4. Desempenho Acadêmico do Estudante de Graduação	65
2.5. Perfil do Estudante de Graduação	72
2.5.1 Estudantes de Tempo Integral	72
2.5.2. Estudantes de Tempo Parcial	74
2.5.3. Estudantes-Trabalhadores e Trabalhadores-Estudantes	76
2.5.4. Desafios da Concomitância Estudo-Trabalho	78
2.6. Resumo	83
III - MÉTODO DA PESQUISA	84
3.1. Concepções Preliminares	84
3.2. Descrição dos Sujeitos	87
3.3. Instrumentos de Pesquisa	111
3.4. Procedimentos de Coleta e Análise de Dados	113
IV - DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	117
4.1. Diligência dos Estudantes de Graduação da UNICAMP	118
4.1.1. Classificação Prévia das Dimensões de Diligência	118
4.1.2. Dimensão da Disciplina	126
4.1.3. Dimensão da Confiança e Responsabilidade	144
4.1.4. Dimensão da Motivação	159
4.1.5. Dimensão da Devoção e Espiritualidade	172
4.1.6. Dimensão da Concentração e Assimilação	178

4.1.7. Médias das Dimensões de Diligência	173
4.2. Relação de Diligência com Variáveis Demográficas	192
4.3. Relação de Diligência com o Regime de Estudos (Tempo Integral e Parcial).	221
4.4. Relação de Diligência com Desempenho Médio Acadêmico por Turno, Curso e Turma de Graduação da UNICAMP	226
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247
ANEXOS	259
ANEXO 1 - INVENTÁRIO DE DILIGÊNCIA ESCOLAR – UNIVERSIDADE	260
ANEXO 2 - ROTEIRO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTE	264
ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR	266
ANEXO 4 - RELATÓRIO DE DADOS DO VESTIBULAR 1997/2000	268
ANEXO 5 - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTE (AMOSTRA)	328
ANEXO 6 - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR (AMOSTRA)	336
ANEXO 7 - DADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	340
ANEXO 8 - ALPHA DE CROMBACH	342
ANEXO 9 - TESTE ANOVA E DILIGÊNCIAS	344
ANEXO 10 - TESTE ANOVA E MÉDIA DE DILIGÊNCIAS	349
ANEXO 11 - TESTE ANOVA (ESTADO CIVIL	351
ANEXO 12 - TESTE ANOVA (ESTADO CIVIL) E MÉDIA DE DILIGÊNCIA	354
ANEXO 13 - TESTE ANOVA (CURSO) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIAS	356
ANEXO 14 - TESTE ANOVA (HORAS DE TRABALHO) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	361
ANEXO 15 - TESTE ANOVA (HORAS DE TRABALHO) E DILIGÊNCIA	360
ANEXO 16 - TESTE ANOVA (IDADE) E DILIGÊNCIA	363

ANEXO 17 - TESTE ANOVA (IDADE) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	366
ANEXO 18 - TESTE ANOVA (RENDA FAMILIAR) E DILIGÊNCIA	367
ANEXO 19 - TESTE ANOVA (RENDA FAMILIAR) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	373
ANEXO 20 - TESTE ANOVA (TURMAS) E DILIGÊNCIA	375
ANEXO 21 - TESTE ANOVA (TURMAS) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	378
ANEXO 22 - TESTE ANOVA (TURNO) E DILIGÊNCIA	381
ANEXO 23 - CORRELAÇÃO DE DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA	384
ANEXO 24 – TESTE T (HORÁRIO DE TRABALHO) E DILIGÊNCIA	385
ANEXO 25 - TESTE T (HORÁRIO DE TRABALHO) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	387
ANEXO 26 - TESTE T (OPINIÃO DAS PESSOAS) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	388
ANEXO 27 - TESTE T (OPINIÃO DAS PESSOAS) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	390
ANEXO 28 - TESTE T (OPINIÃO DE SUCESSO PESSOAL) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	391
ANEXO 29 - TESTE T (OPINIÃO DE SUCESSO PESSOAL) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	393
ANEXO 30 - TESTE T (PERÍODO) E DILIGÊNCIA	394
ANEXO 31 - TESTE T (PERÍODO) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	396
ANEXO 32 - TESTE T (SEXO) E DILIGÊNCIA	397
ANEXO 33 - TESTE T (SEXO) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	399
ANEXO34 - TESTE T (TRABALHA?) E DILIGÊNCIA	403
ANEXO 35 - TESTE T (TRABALHA?) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA	402

AGRADECIMENTOS

- À Deus, doador da vida, pela sabedoria, inspiração e graça em todos os momentos .
- À Universidade Estadual de Campinas pelo acolhimento e chance de crescimento intelectual e acadêmico.
- Ao Centro Universitário Adventista (UNASP-Campus 2) pela oportunidade concedida e pelo apoio financeiro para a concretização deste ideal.

Ao Dr. José Camilo dos Santos Filho especial gratidão e apreciação pela atenção, disponibilidade e ajuda na formulação e aplicação desta pesquisa e, especialmente em sua conclusão e defesa final.

- Aos demais integrantes da Banca de Defesa: Dr. Gideon Carvalho de Benedicto, Dra. Jeanete Martins de Sá, Dra. Elisabete de Aguiar Pereira, Dr. Jose Carlos Almeida Filho, pela atenção, cordialidade e pelo pronto atendimento ao convite de participação na Banca de Defesa.
- À minha querida esposa Denise pelo amor, apoio e suporte incondicional em todos os momentos desta longa caminhada. A você o especial reconhecimento pela conclusão desta tese.
- Aos meus filhos Delton e Denison, pelo lugar que ocupam em meu coração.
- À minha cunhada Tânia Regina pelo grande incentivo e apoio logístico em momentos cruciais.
- Ao Prof.Everson Mückemberger pela disponibilidade e socorro na reta final deste trabalho.
- À aluna Andréa Cordeiro Gonçalves pela rapidez e pronto atendimento em horas necessárias.
- Aos meus pais Hermínio e Terezinha pelo exemplo, carinho e incentivo constante em toda a minha vida.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	TEMPO DEDICADO AOS ESTUDOS, POR CURSO	62
TABELA 2	TOTAL DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO, POR TURNO	74
TABELA 3	PROBLEMAS POR TRABALHAR ENQUANTO ESTUDA	79
TABELA 4	CONCOMITÂNCIA ESTUDO-TRABALHO NA UNICAMP	80
TABELA 5	HORAS DE TRABALHO DURANTE O CURSO DE GRADUAÇÃO – UNICAMP	82
TABELA 6	NÚMERO DE VAGAS DO VESTIBULAR DE 2002	99
TABELA 7	EXPECTATIVA DE SUCESSO PROFISSIONAL	108
TABELA 8	MINHA IMAGEM PERANTE AS PESSOAS	109
TABELA 9	DIMENSÃO (PRÉVIA) 1 - DISCIPLINA	120
TABELA 10	DIMENSÃO (PRÉVIA) 2 - CONFORMIDADE E RESPONSABILIDADE	121
TABELA 11	DIMENSÃO (PRÉVIA) 3 - MOTIVAÇÃO	122
TABELA 12	DIMENSÃO (PRÉVIA) 4 – DEVOÇÃO E ESPIRITUALIDADE	122
TABELA 13	DIMENSÃO (PRÉVIA) 5 - CONCENTRAÇÃO E ASSIMILAÇÃO	123
TABELA 14	MÉDIA GERAL DAS DIMENSÕES – (CONFORME ESCALA DE ALTERNATIVAS DE RESPOSTAS DO INVENTÁRIO DE DILIGÊNCIA ESTUDANTIL)	124
TABELA 15	CORRELAÇÃO ENTRE DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	126
TABELA 16	USO DE HABILIDADES DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	128
TABELA 17	PRIORIDADES ACADÊMICAS DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	129

TABELA 18	DESCANSO INSUFICIENTE DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	130
TABELA 19	DEDICAÇÃO PARA BOM DESEMPENHO DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO	132
TABELA 20	EXCELÊNCIA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP EM TRABALHOS ACADÊMICOS	134
TABELA 21	FAÇO O MELHOR QUE POSSO NA UNIVERSIDADE	139
TABELA 22	ORÇAMENTO FINANCEIRO PESSOAL DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO	141
TABELA 23	MANUTENÇÃO FINANCEIRA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	142
TABELA 24	EQUILÍBRIO EMOCIONAL DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	143
TABELA 25	PROBLEMAS DOMÉSTICOS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	147
TABELA 26	REVISÃO DE 153 TRABALHOS ACADÊMICOS, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	148
TABELA 27	TEMPO PARA TRABALHOS EXTRAS, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	149
TABELA 28	INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	150
TABELA 29	RELACIONAMENTO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP COM SEUS FAMILIARES	151
TABELA 30	DEMONSTRATIVO DE ORGANIZAÇÃO E LIMPEZA E ORGANIZAÇÃO DE ANOTAÇÕES DE TRABALHOS ACADÊMICOS	152
TABELA 31	QUANTIDADE DE TRABALHOS ACADÊMICOS DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	154

TABELA 32	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	155
TABELA 33	PREPARO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO PARA TESTES E EXAMES	156
TABELA 34	NEGOCIAÇÃO DE PROJETOS DIFÍCEIS COM OS PROFESSORES, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	157
TABELA 35	PONTUALIDADE ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	158
TABELA 36	AUTOMOTIVAÇÃO DEMONSTRADA POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	159
TABELA 37	ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES REALIZADAS POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	162
TABELA 38	ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO QUE GOSTAM DE PROJETOS DESAFIADORES	163
TABELA 39	CARACTERÍSTICAS DE MÉTODO DE ESTUDO (REVISÃO DE TRABALHOS, ORGANIZAÇÃO LÓGICA DE IDÉIAS E CRIATIVIDADE) DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	164
TABELA 40	ALVOS ACADÊMICOS PROPOSTOS POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	165
TABELA 41	RELACIONAMENTO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP COM SEUS PROFESSORES	166
TABELA 42	HÁBITO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DE RELER AS ANOTAÇÕES FEITAS EM CLASSE, ANTES DA PRÓXIMA AULA	169
TABELA 43	PRESTEZA E RAPIDEZ ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	170
TABELA 44	MELHOR ACEITAÇÃO DE CONSELHOS DE AMIGOS DO	

	QUE DE PROFESSORES, POR PARTE DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	172
TABELA 45	USO DO TEMPO PARA ADMIRAR A NATUREZA, POR PARTE DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	174
TABELA 46	HORÁRIO RESERVADO POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP PARA ORAÇÃO E MEDITAÇÃO PESSOAL	175
TABELA 47	ASSISTÊNCIA A CULTOS RELIGIOSOS, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	176
TABELA 48	MOMENTOS DE TRANQUILIDADE DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP PARA FAZER PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA SEU SUCESSO ACADÊMICO	177
TABELA 49	DIMENSÃO DE CONCENTRAÇÃO E ASSIMILAÇÃO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	182
TABELA 50	INTERRUPÇÃO DURANTE OS ESTUDOS DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR FAMILIARES E/OU AMIGOS	183
TABELA 51	ENTREGA DE TRABALHOS ACADÊMICOS COM A CERTEZA DE QUE ESTÃO CORRETOS, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	184
TABELA 52	INTERESSE E RESPONSABILIDADE DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP EM FAZER TRABALHOS ACADÊMICOS DE FORMA CORRETA	185
TABELA 53	DIFICULDADE DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP EM MANTER A ATENÇÃO NOS TRABALHOS ACADÊMICOS	186
TABELA 54	DIFICULDADE DO ESTUDANTE EM CONCLUIR TRABALHOS	

	ACADÊMICOS	187
TABELA 55	TENDÊNCIA DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP DE DORMIR DURANTE OS MOMENTOS DE ESTUDO	188
TABELA 56	DIFICULDADE DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP EM ESTUDAR FORA DA SALA DE AULA	189
TABELA 57	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR SEXO	194
TABELA 58	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO, POR SEXO	195
TABELA 59	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR ESTADO CIVIL	197
TABELA 60	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR ESTADO CIVIL	198
TABELA 61	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR FAIXAS DE IDADE	200
TABELA 62	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO, POR FAIXAS DE IDADE	201
TABELA 63	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR ANO DE ESTUDO	202
TABELA 64	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES, POR ANO DE ESTUDO	203
TABELA 65	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR TURNO	205
TABELA 66	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO, POR TURNO	207
TABELA 67	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE	

	DILIGÊNCIA, POR RENDA FAMILIAR	209
TABELA 68	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR	210
TABELA 69	COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR TRABALHO	212
TABELA 70	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS GLOBAIS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR TRABALHO	213
TABELA 71	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR HORÁRIO DE TRABALHO	214
TABELA 72	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS GLOBAIS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR HORÁRIO DE TRABALHO	215
TABELA 73	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS GLOBAIS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR HORAS DE TRABALHO	216
TABELA 74	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS GLOBAIS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR HORAS DE TRABALHO E POR DIMENSÃO	216
TABELA 75	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO, POR OPINIÃO PESSOAL A RESPEITO DO SUCESSO PESSOAL	218
TABELA 76	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA, POR OPINIÃO PESSOAL A RESPEITO DO SUCESSO PESSOAL	219
TABELA 77	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR OPINIÃO DE OUTRAS PESSOAS SOBRE SUCESSO	219
TABELA 78	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DE	

	ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR OPINIÃO DE OUTRAS PESSOAS SOBRE SUCESSO	220
TABELA 79	RELAÇÃO DE MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIAS ENTRE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR T.I. E T.P.***.	222
TABELA 80	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR REGIME DE DEDICAÇÃO AO CURSO	223
TABELA 81	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA, POR CURSO	224
TABELA 82	COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA, POR TURMA	225
TABELA 83	RELAÇÃO DAS MÉDIAS DE DESEMPENHO ACADÊMICO DAS TURMAS DE GRADUAÇÃO, POR TURNO E PELAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA	231

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	DIAGRAMA TEÓRICO-CONCEITUAL DA ESTRUTURA DA PESQUISA	12
FIGURA 2	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DA AMOSTRA, POR CURSO.	88
FIGURA 3	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DA AMOSTRA, SEGUNDO O TEMPO INTEGRAL E TEMPO PARCIAL	89
FIGURA 4	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DE TEMPO INTEGRAL E TEMPO PARCIAL, POR CURSO.	89
FIGURA 5	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DA AMOSTRA, SEGUNDO O SEXO	90
FIGURA 6	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DA AMOSTRA, POR CURSO E SEGUNDO O SEXO	91
FIGURA 7	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DA AMOSTRA, SEGUNDO O ESTADO CIVIL	92
FIGURA 8	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DA AMOSTRA, SEGUNDO O ESTADO CIVIL	93
FIGURA 9	PORCENTAGEM DOS ESTUDANTES DA AMOSTRA, SEGUNDO A IDADE	94
FIGURA 10	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DA AMOSTRA, POR CURSO E IDADE	95
FIGURA 11	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DA AMOSTRA, POR ANO DE ESTUDO.	96
FIGURA 12	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DA AMOSTRA, SEGUNDO CURSO E ANO DE ESTUDO	97
FIGURA 13	PERCENTUAL DE ESTUDANTES DA AMOSTRA, SEGUNDO O TURNO DOS CURSOS	97

FIGURA 14	PERCENTUAL DOS ESTUDANTES DA AMOSTRA, SEGUNDO OS CURSOS E TURNOS	98
FIGURA 15	FREQÜÊNCIA E PORCENTAGEM DOS ESTUDANTES DA AMOSTRA QUE TRABALHAM DURANTE O CURSO	100
FIGURA 16	PERCENTUAL DE ESTUDANTES QUE TRABALHAM, POR CURSO	101
FIGURA 17	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES QUE TRABALHAM, SEGUNDO O TURNO	102
FIGURA 18	PORCENTAGEM DE ESTUDANTE QUE TRABALHAM POR NUMERO DE HORAS DE TRABALHO/DIA	103
FIGURA 19	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES QUE TRABALHAM, POR NÚMERO DE HORAS DE TRABALHO/SEMANA	105
FIGURA 20	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES QUE TRABALHAM, POR CURSO E NÚMERO DE HORAS DE TRABALHO	106
FIGURA 21	PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DA AMOSTRA, SEGUNDO A RENDA MÉDIA FAMILIAR	132
FIGURA 22	DISCIPLINA DO ESTUDANTE EM SALA, TAL QUAL VISTA PELOS PROFESSORES	136
FIGURA 23	EXERCÍCIOS FÍSICOS DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	137
FIGURA 24	HÁBITOS ALIMENTARES DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	137
FIGURA 25	INGESTÃO SUFICIENTE DE ÁGUA, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	138
FIGURA 26	CONTROLE DE PESO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	140
FIGURA 27	PERSEVERANÇA EM TRABALHOS ACADÊMICOS, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	146
FIGURA 28	ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO VAGO (DISPONÍVEL) E DO TEMPO DEDICADO AOS ESTUDOS, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	168

FIGURA 29	DEMONSTRATIVO DE EXECUÇÃO RÁPIDA E EXECUÇÃO DE PROJETOS, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP	193
FIGURA 30	MÉDIAS DAS DIMENSÕES DA DILIGÊNCIA, POR SEXO	196
FIGURA 31	MÉDIAS DAS DIMENSÕES DA DILIGÊNCIA, POR ESTADO CIVIL	199
FIGURA 32	MÉDIAS DAS DIMENSÕES DA DILIGÊNCIA, POR FAIXAS DE IDADE	204
FIGURA 33	MÉDIAS DAS DIMENSÕES DA DILIGÊNCIA, POR TURNO	208
FIGURA 34	MÉDIAS DAS DIMENSÕES DA DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR RENDA FAMILIAR	211
FIGURA 35	MÉDIAS DAS DIMENSÕES DA DILIGÊNCIA, POR TRABALHO	228
FIGURA 36	RELAÇÃO ENTRE CURSOS E DESEMPENHO ACADÊMICO MÉDIO	230

LISTA DE SIGLAS

UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

MEC – MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

DAC – DIRETORIA ACADÊMICA DA UNICAMP

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

GT – GRUPO DE TRABALHO

UNESP – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO

PROGRAD – PROGRAMA DE GRADUAÇÃO DA UNESP

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CONVEST – COMISSÃO PERMANENTE DE VESTIBULAR DA UNICAMP

COTUCA – COLÉGIO TÉCNICO DA UNICAMP

PUCCAMP – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GPA – MÉDIA DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE

ONG – ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL.

SPSS – *STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES*

SM – SALÁRIO MÍNIMO

LSD – *LEAST OF SIGNIFICANT DIFFERENCE*

RESUMO

UNGLAUB, Eliel. DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E TEMPO PARCIAL. Campinas, 2003. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação/UNICAMP. 405 p.

Este estudo teve por objetivo descrever, discutir e analisar a manifestação de diligência dos estudantes de graduação de Tempo integral e Tempo parcial, em suas múltiplas dimensões, tais como: Disciplina, Conformidade e Responsabilidade, Motivação, Devoção e Espiritualidade e Concentração e Assimilação, em cursos pré-selecionados da UNICAMP. Procurou-se descobrir em que medida outros fatores, tais como: sexo, estado civil, idade, trabalho, turno e renda familiar estão relacionados à diligência. Além disso, foi pesquisado o estilo de vida e os hábitos dos alunos dentro e fora da universidade, bem como uma possível relação entre a média de diligência e a média de desempenho das turmas de graduação da UNICAMP.

Neste estudo foram utilizados tanto a pesquisa qualitativa, como a pesquisa quantitativa, como uma complementaridade entre ambas. Foram coletados os dados da pesquisa quantitativa, através da utilização do Inventário de “Diligência Estudantil”, para estudantes dos cursos de Engenharia de Alimentos, Química, Pedagogia e Ciências Econômicas da UNICAMP. A aplicação do Inventário de Diligência Estudantil teve o objetivo de testar o nível de diligência e foi aplicado a de 202 estudantes de graduação. O aspecto qualitativo da pesquisa foi inteiramente composto de entrevistas pessoais gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. Foi utilizada uma representação de doze estudantes dentre os cursos de graduação pré-selecionados.

Os resultados dessa investigação possibilitaram concluir que variáveis demográficas, tais como: sexo, estado civil, idade, trabalho, turno e renda familiar estão correlacionadas às múltiplas dimensões da diligência e interferem na vida acadêmica dos estudantes de graduação, na medida em que, hábitos de estudo, motivação, concentração e assimilação de conteúdos, responsabilidade e disciplina, organização e administração do tempo, podem contribuir para a obtenção de um melhor aproveitamento em sua trajetória acadêmica.

ABSTRACT

This study had the purpose of describing, discussing and analyzing the manifestation of diligence of part time (nocturne) and full time (diurnal) undergraduate students in their multiples dimensions, such as, Discipline, Conformity and Responsibility, Motivation, Devotion and Spirituality, Concentration and Assimilation, in pre-selected undergraduate courses of Campinas State University (UNICAMP). One of the objectives was to find out in what measures the other factors, such as, sex, marital status, age, job, turn and family income, are related to diligence. Besides this, it was researched the lifestyle and the habits of the students inside and outside the university, as well as, a possible relationship between the diligence average and the academic performance average of the undergraduate students of Campinas State University (UNICAMP).

In the study it was utilized both the qualitative and the quantitative research, as a complementary study. It was collected the data of quantitative research through the Diligence Inventory, to undergraduate students of Food Engineering, Chemistry, Education and Economics of UNICAMP. The application of the Diligence Inventory had the objective of testing the level of diligence. It was applied to two hundred and two undergraduate students. The qualitative aspect of the research was completely done by recorded personal interviews, transcribed and latterly analyzed. It was utilized a representation of twelve students among pre-selected undergraduate courses.

The results of this multidimensional investigation made possible to conclude that different ethnographic variables, such as sex, marital status, age, job, turn and family income, are related to the multiple dimensions of diligence and interfere in the academic life of undergraduate students, as long as, study habits, motivation, concentration and assimilation of contents, responsibility, discipline, organization and time administration, can contribute to a better performance in their academic life.

PREFÁCIO

Este estudo nasceu de uma preocupação antiga e um interesse latente pela situação dos universitários brasileiros. Como estudante de graduação de uma instituição de ensino particular no período noturno pude sentir as lutas e os desafios dos estudantes que se esforçavam para conseguir estudar enquanto trabalhavam durante o dia todo.

Além disso, através de minha experiência pessoal como pedagogo por muitos anos em instituições educacionais brasileiras, bem como também como estudante de tempo parcial no ensino médio e no ensino superior, tive a oportunidade de vivenciar o dia-a-dia de um estudante de tempo parcial, trabalhando durante o dia e estudando durante o período noturno. Esta vivência me deu a oportunidade de ter algumas percepções sobre este assunto. Por exemplo: Por causa do alto custo do ensino superior privado muitos estudantes precisam trabalhar durante o dia para pagar a sua própria instrução, sendo que alguns ainda ajudam no orçamento familiar. Como resultado, precisam estudar à noite, até tarde, e muitas vezes pagam um preço alto (financeiro, saúde, família) para adquirir um diploma de ensino superior. Este é um problema muito sério porque os estudantes têm menos tempo e menos oportunidade de estarem ocupados com as atividades escolares, tais como, leituras, tarefas acadêmicas, trabalhos extras e pesquisas na biblioteca. Eu era um estudante de tempo parcial em uma escola secundária e depois passei pela mesma experiência ao fazer um curso superior. Posso dizer, com conhecimento de causa, que o estudo à noite pode ser

tão gratificante e produtivo como o estudo durante o dia, pois experimentei estas duas possibilidades em minha própria vida pessoal.

A pesquisa realizada está relacionada com os estudos que procurei desenvolver no âmbito dos cursos universitários brasileiros, como parte importante no atendimento dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. De fato, foram as diretrizes para minha tese doutoral. Foi um longo caminho percorrido, com muitos detalhes que foram observados e incorporados. Além disso, surgiram novas idéias e novos conhecimentos que foram explorados ao longo do percurso. Tudo isto teve um único objetivo de clarear e direcionar os pensamentos e idéias sobre este assunto.

Os resultados foram muito significativos para mim, pois confirmaram algumas de minhas pressuposições, bem como mostraram outros ângulos, nuances e correlações entre a diligência e suas diversas dimensões, bem como evidências da relação diligência/desempenho médio das turmas de graduação da UNICAMP. Foi uma oportunidade áurea e inesquecível poder interagir com estudantes, professores e coordenadores de cursos de graduação da UNICAMP. Vivenciar o seu dia-a-dia, freqüentar as lanchonetes e restaurantes em busca de informações dos alunos, visitar as salas de aula para aplicar a pesquisa quantitativa, conversar com professores em suas salas de atendimento e estudo, entrevistar coordenadores de cursos em seus gabinetes, tudo isso foi uma experiência enriquecedora e gratificante.

Portanto, aqui está o resultado final deste trabalho, que espero seja útil e relevante para o entendimento e compreensão da diligência, suas dimensões e como estas afetam o dia-a-dia do estudante de graduação da UNICAMP.

© by Eliel Unglaub, 2003.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gilденir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Unglaub, Eliel.

Un3d Diligência de Estudantes de Graduação de Tempo Integral e de Tempo Parcial
/ Eliel Unglaub. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : José Camilo dos Santos Filho.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Diligência. 2. Estudantes universitários - Conduta. 3. Desempenho.
I. Santos Filho, José Camilo. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

-BFE

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A educação brasileira enfrentou muitos problemas ao longo das diversas épocas, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial, quando efetivamente começou a industrialização no país. A população rural emigrou para áreas urbanas à procura de melhores condições de vida. A imensa maioria deste contingente não era de pessoas escolarizadas, e como resultado, começou a procurar escolas para adquirir educação para si e para seus filhos. Desde então a busca por educação veio aumentando muito em razão dessa nova demanda. O governo brasileiro, na época do regime militar, priorizou a educação básica para alcançar o melhor resultado possível. Apesar de todos os esforços realizados, o Brasil continua com altas taxas de pessoas analfabetas - especialmente em idade escolar. O problema é pior no sistema de ensino superior, onde o acesso ao ensino público é muito competitivo, pois são muito poucas vagas para um contingente cada vez maior de estudantes interessados em ingressar na universidade.

Existem algumas preocupações específicas no Brasil relativas ao ensino superior e, especialmente em relação aos estudantes. Tais preocupações não só estão presentes nas universidades públicas, mas também nas próprias instituições privadas de ensino superior. Alguns destes problemas, como a taxa de desistência, são antigos, mas ainda persistem. Por causa da competição existente no ensino superior público, a maioria da população estudantil busca matrícula em instituições privadas de ensino superior. No entanto, sabe-se que muitos não podem manter-se na faculdade por falta de recursos financeiros, outros não

conseguem estudar e trabalhar ao mesmo tempo, por isso acabam optando pelo trabalho em razão da necessidade de sobrevivência.

Alguns pesquisadores da educação superior tentam verificar diferenças entre os níveis de desempenho de estudantes, isto é, entre os estudantes pobres e os ricos. Estudantes pobres necessitam passar boa parte do tempo trabalhando para conseguir pagar por sua própria educação, além de ter que prover suas próprias necessidades pessoais. Estudantes de classe média obtêm apoio das suas famílias, e em geral não precisam trabalhar enquanto estão estudando. Presume-se que estudantes ricos não precisam trabalhar. De fato muitos deles vão para as melhores universidades, e adquirem a melhor educação, dirigem seus próprios carros e usam roupas de *griffe* em sala de aula.

De acordo com dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em seu relatório de 2001, só nos últimos quatro anos a taxa anual de crescimento de matrículas no ensino superior foi de 7% na média, de acordo com o Ministério de Educação, e alcançou 9% em 1998. Isso significa que o Brasil tem 1.5 milhões de estudantes que terminaram a escola secundária e gostariam de entrar em um curso superior, mas apenas pouco mais de 776 mil conseguiram entrar no ensino superior como estudantes. De fato, o Brasil tem uma população de 2.7 milhões de estudantes no ensino superior, entretanto, é um número pouco expressivo considerando-se a totalidade da população do país. O governo brasileiro, no regime militar, priorizou a escola elementar para alcançar o melhor resultado possível e, por esta razão, o ensino superior ficou em segundo plano.

É verdade que o número de ingressantes na Educação Superior brasileira teve uma expansão de 63%, em seis anos. Em 1995, entraram nos cursos de graduação por meio do vestibular 510 mil alunos. Em 2000, foram 830 mil. Nesse período, mais de 3,8 milhões de estudantes ingressaram nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino. O aumento no número de ingressantes no ensino superior é conseqüência da acelerada expansão, constatada nos últimos anos, no número de concluintes do ensino médio (1,8 milhões apenas em 1999). Soma-se a isso, o crescimento da procura pelos cursos de graduação por parte dos estudantes que terminaram o ensino médio em anos anteriores.

A procura pelos cursos de graduação também é identificada pelo aumento do número de participantes nos vestibulares. Em 2000, as instituições receberam 3,8 milhões de inscrições nos seus processos seletivos, uma elevação de 14% em comparação com os dados do ano anterior. Em relação a 1995, o crescimento foi de 46%. Esse aumento da procura pelo Ensino Superior demonstra que haveria necessidade de um número muito maior de vagas no ensino superior público para fazer frente a esta acelerada procura.

O que chama a atenção no relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP (2001), é o fato de que aproximadamente três milhões de postulantes a uma vaga no Ensino Superior não conseguiram entrar na Universidade.

Em 2000, o maior crescimento do número de ingressantes ocorreu nas instituições federais de ensino superior, que receberam 113 mil alunos por meio de seus vestibulares. A expansão foi de 15%. As estaduais tiveram um aumento de 10% e as privadas, 13%. De 95 a 2000, os estabelecimentos federais tiveram uma ampliação de 56% no número de alunos que entram anualmente na graduação, passando de 73 mil para 113 mil. Nesse período, essas instituições receberam mais de 538 mil novos estudantes em seus cursos. Estes números impressionam se forem analisados de forma descontextualizada, porém, ao serem colocados lado a lado com o número de postulantes a uma vaga no Ensino Superior, demonstram-se insuficientes para atender as necessidades educacionais do país.

Devido à conscientização da população em relação à necessidade de estudar para buscar um futuro melhor, a procura pelo Ensino Superior cresceu 14% em 2000, em relação ao ano anterior. Isto pode explicar o fato de que a maioria dos ingressantes está na faixa etária adequada para o ensino superior. Segundo o Censo brasileiro de 2000, 64% dos estudantes têm até 24 anos. Outros 31% têm de 25 a 39 anos e 5%, mais de 40 anos. Essas características são semelhantes nas redes de ensino públicas e privadas. Mas essa relação se modifica quando se leva em conta a forma de organização acadêmica da instituição. Nas universidades e nos centros tecnológicos, o percentual de ingressantes com até 24 anos é maior do que nos centros universitários, faculdades integradas, escolas e institutos superiores. O levantamento por idade levou em conta, além dos alunos que entraram pelo vestibular no início do curso, outros processos seletivos e diversas formas de ingresso, como transferência e mudança de curso.

O ritmo de crescimento do número de ingressantes, que em 2001 foi de 11,5%, já se reflete nos índices de conclusão dos cursos de graduação. Em 1999, a quantidade de estudantes que terminaram a Educação Superior foi 8% maior do que a registrada no ano anterior. Em relação a 1995, o número de concluintes aumentou 28%, passando de 254 mil para 325 mil alunos. Nesse período, 1,4 milhão de alunos se formaram nas instituições de ensino superior. De 1990 a 94, o crescimento foi de 7%. O maior índice de crescimento do número de concluintes foi detectado nas instituições federais: 59 mil alunos terminaram a graduação em 1999, um aumento de 12% em relação ao ano anterior. Nas redes estaduais e privadas, a conclusão subiu 7% e 9%, respectivamente. Desde 1995, cerca de 260 mil estudantes formaram-se nas federais. Nesse período, o número de concluintes nos estabelecimentos de ensino superior mantidos pelo MEC teve uma elevação de 28%, contra 11% nos cinco anos anteriores.

Portanto, houve progresso no Ensino Superior brasileiro, especialmente porque nos últimos anos o governo tem procurado implementar algumas políticas de apoio ao Ensino Superior, como por exemplo, o ENEM e o Provão; todavia, os problemas de vagas e acesso à Universidade ainda persistem. Esses problemas podem ser retratados da seguinte forma:

Primeiro: Não há lugar suficiente para todos os estudantes no sistema público de ensino superior brasileiro. De fato, de acordo com dados do INEP (2000), de um total de 2.7 milhões de estudantes de ensino superior no Brasil, só 887.000 estão estudando no sistema público; outros 1.8 milhões estão no sistema privado de ensino. Há 1.180 instituições de ensino superior no Brasil e só 176 são instituições públicas de ensino superior; todas as outras 1.004 são instituições privadas.

Segundo: Até mesmo no sistema privado de ensino superior não há lugar para todos os estudantes. Isto significa que até mesmo todas as 1.004 instituições privadas de ensino superior não são suficientes para acomodar todo o contingente de novos estudantes em potencial, porque muitos estudantes não têm como dispor do valor cobrado pelo sistema privado de educação superior.

Terceiro: O sistema do ensino superior brasileiro precisa de mais professores universitários. Por causa da demanda crescente da população estudantil, o Ministério da Educação afirma que nos próximos anos haverá vaga para milhares de novos professores.

Há uma expectativa que em 2004, o sistema de ensino superior brasileiro precisará de mais vagas para acomodar 875 mil estudantes novos. (Os números projetados serão: 542.000 no sistema de ensino superior privado, e 333.000 no sistema público de ensino superior).

De acordo com RISTOFF (1999),

No Brasil, o acesso à educação está restrito a cerca de 10% da população da faixa etária apropriada (...) temos não apenas um sistema elitista, mas um sistema altamente elitista. Para chegarmos a um sistema de massas teríamos que duplicar a atual população universitária e para chegarmos próximos a um sistema universal teríamos que quadruplicar o atual alunado (p. 11).

Por estas razões existem preocupações específicas no Brasil relativas ao ensino superior. Estas preocupações não estão apenas nos círculos governamentais, mas também na própria educação privada. Algumas delas são antigas, mas ainda continuam ocorrendo. Um dos exemplos é a taxa de evasão nos cursos superiores (isto é, estudantes que abandonam os estudos durante o curso). Só em 1997, de acordo com o Ministério de Educação, (MEC), 112.061 estudantes abandonaram os estudos em instituições de ensino superior. Além do motivo financeiro, há o fator relativo ao desempenho acadêmico que também influencia o estudante na hora de abandonar o curso que está fazendo. Por causa da competição que existe para entrada no sistema de ensino superior público, a maioria da população estudantil brasileira busca matrícula em instituições privadas de ensino superior.

No Brasil, os estudantes universitários de tempo parcial são predominantes no sistema privado. De acordo com o INEP, (2001), praticamente dois terços (66%) dos estudantes de ensino superior matriculados em instituições privadas são estudantes de tempo parcial, ou seja, estudam à noite e 37% dos que estudam no sistema público de educação universitária (instituições federais – 23,1%, instituições estaduais – 44,6% e instituições municipais – 75,6%) são de tempo parcial e frequentam cursos noturnos. Ou seja, cerca de 56 % dos universitários brasileiros estudam em tempo parcial (no período noturno).

A razão porque não há mais estudantes de tempo parcial no sistema público é que existem poucas opções de cursos noturnos oferecidas aos estudantes. Portanto, há um

número significativo de estudantes em potencial que deveriam ser atendidos pelo sistema de educação superior pública em cursos de tempo parcial.

1.1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

De acordo com minha experiência pessoal, primeiro como estudante de tempo parcial em escola secundária, depois como pedagogo por mais de vinte anos, tenho percebido alguns problemas e dificuldades relativos a este assunto. Por causa do alto custo do ensino superior privado muitos estudantes precisam trabalhar durante o dia para pagar por sua própria educação. Como resultado, eles precisam estudar à noite, até altas horas e, ao mesmo tempo, pagando um alto preço (dinheiro, saúde e tempo) para adquirir um diploma de ensino superior. Eles sabem que numa economia global não há lugar para pessoas despreparadas, assim eles estão dispostos a pagar o preço. Embora seja muito difícil trabalhar pesado durante o dia todo e depois correr para a Universidade empenhando-se à noite em longas horas de estudo, muitos se submetem a essa única alternativa que sobra. É interessante que muitos deles, de acordo com minha própria experiência, administram bem essa situação e ainda conseguem bom desempenho.

Por outro lado, há muitos estudantes que só estudam de dia e tem ótimas condições para adquirir uma educação excelente com notas muito boas, entretanto, muitos deles não administram bem seu tempo nem se dedicam aos estudos, buscando apenas um desempenho acadêmico medíocre. Como professor universitário, já tive a oportunidade de lecionar para estes dois grupos diferentes de estudantes, e percebi claramente este fenômeno. Além disso, em conversa e diálogo com meus colegas professores universitários, ouvi-os fazerem as mesmas observações sobre estes tipos diferentes de estudantes.

Como administrador educacional, tive a oportunidade de ver alguns professores que preferem trabalhar com estudantes de tempo parcial. Eles percebem que os estudantes de tempo parcial estão mais interessados em sala de aula (a verdade é que eles são mais

integrados no processo de aprendizagem, não desperdiçam o precioso tempo e prestam atenção às atividades de sala de aula). Além disso, alguns professores constataam que os estudantes de tempo parcial procuram otimizar o tempo em sala de aula porque dispõem de pouco tempo fora de classe, especialmente para a realização de atividades extraclasse e tarefas de casa. Por outro lado, há outros professores que preferem trabalhar com estudantes de tempo integral, porque eles são mais jovens que os estudantes de tempo parcial (falando de modo geral); eles têm mais tempo para gastar em atividades extraclasse e tarefas escolares, podendo fazer tarefas de melhor qualidade. Por isso, imagino que a questão da diligência, em suas variadas dimensões, interfere na vida acadêmica dos estudantes de graduação, influenciando, inclusive, no desempenho médio dos cursos em seus diferentes turnos e turmas.

Em minha opinião, o problema é até mais profundo. Em instituições universitárias públicas federais, apenas 20% da população estudantil estuda em cursos noturnos (MEC, 2001). O próprio Ministério de Educação reconhece que há espaços ociosos e que poderiam acomodar muito mais estudantes, criando oportunidades adicionais para um contingente cada vez maior de estudantes brasileiros. O problema, portanto, é que sobra espaço ocioso no período noturno nas instituições públicas de ensino e este não está sendo usado por falta de sensibilidade e vontade política para atender a uma fatia crescente da população brasileira que anseia por uma vaga nas instituições públicas de ensino superior.

Um detalhe muito importante é mencionar que as universidades públicas federais no Brasil têm poucos estudantes de cursos noturnos, se comparados com o total dos estudantes universitários das instituições de ensino superior públicas. Somente 20.1% (82.284) dos estudantes universitários de um total de 408.640 estudantes que estavam registrados em 1998 em universidades federais estavam estudando à noite. A relação entre estas taxas é completamente oposta à das instituições privadas. Por exemplo, 66,4% (877.031) de um total de 1.321.229 estudantes registrados em universidades e faculdades privadas em 1998 se concentram em cursos oferecidos à noite. Quarenta e seis por cento (46.1%) de um total de 274.934 estudantes de instituições de ensino superior públicas estaduais estudam à noite. Já nas instituições de ensino superior municipais, 73.4% de um total de 121.155 estudantes também estudam no período noturno. É interessante notar que parte considerável das instalações físicas de ensino superior federal não tem atividade à noite. Como a parte

principal das vagas é oferecida durante o dia, aos estudantes que têm que trabalhar para pagar suas próprias despesas resta apenas a alternativa de escolher uma instituição de ensino superior privada.

Portanto, este estudo tem por objetivo verificar que dimensões de diligência estudantes de graduação manifestam e, que outros fatores, especialmente demográficos, podem interferir na diligência dos estudantes, incluindo a relação com os cursos diurnos e noturnos, ou seja, aqueles que possuem estudantes de tempo integral e de tempo parcial, respectivamente.

1.2. PROPÓSITO DO ESTUDO

O propósito principal desta pesquisa é caracterizar as manifestações de diligência dos estudantes de graduação da UNICAMP, em suas múltiplas dimensões. Além disso, há o interesse em verificar em que medida fatores demográficos, tais como: sexo, estado civil, idade, trabalho, turno, e renda familiar estão relacionados à diligência de estudantes de graduação da UNICAMP, especialmente em relação aos estudantes universitários de tempo integral e de tempo parcial. Como objetivo adjunto ou secundário, pretende-se verificar se há, eventualmente, relação entre a média de diligência e a média de desempenho acadêmico por turno, curso e turma de graduação da UNICAMP.

Há uma idéia de que não vale a pena investir recursos para a criação de novos espaços nas instituições públicas de ensino superior, porque os estudantes de tempo parcial não têm condições de se dedicarem aos estudos e, além do mais, têm um desempenho acadêmico sofrível. Tanto o governo brasileiro, como, principalmente, as universidades têm sido relutantes em estender as opções de cursos de ensino superior para o período noturno. Isto pode ser evidenciado pela história da luta dos estudantes da região de Campinas para a abertura de cursos noturnos na UNICAMP. Nota-se um problema de corporativismo e falta de sensibilidade por parte de setores das instituições públicas de ensino superior, bem como desinteresse e falta de vontade política por parte do poder público (federal e/ou estadual).

Há vantagens em se ter mais estudantes de tempo parcial, especialmente porque estes podem conviver com múltiplas tarefas em sua vida como trabalho, atividades escolares, pesquisas na biblioteca e mesmo assim apresentar bom desempenho acadêmico. Além disso, gostaria de verificar se há outras diferenças, em relação a aspectos demográficos, entre o grupo de estudantes de tempo parcial e o de tempo integral. Também gostaria de fornecer algumas contribuições à educação brasileira neste campo de estudo. Como pesquisador na área da educação pretendo publicar os resultados deste estudo e, eventualmente, contribuir para as políticas de admissão e o estabelecimento de cursos universitários no país. Há milhares de jovens que procuram um lugar no sistema de ensino superior público, e estão prontos para ocupar novos espaços.

1.3. QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS:

Há algumas perguntas básicas que esperamos poder respondê-las mediante esta pesquisa:

1. Que dimensões de diligência estudantes de graduação da UNICAMP manifestam?
2. Em que as dimensões de diligência manifestadas por estudantes de graduação de tempo parcial são semelhantes ou não às de estudantes de tempo integral ?
3. Em que medida fatores demográficos, tais como: sexo, estado civil, idade, trabalho, turno, e renda familiar estão relacionados à diligência de estudantes de graduação da UNICAMP?
4. Há evidências de relação entre o grau de diligência e a média de desempenho das turmas de graduação de tempo integral e de tempo parcial da UNICAMP?

Na busca de resposta a estas questões, este estudo teve como objetivo analisar a diligência de estudantes de graduação em suas múltiplas dimensões e em que medida fatores demográficos, tais como: sexo, estado civil, idade, trabalho, turno, e renda familiar estão relacionados à diligência de estudantes de graduação da UNICAMP. Além disso, procuramos verificar se havia alguma evidência de que a diligência estudantil afeta o desempenho acadêmico de estudantes de graduação da UNICAMP.

Embora, de acordo com a constituição brasileira, o governo federal seja o responsável pelo ensino superior, ele não tem tido condição de oferecer vagas para todos os jovens brasileiros interessados em ingressar no ensino superior. Por esta razão há muitas instituições educacionais privadas que atendem esta demanda. Elas estão ocupando um vácuo deixado pelas instituições de ensino superior públicas. Novas instituições de ensino superior estão chegando ao mercado, oferecendo vagas para estudantes que não conseguem entrar no ensino superior público.

1.4. JUSTIFICATIVA

De acordo com especialistas em pesquisa, a justificativa ou "*rationale*" é importante porque responde a perguntas do tipo, "quais os motivos e interesses que me levaram a escolher este assunto em particular?", "qual a relevância desta pesquisa?", "que contribuição ela pode trazer para o avanço do conhecimento?".

MAXWELL (1996) diz que há três tipos distintos de propósitos para se fazer um estudo: propósitos pessoais, propósitos práticos e propósitos de pesquisa.

1. *Propósitos pessoais* são aqueles que motivam o estudante a fazer um estudo particular; incluem uma simples curiosidade sobre determinado fenômeno ou evento, um desejo de se ocupar de algum tipo particular de pesquisa, ou simplesmente a necessidade de avançar na carreira acadêmica.

2. *Propósito prático*, ou seja, o desejo de se realizar algo - satisfazendo uma necessidade específica, mudando alguma situação, ou alcançando alguma meta.

3. *Propósito de pesquisa*, onde o investigador está interessado em entender algo, ou obter alguma resposta por que algo está acontecendo. Estes tipos diferentes de propósitos sobrepõem-se uns aos outros, podendo incluir desejos individuais e, ao mesmo tempo, serem de interesses institucionais (MAXWELL 1996, p. 16).

Em nosso caso particular, há algumas conexões sobrepondo estes tipos diferentes de propósitos. Em primeiro lugar, tenho (1) interesses pessoais que me motivam, como o desejo de entender que dimensões de diligência estudantes de graduação da UNICAMP

manifestam? (2) Qual é o grau de inter-relação das dimensões de diligência manifestadas por estudantes de graduação de tempo parcial e de tempo integral? (3) Em que medida outros fatores, tais como: sexo, estado civil, idade, trabalho, turno, e renda familiar estão relacionados à diligência de estudantes de graduação da UNICAMP? (4) Há evidências de relação entre a média de diligência e a média de desempenho das turmas de graduação da UNICAMP? Além disso, estou interessado (5) em avançar em minha carreira profissional. Meus propósitos práticos centram-se em alcançar ou descobrir os resultados desta pesquisa para colocá-los à disposição de definidores de política de educação superior, bem como à universidade que será pesquisada, especialmente visando contribuir para a discussão de problemas semelhantes de futuros estudantes universitários brasileiros.

1.5 - ESTRUTURA TEÓRICA DO TRABALHO

A estrutura teórica é o sistema de conceitos, suposições, expectativas, convicções, e teorias que apóiam e informam a pesquisa - é a parte chave do "design" e objetivo do estudo (MAXWELL, 1996). MILLES & HUBERMAN (1994) enfatizam que “uma estrutura conceitual explica graficamente ou em forma narrativa os itens principais a serem estudados - os fatores chaves, conceitos, ou variáveis - e as relações prováveis entre eles” (p.18). Shultz, *apud* MILLES & HUBERMAN (1994), diz o seguinte:

qualquer problema de pesquisa pode se aproximar de mais de uma perspectiva teórica. A escolha de um modelo teórico para o processo de pesquisa é fundamental em termos da identificação de conceitos, definição de variáveis chaves, perguntas específicas a serem investigadas, seleção de um "design" de pesquisa, escolha de uma amostra e prova de procedimentos, dados, coletas, estratégias, análise de dados, técnicas e interpretação de resultados (p.34).

Uma estrutura teórico-conceitual é a base de toda a pesquisa. Então, gostaria de enfatizar que minha estrutura teórica é a construção de um conceito, como uma representação diagramática, de acordo com o diagrama abaixo:

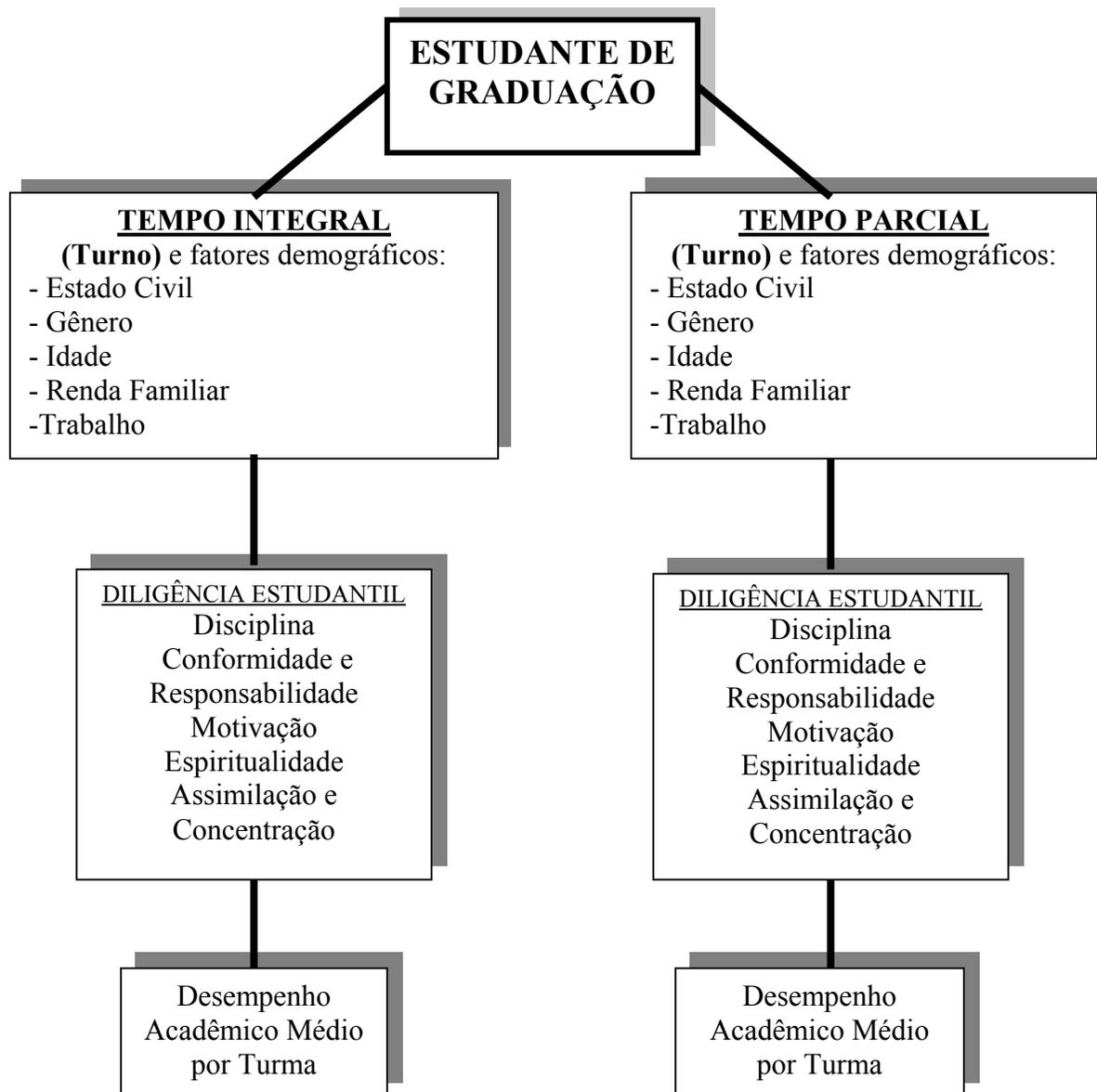


FIGURA 1- Diagrama Teórico-Conceptual da Estrutura da Pesquisa

O diagrama acima é uma representação teórica e conceitual da estrutura da pesquisa, já que está voltada para a compreensão das questões envolvidas no estudo. A base de tudo é o estudante de graduação, objeto precípua do estudo. Mas não apenas isto, as diferenças entre os estudantes de tempo integral e os estudantes de tempo parcial fazem parte integrante das preocupações do pesquisador. A diligência denota o relacionamento direto que os estudantes de graduação de tempo integral e os de tempo parcial possuem com estas importantes dimensões da vida estudantil. Além disso, a diligência tem as suas dimensões internas que impactam de forma direta e indireta a vida acadêmica do estudante de graduação. E, finalmente, a diligência pode, eventualmente, influenciar o rendimento do estudante, e isto é evidenciado pelos resultados médios do desempenho acadêmico das turmas de graduação.

Todos os componentes da estrutura teórica deverão estar voltados para a elucidação e compreensão das questões da pesquisa, já que estas, devidamente respondidas, formarão a base para as conclusões do estudo. Neste modelo, os componentes formam um todo integrado e que interagem com os demais elementos que compõem o estudo. Como se pode ver, cada componente está intimamente ligado aos demais, não sendo apenas uma seqüência linear ou cíclica (MAXWELL, 1996 p. 5).

MAXWELL (1996) elaborou um diagrama interessante para a realização de uma pesquisa. De acordo com seu diagrama existem alguns detalhes importantes para a realização de uma pesquisa que incluem os *propósitos do estudo*, que responde as perguntas: Quais são finalmente os alvos para este estudo? Que assuntos ou pontos quer ele iluminar, “clarificar”? Que tipo de “práticas” poderá ele influenciar? Por que este estudo merece ser realizado? Outro componente importante é o *contexto conceitual*, que procura responder as perguntas: “O que o pesquisador pensa a respeito do fenômeno a ser estudado?” Que teorias, “achados” e estrutura conceitual relativos a este fenômeno guiarão e/ou informarão o estudo? Que tipo de literatura, ou pesquisa preliminar, bem como a própria experiência prévia do pesquisador poderão ser utilizadas?

MAXWELL (1996) continua afirmando que há quatro principais fontes de recursos para auxiliar na pesquisa a ser realizada. Primeiro, a própria experiência do pesquisador – esta experiência pode ser determinante para o direcionamento e aprofundamento do estudo. Segundo, teorias que já existam sobre o assunto a ser pesquisado, bem como pesquisas que

já foram realizadas sobre o tema proposto, ou pelo menos, assuntos correlatos, que possam lançar luz sobre o tema em questão. Terceiro, os resultados de qualquer estudo piloto, ou teste piloto, que tenham sido conduzidos anteriormente. Estes serão de fundamental importância para o êxito do projeto de pesquisa. Finalmente, a quarta fonte de recursos e informações são experimentos que já tenham demonstrado algum resultado que seja útil para o pesquisador e que poderão ser incorporados ao estudo ou simplesmente citados na pesquisa.

Com referência às perguntas da pesquisa, é importante se perguntar: Ao se fazer este estudo, o que se pretende entender? O que não se sabe sobre o fenômeno a ser estudado e que se quer conhecer? Que perguntas se pretende responder e, quais estão relacionadas entre si? Outro ponto a ser destacado é com respeito aos métodos. Quais os métodos a serem empregados para coletar e analisar os dados obtidos? Como eles se relacionam para formar um todo integrado? Os componentes do método incluem todas as partes envolvidas? (ou seja, as pessoas a serem estudadas, o local da pesquisa, a amostra da população, os métodos de coleta de dados). E, finalmente, com respeito à validade, porque o pesquisador poderia crer nos resultados a serem alcançados? Quais são as alternativas plausíveis para as conclusões em potencial? Como os dados pesquisados “suportam” ou desafiam o raciocínio do pesquisador em relação às conclusões do estudo?

O diagrama apresenta o relacionamento entre os componentes de uma pesquisa científica. As questões da pesquisa devem estar diretamente relacionadas com os propósitos do estudo. Não faz sentido ter perguntas periféricas que não colaboram definitivamente com os propósitos elaborados pelo pesquisador. Por outro lado, o mesmo deve acontecer em relação aos métodos a serem empregados, estes devem ter o propósito de articular respostas claras às questões formuladas. Todo o contexto conceitual deve dar suporte ao estudo, bem como agir de forma inter-relacionada com os demais componentes do diagrama.

Reafirmando, as questões da pesquisa estão articuladas com o propósito do estudo, com o contexto conceitual, isto é, um sistema de conceitos, suposições, expectativas, convicções e teorias que apóiam e informam a pesquisa; com os métodos a serem utilizados para a execução da pesquisa, bem como também com a própria validade do estudo, através da aplicação preliminar de um teste piloto.

1.6. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

A importância desta pesquisa está baseada em alguns pontos que são listados a seguir:

1. Não se conhece estudos específicos sobre a diligência de estudantes universitários de tempo parcial e de tempo integral no Brasil. Embora haja pesquisas sobre a diligência de estudantes do ensino básico e do ensino médio, não são conhecidos estudos específicos que enfoquem os estudantes do ensino superior. Além disso, não há muitos pesquisadores educacionais no Brasil trabalhando com temas relacionados ao ensino superior.

2. A população de estudantes do ensino superior está crescendo muito rapidamente e há uma necessidade urgente de se realizar pesquisas em uma variedade de temas que poderão contribuir para a melhoria do ensino superior no Brasil. Este estudo relacionado a diligência estudantil de estudantes universitários de tempo parcial e de tempo integral tem por objetivo específico contribuir de forma prática para este fim. Outra razão para a realização deste estudo é aplicar o “Inventário de Diligência Estudantil” desenvolvido por BERNARD (1991) para verificar como as diferentes dimensões da diligência influenciam o cotidiano do estudante de graduação e o que isto tem a ver com estudantes de tempo integral e de tempo parcial (Ver ANEXO 1).

De fato, há 2,7 milhões de estudantes no ensino superior no Brasil (Ver ANEXO 7), mas há muitos mais que estão procurando um lugar no ensino público superior para estudar. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, (INEP), revela que existem outros dois milhões que poderiam estar frequentando o ensino superior se apenas tivessem a oportunidade de encontrar uma vaga para estudar. Pelo fato de a população brasileira não ser muito velha, há muitas pessoas jovens disponíveis para frequentar programas de educação superior em nosso país.

3. Uma tentativa de descobrir possíveis variáveis que afetam os estudantes do ensino superior em relação à diligência, bem como às suas múltiplas dimensões. A questão da diligência está relacionada aos hábitos de estudo do estudante universitário, pois os hábitos de estudo influenciam, em muitas maneiras, os resultados acadêmicos do estudante. Bons hábitos de estudo não são a garantia de sucesso escolar, porém, constituem-se na base para o bom desempenho acadêmico. Portanto, não é fácil dissociar diligência estudantil de

desempenho acadêmico, pois parece que os dois estão intimamente interligados por um ser conseqüência do outro.

Há algumas idéias que se transformaram em senso comum a respeito de estudantes universitários de tempo parcial e estudantes universitários de tempo integral no Brasil, não só entre professores em geral, mas também entre o "*staff*" e administradores educacionais. Este tipo de convicção surge por causa da falta de estudos e de pesquisas na área, cuja lacuna este estudo pretende preencher. Além disso, estudantes do ensino superior podem ter problemas que eles mesmos não sabem exatamente quais são. Espera-se com este trabalho poder ajudá-los a entender tais possíveis problemas, dando-lhes sugestões para que possam melhorar sua diligência e obter melhor aproveitamento em seus estudos.

4. Este trabalho tem por objetivo também encontrar outros fatores, tais como: Sexo, Estado Civil, Idade, Trabalho, Turno e Renda Familiar, que se relacionam e que afetam a diligência de universitários. É importante conhecer estas variáveis para adquirir entendimento a respeito do contexto do problema. Mais que isto, esta pesquisa pode ajudar no entendimento da situação de estudantes que precisam trabalhar, mas não querem abrir mão de estudar para adquirir as ferramentas necessárias a fim de enfrentar os desafios do competitivo mercado de trabalho, em plena era da globalização.

5. Pretendo, eventualmente trazer uma contribuição ao ensino superior brasileiro, mediante este estudo, especialmente pela oportunidade de pesquisar estudantes de tempo integral e de tempo parcial dentro de uma das mais respeitadas instituições de ensino superior do país. Haverá oportunidade também de entrevistar professores que ministram aulas para estes diferentes tipos de estudantes. Como já foi mencionado anteriormente, o governo brasileiro reluta em preencher espaços ociosos disponíveis nas universidades públicas, quando deveria urgentemente fazê-lo, não só para ampliar a oferta de vagas, mas também para atender a uma demanda crescente por profissionais de nível superior.

1.7. DEFINIÇÃO DOS PRINCIPAIS TERMOS

Há alguns termos específicos que são importantes conhecer para se ter um entendimento melhor do conteúdo dos conceitos e idéias utilizados nesta tese. Estes termos não são muito difíceis, mas tem um significado específico neste estudo em particular. Os principais termos são os seguintes:

1. *Diligência Estudantil* - Diligência é definida como dedicação, aplicação séria e enérgica, com esforço para se atingir uma meta. Diligência Estudantil é apontada como sendo capaz de unir o sucesso acadêmico com esforço do estudante”. (BERNARD, 1991)

2. *Desempenho Acadêmico* - Termo que define o nível de desempenho do estudante universitário medido pela média geral das notas obtidas. (por exemplo, GPA). Na literatura universitária o desempenho acadêmico também é conhecido como sucesso acadêmico, desempenho escolar, rendimento acadêmico, performance acadêmica, entre outros.

3. *Resultados Finais do Estudante* - São os resultados dos esforços do estudante, medidos pelas notas, conceitos e resultados finais alcançados no final de um curso de estudos, podendo ser bimestral, semestral ou anual. Os resultados finais sempre correspondem ao término de bloco de atividades correspondentes a um cronograma previamente fixado pela Universidade. No caso específico do Brasil, os resultados finais geralmente são semestrais, no caso de Universidades que optam pelo sistema semestral de estudos, ou anual, em universidades onde este sistema é adotado.

4. *Baixo Desempenho* - Esta é a denominação para estudantes que não atingiram notas razoáveis que vão de 6,1 a 10,0. Abaixo desta média é considerada baixo desempenho, ou seja, notas que vão de 0 a 5,9.

5. *Desempenho Médio* – É a denominação dada ao resultado de estudantes com médias entre 6,1 a 8,0. Normalmente o maior contingente de estudantes universitários se situa nesta média, especialmente porque, como a própria palavra já diz, é a “média”, a situação mediana, o maior volume de integrantes deste nível.

6. *Desempenho Alto* - Esta é a denominação para estudantes com médias superiores a 8,1, ou seja, notas entre 8,1 a 10,0. São estudantes de elevado desempenho acadêmico.

Estes são chamados de expoentes, inteligentes, dedicados, altamente “focados”, aqueles que se dedicam integralmente aos estudos, fazendo disto objetivo constante a ser alcançado.

7. *Estudantes de Tempo Parcial* - Geralmente trabalham durante o dia todo (aproximadamente 8 horas cada dia), e à noite vão estudar, permanecendo quatro ou cinco horas na universidade. A maioria deste tempo é gasto em sala de aula, tendo aulas normais. O ensino superior de meio período é uma variação do ensino tradicional, porém em um campo distinto. É importante porque representa uma adaptação do ensino superior para atender as circunstâncias já que estes estudantes estão impossibilitados de estudar em regime de tempo integral. Entram também nesta categoria os estudantes que trabalham parte do tempo. Por exemplo, existem estudantes que trabalham de 4 a 6 horas por dia no período da manhã ou da tarde e estudam em período contrário.

8. *Estudantes de Tempo Integral* – São estudantes que não trabalham. Tem aulas no período matutino e/ou vespertino (manhã e/ou tarde) de modo geral (eventualmente cursam disciplinas à noite), e gastam o resto do tempo em outras atividades que podem ser atividades relacionadas aos estudos e pesquisas escolares ou atividades de ordem particular. Normalmente são originários de famílias de classe média ou alta, pois recebem suporte financeiro adequado e suficiente para se manterem enquanto estudam. Não são a maioria no Brasil, constituem uma minoria privilegiada.

9. *Trabalhador-Estudante* - Geralmente este tipo de estudante trabalha o dia todo (aproximadamente 8 horas por dia), e à noite vai à escola em busca de educação e acaba passando quatro ou cinco horas em sala de aula.

O ensino superior de meio período é uma variação do ensino tradicional, porém em um campo distinto. Ele é importante, porque representa uma adaptação do ensino superior para atender às circunstâncias, já que estes estudantes estão impossibilitados de estudar em regime de tempo integral.

10. *Estudante-Trabalhador* – Este tipo de estudante estuda em tempo parcial. Geralmente trabalha meio período (de quatro a seis horas, no máximo) e estuda a outra parte do tempo. Normalmente são estudantes que precisam de algum dinheiro para se manter, ou pelo menos de um dinheiro extra para suas necessidades pessoais, bem como para a compra de livros e materiais diversos para as aulas.

11. Inventário de Diligência Estudantil – é um instrumento de obtenção de registros com informação específica, desenvolvido pelo Dr. Hinsdale Bernard, da Andrews University, USA, e tem como objetivo estudar a diligência do estudante para conseguir seus resultados acadêmicos, especialmente seu empenho e esforços dedicados ao estudo tanto em casa como também na sala de aula (Ver ANEXO 1). No caso específico deste estudo é de fundamental importância porque ele é o instrumento utilizado para a coleta dos dados quantitativos da pesquisa com os estudantes universitários da instituição escolhida como palco do estudo.

1.8. LIMITAÇÕES E DELIMITAÇÕES DO ESTUDO

Todos os objetivos desta pesquisa podem ser discutidos em termos das suas potencialidades relativas e suas limitações. Há algumas limitações para este estudo. Em primeiro lugar é uma pesquisa que enfoca só o estudante universitário em uma universidade pública estadual. Não foram pesquisados estudantes de instituições federais, nem de instituições confessionais ou particulares, mas apenas estudantes universitários da UNICAMP, em cursos diurnos e noturnos, em regime de tempo parcial e de tempo integral.

A escolha da UNICAMP neste estudo tem um componente específico que é a sua vocação para a pesquisa, com um forte conteúdo acadêmico. Em sua história descobrimos o interesse de seus fundadores em criar uma universidade voltada aos interesses do desenvolvimento do país e a uma formação sólida no aspecto acadêmico.

A UNICAMP foi fundada em 5 de outubro de 1966. Mesmo num contexto universitário recente, onde a universidade mais antiga, a Universidade do Rio de Janeiro, foi criada em 1920, a UNICAMP pode ser considerada uma Universidade nova, tendo conquistado em pouco tempo uma tradição de ensino forte aliado à pesquisa tecnológica. O plano inicial da UNICAMP privilegiou a consolidação dos institutos de ciências básicas (Física, Química e Matemática) orientando-os para projetos tecnológicos como lasers, comunicação ótica e computação. Logo após, abriu-se espaço para as carreiras da moderna

Engenharia – Elétrica, Mecânica, Civil, Química, de Alimentos e Agrícola. Depois vieram Filosofia, Ciências Sociais, Economia, Lingüística e Literatura e Educação.

Uma característica da UNICAMP foi ter escapado da tradição de criação de uma universidade pela justaposição de cursos e unidades. Basta mencionar que a UNICAMP, mesmo antes de sua instalação, já havia atraído para seu quadro docente, mais de 200 professores estrangeiros de diferentes áreas de conhecimento e cerca de 180 vindos das melhores universidades brasileiras. Atualmente a UNICAMP continua perseguindo o mesmo ideal de preparar de forma competente e eficaz estudantes de todas as áreas do conhecimento.

No ano de 2001, de acordo com o DAC, a UNICAMP recebeu 2.522 novos alunos para a graduação, 1.265 para a Especialização e 2.628 estudantes de Mestrado e Doutorado. Neste mesmo ano de 2001 a UNICAMP contabilizou um total de 12.476 alunos de graduação e 12.729 estudantes de Mestrado e Doutorado, perfazendo um total geral de 25.761 alunos regularmente matriculados. Por esses números é possível perceber a vocação da Universidade para a pesquisa e extensão, já que há um número de estudantes de pós-graduação superior ao de graduação.

Este é um estudo qualitativo articulado com uma pesquisa quantitativa. Como tal usa os instrumentos mais utilizados de pesquisa qualitativa (Ver ANEXOS 2,3,5,6), ancorado em situações reais de vida, e é apoiado por uma pesquisa quantitativa . Na parte da pesquisa quantitativa, o aspecto destacado é o modelo correlacional. Exatamente pelo fato de que o modelo correlacional investiga correlações de um fator em relação a outros fatores. “A grande vantagem da pesquisa correlacional é que permite estudar muitas variáveis simultaneamente, possibilitando conhecer os graus de relacionamento existente e não somente se o efeito esteve presente ou não foi questionado em pesquisas experimentais” (GRESSLER, 1979, p. 21).

Mais precisamente, o enfoque específico se volta para estudantes que estão cursando estudos a partir do segundo ano dos cursos de Pedagogia, Economia, Engenharia de Alimentos e Química da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

É um universo limitado de estudantes. Embora representem tipos diferentes de estudantes selecionados, não foram mais que 12 estudantes entrevistados (parte qualitativa

do estudo), e 202 estudantes que preencheram o “Inventário de Diligência Estudantil” (aspecto quantitativo da pesquisa). Esta pesquisa quantitativa visou mostrar as conexões entre as variáveis demográficas e as dimensões do “Inventário de Diligência Estudantil”, ficando o desempenho acadêmico como complemento das análises qualitativas efetuadas. Em relação ao desempenho, a limitação do estudo pode estar relacionada à parte quantitativa que foi feita com base no desempenho médio dos cursos de graduação. Além disso, outras limitações podem envolver os assuntos de confiabilidade, validade, e generalizações. No terceiro capítulo, há uma explicação mais detalhada sobre os testes e sobre a população estudantil testada nesta pesquisa.

1.9. RESUMO

Este primeiro capítulo teve como objetivo fazer uma introdução geral aos objetivos da pesquisa, ao mostrar a formulação do problema, os propósitos do estudo, sua justificativa, estrutura teórica, importância e suas limitações e delimitações.

A ênfase do estudo é a diligência de estudantes universitários de tempo parcial e de tempo integral. Especialmente propõe-se a descrever, discutir e analisar diligência em suas múltiplas dimensões, tais como: Disciplina, Conformidade e Responsabilidade, Motivação, Devoção e Espiritualidade e Concentração e Assimilação, em cursos pré-selecionados da UNICAMP. Além disso, fatores demográficos, tais como: sexo, estado civil, idade, trabalho, turno, e renda familiar são pesquisados para verificar se estão relacionados à diligência de estudantes de graduação. Outro ponto a ser pesquisado, embora de forma secundária, é se existe alguma relação entre as médias de diligência e as médias de desempenho por turma. Estas análises pretendem ainda encontrar algumas possíveis diferenças entre os estudantes universitários de tempo parcial e de tempo integral.

A importância deste estudo é a seguinte:

1 - Não há estudo específico sobre este assunto no Brasil.

2 - A população dos estudantes de ensino superior está crescendo muito rapidamente, e há uma necessidade de analisar e entender melhor a diligência que os estudantes de graduação manifestam em suas múltiplas dimensões.

3 – É uma tentativa de descobrir possíveis problemas e diferenças entre os estudantes universitários de tempo parcial e os de tempo integral.

4 - Este estudo é um esforço para encontrar outros aspectos relacionados à diligência estudantil que afetam os estudantes universitários de tempo parcial e de tempo integral, tais como, sexo, idade estado civil, turno, ano de estudo e trabalho. E por extensão, será possível adquirir uma visão mais acurada e real do dia-a-dia destes estudantes.

5 - A pesquisa foi realizada com estudantes de nível universitário em um estudo qualitativo e quantitativo. De fato, o objetivo foi o de usar o método quantitativo como um componente importante do estudo, especialmente porque o teste de “Inventário de Diligência Estudantil” é analisado junto com os dados das entrevistas feitas com os estudantes e com os professores.

Entrevistas pessoais nas salas de aulas e outros instrumentos complementares, tais como anotações de campo, análises de gravações, memorandos, e percepções pessoais foram as ferramentas qualitativas utilizadas para se conseguir o resultado mais acurado possível.

A combinação de uma pesquisa qualitativa com um método quantitativo é

útil e pode fornecer um entendimento melhor das possíveis diferenças entre estudantes universitários de tempo parcial e estudantes universitários de tempo integral. Além disso, pode contribuir para ampliar as pesquisas educacionais sobre o ensino superior no Brasil.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

2.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo revisar a literatura disponível a respeito das questões referentes ao propósito deste estudo, especialmente aquelas que tratam de estudos anteriormente realizados sobre diligência estudantil, suas múltiplas dimensões e suas relações com desempenho acadêmico de universitários de tempo integral (estudam e não trabalham) e de tempo parcial (que estudam a noite e trabalham). Os universitários que estudam à noite, em sua maioria trabalham durante o dia para poder ter sua própria manutenção e, muitas vezes, ainda ajudam no orçamento familiar. As diferenças entre estes tipos de estudantes são fatores importantes nesta pesquisa, bem como a problemática dos cursos noturnos, já que, provavelmente haja uma correlação entre diligência estudantil, estudo noturno, trabalho e desempenho acadêmico, embora este último aspecto não tenha sido o foco central desta pesquisa.

Não existe uma farta bibliografia sobre o assunto desta tese, especialmente porque tanto no exterior como no Brasil não há muitos estudos que se concentram especificamente na busca de respostas para as diferenças entre estudantes de tempo integral e estudantes de tempo parcial, nos aspectos relacionados à diligência estudantil e suas múltiplas dimensões e ao desempenho acadêmico.

Ao iniciar o trabalho de revisão de literatura, comecei pela busca de estudos e pesquisas realizados no exterior e, logo após, procurei levantar as pesquisas e estudos realizados no Brasil, especialmente aqueles representados por teses e dissertações

acadêmicas. A utilização de bibliografia brasileira e estrangeira ajuda na verificação das diferenças existentes entre os países, especialmente no campo educacional. Isto porque, mesmo os conceitos de ensino superior e estudante de tempo parcial podem ter diferenças.

O conceito de ensino superior é um exemplo claro, como menciona SANTOS FILHO (1994):

(...) o próprio conceito de ensino superior pode ser considerado ambíguo. Em alguns países, como Áustria e Itália, este termo equivale a educação universitária. Em outras partes, como no Reino Unido e Austrália, mais de um setor relativamente distinto de ensino superior pode ser incluído no termo. Por outro lado, países como Estados Unidos e Canadá, têm um extenso sistema de “*colleges*” cujo lugar no ensino superior, embora questionável, não pode ser excluído. Assim, o ensino superior se refere a todas as instituições pós-segundo grau que oferecem algum grau reconhecido, compreendendo desde instituições de dois anos até as escolas de pós-graduação (p.8).

Outro exemplo bem característico é o conceito de estudante de tempo parcial (*part time student*). Em alguns países, como nos Estados Unidos, por exemplo, é usado o termo para estudantes que não fazem um curso de período integral, porém, não significa que estes alunos necessariamente trabalham fora para poder se sustentar e pagar seus estudos. Mesmo porque o Governo tem um vasto programa de empréstimos educacionais, bolsas de estudo e auxílios para os alunos em geral. Estes auxílios são denominados *grants, loans, scholarships, etc.* Além do governo americano, há outras entidades privadas, especialmente fundações particulares que oferecem bolsas de estudo a determinados tipos de estudantes. Já na Inglaterra, a literatura encontrada evidencia um pouco mais o conceito de aluno que trabalha parte do tempo e estuda na outra parte de tempo disponível.

Outro conceito a ser destacado é o de Universidade, que nesta pesquisa será muito utilizado, já que este estudo tem por objeto a Universidade Estadual de Campinas. Os alunos pesquisados são todos estudantes regularmente matriculados nesta instituição. O conceito de universidade pode ter diferenças, pois pode não haver um único conceito. Aliás, de acordo com BELLONI, *apud* PACHANE (1998), o conceito de universidade foi

variando ao longo da história e nas diferentes regiões nas quais estas foram criadas e desenvolvidas.

A instituição denominada Universidade em épocas e regiões diversas, com modos de produção, níveis de desenvolvimento social e econômico distintos, padrões culturais profundamente diferentes é, também ela, em verdade, muito diferente: não tem correspondido a um modelo único e tem se ajustado, ao longo do tempo, à realidade contextual (p.71).

Essas diferenças são explicitadas de forma interessante por DIAS SOBRINHO (1995), quando escreve:

Desde logo, é prudente assumir a pluralidade e não falar em uma significação petrificada, mas num feixe ou numa rede de significações históricas, ambíguas, contraditórias (...) Ou seja, quando se trata de universidade, é mais adequado o sentido de “universidades”, o plural como sendo indicador de diferenças e da diversidade das instituições universitárias, entendidas como produção social, portanto, históricas, distintas e cambiantes. A multiplicidade das ciências e a pluralidade das concepções e práticas políticas afastam a possibilidade de se pensar a Universidade como instituição unidirecional ou uma totalidade sem contradições. O cotidiano das universidades é feito de processos de diferenciação e de convergências (p.16).

Portanto, como pode ser notado através dos exemplos acima expostos, o trabalho de revisão de literatura precisa ser muito cuidadoso, verificando os significados, os conceitos principais envolvidos no objeto da pesquisa, bem como as diferenciações encontradas na revisão da literatura encontrada, a fim de atingir os objetivos propostos.

No trabalho de garimpar informações, textos, artigos e pesquisas realizadas sobre o assunto, encontrei alguns poucos estudos feitos sobre diligência estudantil e sobre desempenho acadêmico; porém em muito menor número aqueles relacionados diretamente às diferenças entre estudantes de tempo parcial e estudantes de tempo integral. Existe uma pequena quantidade de estudos e pesquisas sobre desempenho acadêmico e/ou diligência

estudantil feitos com estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, porém um número quase nulo de pesquisas feitas com estudantes do ensino superior (*undergraduate students*). Por essa razão incluí algumas pesquisas realizadas com alunos do ensino médio, pois elas podem lançar luz sobre o assunto a ser pesquisado.

Um dos poucos autores que pesquisou diretamente estudantes de tempo integral e estudantes de tempo parcial foi TIGHT (1994). Ele fez uma excelente pesquisa sobre estudantes de tempo de parcial e de tempo integral na Grã Bretanha e em outros países. Por exemplo, a matrícula de alunos de tempo parcial no ensino superior canadense aumentou dramaticamente desde a Segunda Guerra Mundial. As razões principais para este aumento foram o custo relativo (isto é, o preço razoável) do estudo de tempo parcial para os estudantes de menor poder aquisitivo e a expansão da participação feminina.

O crescimento do número de estudantes de tempo parcial tem sido uma realidade na educação brasileira e é esperado um crescimento ainda mais significativo. A perspectiva histórica de aumento do percentual de estudantes de tempo parcial leva à necessidade de se propor uma atenção cada vez maior para este segmento, porque ele está aumentando cada vez mais em número e já é uma realidade comum no cenário da educação superior canadense e de vários países.

De acordo com TIGHT (1994), os Estados Unidos têm o sistema de ensino superior maior e mais inclusivo no Mundo Ocidental. Os estudantes de tempo parcial se matriculam em um número diverso de instituições, mas se encontram predominantemente em “faculdades da comunidade” (“*community colleges*”) e nas universidades estatais maiores e mais diversificadas, como a Universidade do Estado da Geórgia e a Universidade de Wisconsin. Os estudantes universitários de tempo parcial são menos comuns nas instituições de prestígio, como Harvard, Berkeley ou Stanford.

KNAPPER e CROPLEY (1985) - analisaram a educação superior e suas implicações sobre a vida dos estudantes e escreveram o livro intitulado *Lifelong Learning and Higher Education*, onde relatam o seguinte:

Durante o final dos anos 70 e início dos anos 80 a educação superior testemunhou uma memorável mudança na natureza do corpo estudantil – embora as tendências que nós passaremos a descrever tenham sido mais

proeminentes em algumas nações do que em outras. O tempo tradicional de estudos para o ensino superior (faculdade, ou *undergraduate studies*) tem sido os anos imediatamente após a conclusão do segundo grau (ensino médio). Já que o estudo era geralmente de tempo integral e freqüentemente caro, a ênfase na educação de jovens inevitavelmente excluía outros grupos da oportunidade de participar do ensino superior.

É claro que sempre houve exceções a esta generalização. A tradição de um trabalho como extensão da universidade remonta pelo menos ao final do século XIX em muitos países, com o objetivo de prover educação para a comunidade ao redor da faculdade (p. 46).

Esta mudança mencionada por KNAPPER e CROPLEY (1985) se tornou uma realidade pela crescente procura pelo ensino superior por uma parcela cada vez maior da população. Não foram só os jovens que começaram a buscar o acesso ao ensino superior. Também os adultos entraram na disputa pelas vagas da universidade. Pressionados pela necessidade de um nível maior de escolarização para poder competir no mercado de trabalho, os adultos começaram a voltar à escola o mais rápido que puderam. Este fato desencadeou uma expansão do ensino médio e do ensino superior. O próprio governo sentiu-se na obrigação de abrir mais vagas, mais cursos e maiores oportunidades para a uma população cada vez mais interessada em voltar aos bancos escolares. Os adultos queriam voltar a estudar e os jovens queriam continuar os estudos. Dessa forma a única alternativa foi abrir espaço para um contingente cada vez maior, tanto no ensino público, como também no ensino privado. Estas circunstâncias fizeram com que a iniciativa privada se interessasse pelo ensino particular e surgiram então inúmeras instituições particulares de ensino em todos os quadrantes do país.

Nos anos oitenta o estudante de tempo parcial se tornou a norma em populações de estudantes em faculdades e universidades. Estudantes de tempo parcial são definidos pela maioria das autoridades como estudantes que tem 25 anos de idade ou mais velhos, freqüentam faculdades durante meio período, ou qualquer combinação destas características. De 1970 a 1985, no Reino Unido a taxa de crescimento de estudantes com mais de 25 anos era 114% comparada a 15% de aumento no número de estudantes mais jovens. Estudantes de meio período aumentaram 87% comparados a 22% de aumento de estudantes em tempo integral. Na realidade, 80% de todos os estudantes que freqüentam

instituições de ensino superior são "*commuters*", isto é, deslocam-se de casa ou do trabalho para a universidade todos os dias, viajando às vezes, consideráveis distâncias para assistirem as aulas.

Há muitos fatores que fizeram aumentar a matrícula de estudantes adultos em faculdades nas últimas duas décadas. Estes incluem o envelhecimento da população, a política de igualdade de oportunidades para todos e a oferta de cursos de tempo parcial. As pessoas estão vivendo mais tempo e estão buscando experiências educacionais tanto para a realização profissional como também para a auto-realização. Estudantes adultos estão à procura de títulos e diplomas, são solucionadores de problemas e investigadores culturais. Oportunidades iguais para mulheres e grupos sociais em desvantagem, como o dos negros, estão agora recebendo cotas para o emprego público e, espera-se, para as universidades públicas num futuro próximo.

Além disso, houve um acréscimo no número de estudantes de tempo parcial em todas as áreas do ensino universitário. Profissões, vocações e ocupações aumentaram as exigências educacionais para se conseguir ingresso no mercado de trabalho. Estas exigências podem ser satisfeitas mediante programas educacionais planejados em faculdades e universidades.

Uma das maneiras de aumentar o acesso ao ensino superior é oferecer oportunidade de se estudar à noite e, ao mesmo tempo, utilizar o horário diurno para o trabalho. O estudo noturno torna-se, dessa maneira, a única alternativa para uma parcela significativa da sociedade – todos os que precisam trabalhar para se manter – e que querem melhorar sua posição social, ou pelo menos manter seu nível profissional num mercado de trabalho cada vez mais seletivo, exigente e competitivo.

De acordo com KNAPPER e CROPLEY (1985),

estudantes de tempo parcial não são meramente diferentes em termos de seus padrões de freqüência à Universidade, em realidade tais estudantes tem muitas outras características que os distinguem dos estudantes universitários tradicionais de tempo integral. Por exemplo, eles são freqüentemente mais velhos, geralmente têm trabalhos de tempo integral, e geralmente muitos são casados e até com filhos. Como foi mencionado acima, estes assim chamados estudantes “maduros” (geralmente com mais

de 20 anos, pararam de estudar depois do segundo grau), não são um fenômeno novo na universidade. Muitas instituições norte-americanas têm programas especiais para este tipo de estudantes já por muitos anos (p.48).

Alguns estudos examinaram como os adultos aprendem diferentemente das crianças (BOSHIER, 1977; CROSS, 1981; KNOX, 1974, WIENS, 1977, in KNAPPER e CROPLEY,1985). Normalmente, os adultos têm mais claro em suas mentes seus alvos pessoais, suas idéias a respeito das disciplinas, e o desejo de aprender coisas que para eles são significativas, especialmente aquelas que poderão ser úteis em situações do cotidiano de suas vidas.

Os estudantes de tempo parcial geralmente são diferentes dos estudantes de tempo integral e formam um grupo mais diverso. Eles tendem a ser mais velhos, mas variam consideravelmente em idade. A maioria deles escolhe um curso superior de tempo parcial porque não pode dispor de tempo integral para estudar; a maioria destes estudantes geralmente tem emprego em regime de tempo integral ou semi-integral nas empresas em geral. Alguns deles enfrentam problemas financeiros durante os estudos; indubitavelmente, muitos mais são impedidos de estudar por causa de tais problemas.

Outro estudo interessante foi levado a efeito por Jeylan T. MORTIMER e Monica Johnson KIRKPATRICK, (1998), publicado pela *National Society for the Study of Education*. Estes autores pesquisaram as tendências sociais dos adolescentes que estavam matriculados no ensino médio nos Estados Unidos. O estudo de oito anos examinou o impacto da experiência de trabalho na saúde mental dos adolescentes e em seu desenvolvimento. Os participantes eram estudantes de nono grau que se matricularam na St. Paul School, em um distrito escolar de Minnesota. Por outro lado, os resultados dessa pesquisa também revelaram que o envolvimento dos estudantes do ensino médio no trabalho geralmente não era prejudicial nem benéfico em relação ao desempenho educacional. Por exemplo, trabalhos de oito horas não tiveram um efeito notável nas médias finais dos participantes, especialmente os estudantes do segundo ano do ensino médio, bem como na quantidade de tempo que gastaram estudando por três anos na escola de ensino médio.

Os resultados também revelaram que supervisores de função, ou mesmo estudantes em geral que limitaram as horas de trabalho, tiveram médias mais altas que aqueles que trabalharam mais de 20 horas por semana ou os demais estudantes que não trabalharam nada. Além disso, houve algumas diferenças significativas entre grupos que trabalhavam como empregados quando foram levadas em conta diferenças anteriores. Os casos pró e contra o emprego adolescente e os resultados de estudos prévios também foram discutidos sem uma conclusão específica.

O pensamento baseado no senso comum é que os estudantes de tempo parcial dificilmente conseguem tirar boas notas e raramente são estudantes diligentes, pois trabalham durante o dia para poder pagar os estudos. Embora tenham menos tempo para se dedicar aos estudos, tenho percebido que muitos deles conseguem, por sua diligência, bom desempenho acadêmico e bons resultados finais por ocasião de sua graduação. Embora tenham sido negligenciados ou ignorados por muitos historiadores educacionais, sempre houve um número significativo de estudantes de ensino superior em regime de meio período (*part time*). O ensino superior de tempo parcial raramente recebeu a atenção dada ao ensino superior de tempo integral. Mas mesmo assim foi de valor considerável para esses estudantes que experimentaram esta oportunidade de estudar em tempo parcial, pois de outra forma não teriam como se empenhar em estudo de tempo completo (integral).

2.2. BREVE RETROSPECTIVA DOS CURSOS UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL

Na literatura nacional existem alguns poucos estudos e algumas dissertações e teses sobre o ensino noturno, porém não há pesquisas mais específicas que tratam exclusivamente sobre diligência estudantil e sua relação com o desempenho acadêmico entre estudantes universitários de tempo integral e estudantes de tempo parcial. O Brasil demorou a se preocupar com o ensino noturno e mais ainda com o estudo noturno para a população de menor poder aquisitivo. Evidentemente que a preocupação com a diligência estudantil e com o desempenho acadêmico, praticamente inexistiu. Só recentemente

surgiram alguns estudos e políticas governamentais que apontaram para estes temas (avaliação institucional, “Provão”).

Uma pesquisa relacionada ao desempenho acadêmico realizada por HAVIGHURST (1965), na década de 60, teve como objetivo principal verificar a relação entre economia e educação no contexto da sociedade brasileira. Esta pesquisa mostra que estudantes com histórico de repetência, especialmente no secundário, são mais freqüentes nos cursos noturnos do que nos cursos diurnos. A pesquisa verifica que “são apenas os cursos noturnos que apresentam uma proporção maior de estudantes de origem operária. Percebe também que, embora o Estado mantenha cursos noturnos para atender os estudantes que precisam trabalhar durante o dia, o tipo de curso oferecido e as intenções ou as possibilidades desses estudantes não coincidem” (p.29).

A partir da leitura destes estudos realizados pode-se inferir que a situação não mudou muito nestas últimas décadas, tanto em relação ao tipo de estudantes que são atendidos em cursos noturnos em geral, como também em relação aos motivos que levam os governantes a abrirem novas escolas e, especialmente novos cursos noturnos. O contingente de estudantes que almeja continuar os estudos é grande, ao mesmo tempo a necessidade de buscar uma vaga no mercado de trabalho para a sobrevivência e manutenção é imperiosa. Dessa forma, o caminho natural acaba sendo a possibilidade de entrar para o curso noturno, como a única alternativa viável de conciliar estes fatores e buscar ascensão social e melhor colocação no mercado de trabalho, via escolarização.

Os cursos noturnos universitários não tiveram uma trajetória tão diferente da que foi percorrida pelos cursos noturnos do ensino fundamental e do ensino médio, pois a pressão pela abertura de mais vagas e, principalmente mais cursos noturnos, bem como a avalanche de estudantes batendo às portas da universidade, tornou-se uma realidade crescente a partir da década de 70. O próprio mercado de trabalho atuou de forma indireta para esta procura, ao exigir cada vez mais um nível crescente de escolarização dos ingressantes no mercado de trabalho. Primeiro, exigindo a conclusão de cursos do ensino médio, depois exigindo o ingresso e o estudo em nível superior. Dessa forma, o pretendente a um lugar no mercado de trabalho viu-se na obrigação de procurar um curso noturno para poder ser um trabalhador competitivo num mercado de trabalho cada vez mais exigente.

2.2.1. CURSOS DE GRADUAÇÃO DIURNOS

A história do ensino superior no Brasil é um pouco diferente da realidade sul americana, porque em menos de um século da descoberta da América, várias universidades tinham sido fundadas nas colônias espanholas. O Brasil constitui uma exceção na América Latina, fora dos colégios reais dos jesuítas, não havia nenhuma universidade disponível.

O Brasil não teve instituições de ensino superior nos primeiros séculos de sua fundação. Na realidade, as primeiras escolas isoladas de ensino superior só surgiram com a chegada da família real ao Brasil, a qual fugia do avanço militar de Napoleão Bonaparte na Europa. De acordo com OLIVEN (1990), “O ensino superior em nosso país surgiu tardiamente e se desenvolveu através de faculdades profissionalmente orientadas, independentes umas das outras e organizadas com base em cátedras” (p. 73). Optou-se por seguir o modelo francês que era altamente seletivo e, conseqüentemente, elitista, tendo por objetivo principal a formação de profissionais. Por essa razão, o ensino superior não contemplou a população brasileira de forma geral, pois apenas atendeu a uma elite da colônia, e claro, à numerosa família real portuguesa.

Durante todo o período imperial surgiram várias tentativas de se fundar uma universidade no Brasil, porém todas fracassaram por falta de apoio do governo estabelecido. Ao invés disso, persistiram os cursos isolados que tinham um objetivo nitidamente profissionalizante. Foi somente no século XX que surgiram as primeiras universidades no Brasil. A Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920, é considerada a primeira do país.

OLIVEN (1990), destaca:

Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação do país, adota a universidade como forma de organização do ensino superior, decretando em 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras vigente até 1961. De acordo com o Estatuto, a universidade poderia ser oficial (mantida pelo governo federal, estadual ou municipal) ou livre (mantida por fundações ou associações particulares). Para a criação de uma

universidade, seriam necessárias, pelo mínimo, três faculdades dentre as seguintes: direito; medicina; engenharia; educação; ciências e letras. Essas faculdades seriam ligadas por vínculos administrativos, embora pudessem manter sua autonomia jurídica.

Francisco Campos dá prioridade ao ensino secundário e vê, na agregação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras às demais faculdades que faziam parte da Universidade do Rio de Janeiro, uma função prática em termos de preparo de professores para o nível médio de ensino. Embora a Faculdade de Educação estivesse ainda por ser criada, a visão utilitária a ela atribuída pelo ministro frustra as expectativas da comunidade acadêmica, que se mobilizara em prol da institucionalização da pesquisa no âmbito da universidade (p. 61).

Este decreto do Ministro da Educação em 1931 demonstra o fortalecimento do governo nas questões da educação e revela o desejo governamental de se consolidar na condução dos destinos da educação no País. Além disso, houve a demonstração, por parte do governo, de seu desejo de criar uma visão mais utilitarista para a universidade. Especialmente porque o governo definiu o caráter da recém-criada Faculdade de Educação como sendo o de formar professores para o exercício do magistério do curso normal e secundário.

“Na luta para estabelecer a quem caberia a hegemonia quanto à definição do modelo de universidade brasileira, debateram-se vários grupos: católicos e liberais, governo federal e governos estaduais” (OLIVEN, 1990, p. 74). O Estado de São Paulo saiu na frente ao fundar a Universidade de São Paulo em 1934. Afinal de contas, era o estado mais rico do país, com maiores possibilidades de bancar os custos de uma autêntica universidade moderna. Foram contratados vários mestres e doutores estrangeiros, especialmente europeus, bem como foi concebida como um centro de formação das elites. A ênfase na pesquisa foi notória e, por isso mesmo a Universidade de São Paulo acabou desempenhando um papel fundamental no incentivo e fomento da pesquisa no Brasil.

Logo após a criação da Universidade de São Paulo, a prefeitura do Distrito Federal, com sede no Rio de Janeiro, fundou a Universidade do Distrito Federal. Foi criada pelo esforço e empenho de Anísio Teixeira, juntamente com alguns remanescentes da Associação Brasileira de Educação, que se incorporaram à universidade. Durou pouco

tempo, pois logo foi extinta por um decreto presidencial em 1939. Em 1937, o governo federal resolveu criar a Universidade do Brasil para ser um modelo, ou uma universidade-padrão, na qual todas as demais instituições de ensino superior deveriam se espelhar. Na época, o Ministro da Educação era Gustavo Capanema, que teve a iniciativa e apoio político para levar avante os planos do governo de tentar monopolizar a formação da elite brasileira. Por essa razão, acabou se tornando, efetivamente, um modelo centralizador e autoritário.

OLIVEN (1990), destaca que durante o período de 1945 a 1964, época dos governos populistas, verificou-se um processo de expansão das matrículas no ensino superior e a integração do sistema de ensino público através da federalização de várias universidades estaduais. Houve, também, uma crescente politização dos estudantes e ampla participação da comunidade acadêmica em movimentos sociais com o objetivo de ampliar a participação popular. O debate sobre quais os rumos que deveria tomar a universidade brasileira foi retomado com grande intensidade.

Em 1961, foi criada a Universidade de Brasília como parte do projeto nacional desenvolvimentista. Com a Lei 5540/68, a relevância social da universidade passou a ser aferida tendo como critério principal o comportamento do mercado. Assim ensino e atividade de extensão passaram a ser percebidos como mercadorias que podiam ser adquiridas por aqueles que almejassem diploma, um certificado de aperfeiçoamento, ou um serviço qualquer a ser prestado pela universidade. A própria pesquisa passava a ser concebida como algo vendável. Dinamizar internamente a universidade significava, para alguns, vender serviços. A universidade, dessa forma, tomou como modelo a empresa capitalista: voltou-se para atender a demanda e deixou de lado as necessidades sociais, pois para tal atendimento não existia procura no mercado, sob forma de remuneração aos serviços prestados (OLIVEN, 1990, p. 75).

Em 1968 surgiu a Reforma Universitária, através da Lei n. 5540/68, elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT), que era constituído por representantes do Conselho Federal de Educação, Ministério da Educação, Ministério do Planejamento e do Congresso Nacional. Este grupo de trabalho trabalhou rápido e, logo após suas recomendações foram aprovadas e transformadas em lei. De acordo com a lei aprovada (Lei 5.540/68), a universidade deveria constituir-se “na forma ideal de organização do ensino superior, na sua tríplice

função de ensino, pesquisa e extensão, enfatizando-se a indissolubilidade entre estas funções, particularmente entre ensino e pesquisa, sendo esta última o próprio distintivo da universidade” (MENDONÇA, 2000, p. 148).

MENDONÇA (2000) continua sua análise, destacando que, no governo Fernando Henrique (1995-2002), algumas mudanças foram levadas a efeito através da política educacional do governo federal.

No caso específico do ensino superior, essa reforma, que se consubstanciou na nova Lei de Diretrizes e Bases e em outros documentos legais complementares, combina-se com uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades federais, de cortes de verbas para a pesquisa e a pós-graduação, de redirecionamento do financiamento público, com efeitos preocupantes, especialmente para as universidades públicas. Essas medidas tiveram um efeito fortemente desmobilizador sobre o movimento docente universitário.

Embora seja prematuro fazer-se uma avaliação do impacto dessa política sobre a situação do ensino superior no Brasil, ela aponta em direções, a meu ver, contraditórias. Por um lado, há uma série de propostas orientadas para a flexibilização do sistema, como a possibilidade de diversificação dos tipos de instituições, dos cursos e currículos, das formas de ingresso no ensino superior – com a eliminação da obrigatoriedade do exame vestibular - que poderiam levar a uma maior autonomia didático-pedagógica das universidades. Essas propostas, entretanto, são, em grande parte, neutralizadas por um controle centralizado que se exerce através de uma série de estratégias, como o Exame Nacional de Cursos, recredenciamento periódico das instituições, medidas essas que são justificadas em função da melhoria qualitativa do ensino. Há, por outro lado, uma compreensão parcial do que seja a autonomia universitária, particularmente no que se refere às universidades federais, excessivamente centrada na dimensão econômica, coerente com a idéia de Estado mínimo que vem sendo a base das políticas governamentais, de uma forma geral, e que se acompanha de um certo descompromisso com relação ao destino das universidades públicas (MENDONÇA, 2000, p. 149).

Concluindo, verifica-se que a história dos cursos universitários no Brasil passou por diversos períodos, sofreu influências diversas e teve um início tardio em relação a outros países latino-americanos, demorando bastante para se firmar no contexto político e cultural brasileiro. Havia a idéia entre os republicanos brasileiros, a exemplo dos franceses, de que a

universidade estava obsoleta e não servia adequadamente aos propósitos da revolução republicana. Atualmente passa por dificuldades e incertezas. De acordo com DEMO (1995), “o que perturba avassaladoramente a universidade é que ela ainda não convenceu a sociedade de que poderia ser sua vanguarda educativa, científica e tecnológica. Ao invés disso, cristaliza-se como burocracia comum, perdida na guerra ordinária por vantagens e benefícios, em meio a uma decadência irrecuperável.” (p. 76) Da mesma forma como em outros países, a universidade sempre foi alvo de críticas, lutas e mudanças lideradas por grupos interessados na condução de seu destino.

2.2.2. CURSOS DE GRADUAÇÃO NOTURNOS

A história dos cursos noturnos no Brasil ainda não está suficientemente pesquisada, mas documentos históricos comprovam que cursos noturnos começaram a funcionar durante o Império. Algumas escolas funcionaram de norte a sul do país, especialmente para atender à população analfabeta e a trabalhadores interessados em adquirir mais conhecimentos no curso primário. Também há relatos mais detalhados dos cursos noturnos em São Paulo, já na época da República.

Algumas pesquisas sobre esses cursos noturnos revelam razões circunstanciais, bem como outras de ordem política para sua criação a fim de atender à necessidade de estudantes que só podiam estudar à noite. Dentre estas destaca-se um estudo ao nível da educação básica feito pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), intitulado “*Ensino no Período Noturno: Contradições e Alternativas* (FDE, 1995). Este estudo é relevante pelo fato de procurar situar o ensino noturno no Estado de São Paulo. Apresenta as primeiras referências ao ensino noturno do País que retrocedem aos primórdios do Império. Há registros do funcionamento de escolas noturnas para adultos nas Províncias do Amazonas, Grão-Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Paraná. Evidentemente esses cursos noturnos visavam atender os adultos analfabetos que trabalhavam o dia todo e só tinham tempo disponível à noite para o estudo. (p.18)

De acordo com CARVALHO (1984), há registros de 1870-1880 que dão conta de algumas características do tipo de ensino noturno, ou seja, eram “destinados aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitem freqüentar cursos diurnos; servem ao homem do povo que vive de salário, funcionam em locais improvisados ou cedidos, seus professores recebem apenas uma pequena gratificação para se encarregar dessas aulas”(p. 23).

Da Lei n.88/1892 surgiram inúmeras outras leis criando escolas especificamente noturnas tanto para adultos como para crianças.

Artigo 1. Ficam criadas cinqüenta escolas preliminares noturnas, para crianças operárias, sendo:

Parágrafo 1. – No município da Capital: oito para o sexo masculino; doze para o sexo feminino; dez mistas;

Parágrafo 2. – Em outros municípios, a juízo do Governo: quatro para o sexo masculino; quatro para o sexo feminino; doze mistas

Artigo 2.- As escolas operárias de que trata o artigo antecedente serão pelo Governo localizadas nas proximidades das fábricas em que se ocupam as crianças, cabendo primazia na instalação aquelas para cujo funcionamento ofereçam casas os estabelecimentos fabris interessados (p.19).

Fica evidente que, desde o seu início no Estado de São Paulo, o ensino noturno visou atender o estudante trabalhador, criança, jovem ou adulto, necessariamente ligado ao mercado de trabalho. Isto aconteceu pela chegada de imigrantes, que após um período de permanência na zona rural, se mudaram para a zona urbana e passaram a pressionar os governantes a oferecerem escolas noturnas tanto para adultos como para crianças trabalhadoras. CARVALHO (1984) revela que:

a descoberta da escola como meio de ascensão social aumentando a procura por ingresso em escolas de nível médio, a industrialização crescente e o interesse de políticos que se utilizaram da reivindicação educacional como forma de atrair a clientela eleitoral, foram alguns dos fatores que tornaram o ambiente propício à multiplicação dos ginásios (p.24)

Na história das universidades brasileiras há o relato de uma luta pela abertura de cursos noturnos para o atendimento de uma população crescente de interessados em estudar à noite. Essa luta se deve a vários fatores, envolvendo desde interesses corporativos até a interesses meramente políticos eleitoreiros. A pressão por um maior e melhor aproveitamento do espaço físico universitário, bem como a necessidade premente de uma população jovem carente de educação superior, levaram tanto o governo como a própria universidade pública brasileira a se mobilizarem para a solução ou pelo menos para a minimização do problema.

Neste contexto, há um estudo realizado pela UNESP, intitulado “O Ensino Noturno na UNESP”, realizado em 1996, cujo objetivo foi exatamente conhecer os cursos noturnos da UNESP, investigando seus 31 cursos noturnos e os 21 cursos diurnos correspondentes, a fim de obter indicadores de avaliação de desempenho do corpo discente, bem como verificar pontos fortes e fracos tanto dos cursos noturnos como dos estudantes que os freqüentam. Além disso, este estudo contou com o estabelecimento de uma Comissão que teve como meta apresentar propostas sobre os cursos noturnos na UNESP, levantar questões sobre aspectos materiais e organizacionais e também estimular reflexões de caráter pedagógico e metodológico sobre eles.

Este estudo sugere, num primeiro momento, “o levantamento do perfil do estudante em relação à faixa etária, escolaridade, habilidades de escrita, leitura, abstração, domínio dos pré-requisitos necessários ao curso, sua vivência mais global e aspectos de sua situação sócio-econômica, através de um questionário aplicado à população estudantil.. Segundo essa Comissão os resultados das análises das respostas a este questionário poderiam confirmar, corrigir ou recusar algumas indicações já levantadas para esse tipo de estudante tais como: “estudante cansado” ou que não apresenta capital cultural suficiente e adequado a uma aprendizagem proveitosa; o que mais se evade, o que é mais reprovado, o que apresenta maior carência econômica, o que se queixa de que os professores falam muito e por isso não consegue entendê-los direito. Mas é o estudante que, em contrapartida, apresenta, em comparação à clientela dos cursos diurnos, faixa etária mais elevada, maior amadurecimento, maior responsabilidade, maior disposição para assumir a própria vida com independência, mais interesse na aprendizagem, com maior compromisso

familiar, arriscando, por esta razão, um emprego melhor, uma ascensão social via escola (UNESP, PROGRAD, 1989, p.10).

É interessante notar que essa Comissão levantou uma série de características do estudante do curso noturno e chegou a algumas conclusões importantes para o atendimento às necessidades encontradas. Dentre elas destacam-se as seguintes:

a) - os currículos e conteúdos programáticos deveriam ser idênticos tanto para os cursos diurnos como para os cursos noturnos;

b) - os professores deveriam ministrar aulas tanto para o curso noturno quanto para o curso diurno;

c) - a duração dos cursos noturnos deveria ser maior quanto ao número de anos em relação aos cursos diurnos;

d) - os setores administrativos diretamente relacionados com o desempenho das atividades acadêmicas (secretarias de Departamento, Biblioteca, Seção de Estudantes) deveriam ter um esquema de funcionamento noturno, para bem atender a estes estudantes do curso noturno;

e) - os cursos já implementados precisam se adaptar a essas propostas, sempre que possível.

A grande utilidade desse estudo realizado por essa comissão da UNESP é que “a pesquisa permitiu captar a abrangência dos cursos noturnos, por áreas, regiões, bem como as diferenciações sócio-econômicas e de formação cultural de seus estudantes, por curso e por unidade da UNESP onde estão sediados” (p.37).

A análise dos resultados finais desse estudo realizado pela UNESP revelou dados importantes para esta pesquisa, tais como:

a) - A relação candidato/vaga no curso noturno apresenta índices mais elevados naqueles cursos que formam profissionais para setores socialmente mais valorizados, tais como Direito, Psicologia, Jornalismo, Relações Públicas, Processamento de Dados. Estes mesmos cursos atraem, nos exames vestibulares, candidatos de todas as regiões

administrativas do Estado, diferentemente do que ocorre, em geral, com as licenciaturas em que se verifica predominância de candidatos provenientes da região sede do curso;

b) - Quanto maior a relação candidato/vaga, melhor o preparo dos candidatos, o que é medido pela frequência aos estudos do ensino médio em escolas particulares e pela frequência a cursos pré-vestibulares, decorrência de sua condição sócio-econômica privilegiada. Isso se reflete nas médias do vestibular e nas notas da Prova de Conhecimentos Específicos neste exame, obtidas pelos candidatos inscritos, as quais são acentuadamente melhores nos cursos que apresentam maiores índices de procura.

c) - O estudo comparativo realizado revela que, em geral, não se notam diferenciações significativas entre o desempenho do alunado do noturno e do diurno de um mesmo curso. Além disso, as licenciaturas apresentam, de modo geral, tempo médio de integralização curricular superior ao tempo mínimo estabelecido, elevado índice de evasão, elevado número de matrículas canceladas e suspensas, em ambos os turnos.

d) - Os melhores resultados, com relação ao desempenho dos estudantes no curso de graduação, verificam-se naqueles que formam profissionais mais valorizados socialmente, independentemente de serem oferecidos no curso diurno ou no noturno.

Como se pode notar, as conclusões revelam que os estudantes do curso noturno são mais amadurecidos, aproveitam melhor o pouco tempo que têm e, por isso acabam tendo um desempenho acadêmico similar aos estudantes do curso diurno. O estudo também revelou que a diligência estudantil dos universitários do curso noturno é mais consistente no sentido de que o aproveitamento do tempo, o interesse demonstrado durante as aulas e a dedicação aos trabalhos escolares é uma realidade constante na vida acadêmica desses estudantes. Estas características foram evidenciadas especialmente pelos professores dos cursos noturnos em seus depoimentos inseridos no estudo realizado. Outro ponto a ser destacado é que não foram notadas diferenças significativas entre o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos noturnos e estudantes dos cursos diurnos. Este é um dado importante, pois revela que o desempenho acadêmico não está necessariamente atrelado ao período do curso.

Em 1993 realizou-se em Curitiba-Pr o Seminário Nacional sobre o Ensino Noturno, patrocinado pela Universidade Federal do Paraná, tendo como objetivos:

1) - Proporcionar ao MEC e às Instituições de Ensino Superior a oportunidade de reflexão conjunta sobre as bases de fundamentação de propostas pedagógicas comprometidas com o atendimento dos interesses e necessidades do estudante-trabalhador;

2) - Incrementar o intercâmbio de informações sobre instituições de Ensino Superior do País;

3) – Divulgar experiências do ensino noturno desenvolvidas por instituições de ensino superior públicas.

Foi um encontro muito concorrido com a presença do Ministro da Educação e Cultura, reitores de várias universidades, pró-reitores, chefes de departamento, professores e também estudantes universitários. As próprias palavras do ministro foram no sentido de que alguma coisa precisava ser feita para que as instituições superiores públicas brasileiras abrissem novas vagas através de cursos noturnos. As próprias conclusões da pesquisa realizada na Universidade Federal do Paraná revelaram que

o estudante que frequenta os cursos noturnos não estuda a noite porque trabalha, mas sim, trabalha e estuda a noite. O que quer dizer que a escolaridade não é um momento desarticulado do trabalho. Ou seja, uma divisão entre a teoria e a prática. E sim, uma continuidade do processo de trabalho, porque a escolaridade para o estudante-trabalhador é uma expectativa de qualificação profissional. O que quer dizer, de melhoria na sua produção. Neste entendimento, o estudo para o estudante dos cursos noturnos é um trabalho (Anais do Seminário, 1993, p .113).

Continuando nesta mesma linha de pensamento, o estudo referente aos cursos noturnos da Universidade Federal do Paraná destacou que

denota-se que os estudantes dos cursos noturnos, embora já detenham um saber como trabalhadores, esperam encontrar no ensino universitário qualificação profissional, na expectativa de uma vida mais digna. Com este propósito eles buscam na UFPR os cursos noturnos, os quais lhes oferecem a gratuidade e a oportunidade de trabalhar e estudar. Estas condições de escolaridade levam o estudante trabalhador, na sua maioria, a frequentar um curso desarticulado de seu trabalho, como única opção, uma vez que não lhe foi dada oportunidade de escolha. O que se constata é que os cursos noturnos na UFPR são extensões de cursos diurnos. Ou

seja, não existe cursos noturnos na UFPR. A infraestrutura, a proposta pedagógica e os conteúdos curriculares são os mesmos do período diurno (Anais do Seminário, 1993, p.113).

A partir destas conclusões do estudo realizado, pode-se verificar que a própria situação sócio-econômica dos pretendentes a uma vaga no ensino superior noturno tem levado o trabalhador a encontrar no curso noturno a qualificação almejada como garantia de melhores condições de vida e salário. Neste sentido, o diploma universitário deixa de ser uma conquista puramente pessoal e se transforma no passaporte para uma vida mais digna e melhor. Ou seja, o trabalhador, através da universidade, passa a procurar igualdade de condições para competir no mercado de trabalho.

Outro ponto importante salientado no Seminário sobre o Ensino Noturno foi a preocupação com a qualidade do ensino nesses cursos. Em 1993, a Universidade de Brasília instituiu uma comissão para elaborar propostas práticas para os cursos noturnos então recém-criados. Os princípios estabelecidos e suas implicações para o projeto de abertura de novos cursos noturnos deixaram claro o propósito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como o conteúdo específico de cada curso que devem ser levados em conta, a fim de que esses cursos tivessem a mesma qualidade e conteúdo que os cursos diurnos.

A partir das palestras, debates e dinâmicas de grupo realizadas durante o seminário, algumas recomendações foram feitas, as quais lançam luz sobre a problemática dos cursos noturnos nas instituições de ensino superior brasileiras. As recomendações são as seguintes (UNB, 1993):

1. Que as universidades façam uma urgente reformulação curricular dos cursos de graduação objetivando um enxugamento do currículo e sua compatibilização com a realidade do estudante-trabalhador, seja este diurno ou noturno;

2. Que na criação de cursos noturnos seja levada em consideração a necessidade e a demanda de mercado por profissionais especializados em determinadas áreas;

3. Que se defina, através de estudos e pesquisas, o perfil do profissional que se deseja formar como forma de direcionar a construção do currículo na sua forma específica;

4. Que o tempo para integralização do currículo dos cursos noturnos seja acrescido de pelo menos 1 (um) ano em relação aos mesmos cursos ministrados no diurno, de tal modo que as atividades diárias possam ter menor duração e o estudante tenha maior flexibilização do curso, em função da realidade da vida de estudante-trabalhador;

5. Que diferentes estratégias metodológicas, tais como organização dos conteúdos em blocos, uso de recursos tecnológicos, estudos dirigidos, orientação acadêmica constante, ensino com pesquisa, integração mais efetiva com a comunidade, são algumas das sugestões que devem ser consideradas para manter a motivação do estudante e sua conseqüente aprendizagem;

6. Que se proceda à qualificação dos docentes para o atendimento às exigências do trabalho em cursos noturnos;

7. Que se efetue a rearticulação entre o conteúdo e forma, possibilitando que as práticas sejam trabalhadas de maneira integrada com as áreas de conteúdos;

8. Que a criação ou valorização dos cursos noturnos seja acompanhada pela titulação e capacitação do corpo docente como uma política institucional;

9. Que se repense a lógica da organização curricular vigente, tanto para os cursos diurnos como noturnos, estabelecendo como eixo articulador da nova lógica o trabalho enquanto princípio educativo.

Estas recomendações demonstram que: a) - Existe o conhecimento da necessidade de se oferecer novas vagas para o ensino superior brasileiro; b) - existe a consciência de que o jovem trabalhador tem direito a uma chance de estudar e fazer o seu curso superior; c) – se houver vontade política, poderão ser criadas condições favoráveis para o atendimento das necessidades básicas para a abertura de novos cursos universitários no período noturno.

No contexto da história do surgimento dos cursos noturnos da UNICAMP, há o fato de que o próprio nascimento desses cursos foi o resultado de múltiplos e complexos fatores. Segundo ZAN (1996), “de certo modo ele representa a resposta da Universidade frente às pressões advindas do Estado e de determinados setores da sociedade e até mesmo de organismos internacionais acerca de sua eficiência e produtividade” (p. 133) ZAN continua enfatizando que os cursos noturnos da UNICAMP não surgiram como uma proposta de

democratização da universidade, nem como a demonstração de desprendimento e patriotismo da administração universitária, mas como pressão da própria sociedade.

Além disso, o surgimento desses cursos noturnos também não pode ser compreendido como fator representativo, por si só, do processo de democratização da universidade. O simples oferecimento de cursos no período noturno não garante acesso de representantes dos setores populares à instituição universitária. De certo modo é essa a situação que a UNICAMP (1996) tem vivenciado nos últimos anos, ou seja, segundo dados apresentados pela CONVEST, o perfil do estudante que frequenta os cursos noturnos na universidade, não foi alterado, não se diferenciou do perfil dos estudantes que normalmente têm acesso a ela. Também o fato de setores das classes populares frequentarem os cursos oferecidos pela universidade não significa a consolidação de seu processo de democratização, uma vez que os cursos que ela oferece assumem uma postura elitista. Há em seu interior a hierarquização do saber, segundo o maior ou menor prestígio dado a essa ou aquela área. Nesse sentido, ter acesso à universidade pode significar um passo para sua democratização. Entretanto, o processo é bem mais complexo. Esse processo envolve uma transformação estrutural da instituição universitária, isto é, envolve, dentre outras ações, a democratização de suas práticas internas, do poder acadêmico e do saber nela produzido e veiculado.

Como a UNICAMP é o campo de pesquisa deste trabalho, é importante destacar pelo menos alguns aspectos relevantes da história da criação de seus cursos noturnos. Como foi dito anteriormente, o surgimento desses cursos foi marcado por marchas e contra-marchas e envolveu inúmeros interesses e pressões feitas por várias frentes. A pesquisadora ZAN (1996), assim relata:

No final da década de 70 se deu a reorganização do movimento estudantil em Campinas. Uma das principais bandeiras do movimento era a necessidade de se criar cursos noturnos na UNICAMP. Segundo Ruiz, no início dos anos 80, coletou-se junto à comunidade campineira cerca de onze mil assinaturas que foram encaminhadas ao reitor da UNICAMP pedindo que nela fossem criados cursos noturnos. De acordo com o autor, a resposta dada pela universidade foi a criação de cursos técnicos no COTUCA (Colégio Técnico da UNICAMP) ao nível de segundo grau,

causando um grande descontentamento e novas mobilizações por parte dos estudantes. Nos anos 80, a União Campineira dos Estudantes Secundaristas (UCES) novamente se mobilizou em torno da reivindicação por cursos noturnos na UNICAMP. (...) A partir desse debate, os estudantes reiniciaram a luta pela abertura dos cursos noturnos na única universidade pública da região, abrindo assim a campanha “POR CURSOS NOTURNOS NA UNICAMP”. Sob o forte argumento de que a maioria dos secundaristas teria de ir para a faculdade privada, caso continuasse seus estudos. (...) Tanto os estudantes secundaristas, quanto os professores universitários, mostravam sua indignação com o fato de uma universidade pública se manter desativada no período noturno, quando os dados demonstravam que grande parte dos possíveis universitários já vinha de cursos noturnos ao nível de segundo grau e, com certeza, entrando no curso superior, não poderiam cursá-lo em outro período senão à noite (p. 76).

Com o passar do tempo, o governo passou a sentir uma crescente pressão por parte da sociedade, para a abertura de novos cursos e novas oportunidades de estudo. A população brasileira estava em expansão constante, pois saltou de 90.000.000 de habitantes em 1970 para um total de 169.000.000 de habitantes em 2001.

Nestas três décadas poucas coisas mudaram, especialmente o contingente de novos estudantes que adentraram as portas das universidades públicas. Na UNICAMP não foi diferente. De acordo com ZAN (1996), “ao analisar as tabelas construídas por BEZZON (1995), segundo o grau de elitização dos cursos na UNICAMP, pode-se constatar que os cursos noturnos, na sua maioria, figuram entres os de menor elitização” (p.130). Houve uma tentativa maior por parte de uma pequena, porém sempre crescente fatia da população de conseguir “furar o bloqueio” e conseguir uma vaga na universidade. A maior procura foi, evidentemente, por uma vaga no período noturno, pois esta fatia da população é de classe média-média, média-baixa e classe baixa da população, ou seja, classes C e D (as classes A e B já são bem atendidas, pois são elas que constituem a maior parte da população estudantil da UNICAMP, atualmente).

A pesquisadora RABELLO (1973), escreveu uma outra obra denominada *Universidade e Trabalho*, na qual ela faz um estudo sobre os estudantes e os problemas advindos da necessidade de conciliar estudo e trabalho. É uma pesquisa muito bem articulada e relevante, onde são mostradas as dificuldades e possibilidades da interação

estudo-trabalho, enfocando aspectos variados desta problemática entre o estudante e o trabalho. Ela escreveu: “O jovem que apenas estuda, bem como o que estuda e trabalha ou o jovem que estuda e precisa trabalhar, como imperativo de sobrevivência, apresentam faces psicológicas comportamentais diversificadas, carreando para o campus universitário problemas também diversificados, urgentes e de relevância indiscutíveis” (p.17). Isso acontece, segundo a autora, por causa de um conflito de opções, ter que estudar e sustentar-se ao mesmo tempo, também a dispersão de energias e a dilaceração dos conflitos resultantes.

RABELLO foi mais a fundo no problema questionando inclusive a situação do jovem que apenas estuda e não trabalha (estudante de tempo integral). Ela assim se expressou:

A situação do jovem que apenas estuda, sustentado pelos pais, por outros familiares ou por recursos próprios, em situação social herdada ou adquirida, poderia ser considerada, à primeira vista, numa análise apressada, como uma situação ideal. Que tipos de problemas não estarão subjacentes nesta situação tida como ideal e desejável? Não se sabe ainda se tais estudantes privilegiados apresentariam os melhores índices de rendimento e de efetividade escolar; se sua capacidade ociosa não constituiria um desperdício de energias, levando-se em conta a responsabilidade coletiva e solidária do esforço de arrancada para o desenvolvimento; se tal ociosidade não estaria apresentando algum tipo de problema no diagrama de existência de um universitário, principalmente quando a atividade escolar, muitas vezes, confina-se num aprendizado rotineiro, pseudo-acadêmico, mnemônico, sem funcionalidade nem caráter operacional para levá-lo à aplicabilidade dos quantitativos da informação aos qualitativos de uma capacitação pessoal e auto-realizadora (RABELLO, 1973, p.18).

Em sua análise sobre o assunto, RABELLO enfatiza que “o jovem que ingressa no mercado de trabalho testa suas aptidões, tendências e inclinações, ele se dá conta de suas reais possibilidades em relação às suas aptidões e objetivos”. (p.31) Existem famílias de classe média que procuram “esticar” o período de permanência de seus filhos sob sua responsabilidade sócio-econômica até os 24 ou 25 anos. Este fato acaba privando o estudante de oportunidades de desenvolvimento e de escolhas mais apropriadas para o seu próprio futuro profissional. Outro fator importante salientado por RABELLO (1973), é que

“os estudantes que começaram a trabalhar antes parecem apresentar um vínculo mais efetivo com o mercado de trabalho” (p.32).

Outra pesquisadora que estudou as implicações entre estudo noturno e trabalho, foi Maria Eugenia CASTANHO (1989), que fez uma tese de Doutorado transformada em livro intitulado “*Universidade à Noite: Fim ou Começo de Jornada?*” Seu enfoque foi na área de Metodologia de Ensino, com a intenção de entender o fenômeno do ensino superior noturno, privilegiando a ligação do tema com seus desdobramentos didáticos na sala de aulas. Segundo a autora, “no âmbito específico do ensino superior noturno, importa conhecer com rigor essa realidade para descobrir, dentro das tensões aí existentes, a ação consciente possível.” (p.114). E foi isso que aconteceu, porque vários preconceitos se desfizeram. Por exemplo, dizia-se que os estudantes da PUCCAMP, em sua maioria, tinham parado de estudar, por isso pertenciam a uma faixa etária diferente daquela dos estudantes dos cursos diurnos; ou então que eram em sua maioria casados; tendo, muitos estudantes cursado o curso supletivo. A pesquisa mudou este diagnóstico, ao revelar que a maioria dos estudantes dos cursos noturnos da PUCCAMP é jovem e solteira, com pouca história de fracasso escolar anterior. Além disso, cursam preferencialmente a primeira opção do vestibular e somente uma inexpressiva minoria frequentou cursos supletivos. Enfim, um quadro completamente diferente daquele que se imaginava antes da pesquisa.

Outra preocupação estudada por RABELLO (1973), foi a respeito da qualidade das experiências de trabalho pelas quais o estudante passa e os seus efeitos sobre sua experiência posterior. A propósito, ela enfatiza que

A desvinculação representa desgaste maior e provavelmente diminui a possibilidade do aprendizado. A esse terrível desencontro entre as duas atividades em relação às preferências, aptidões ou vocação, acresce o desequilíbrio entre o tempo dedicado a cada uma. O importante é considerar-se, no atual sistema escolar, o estudo como a principal atividade, pois trata-se do estudante que trabalha e não do estudante trabalhador. Na formação do profissional não poderia haver atividade principal, ambas deveriam convergir para a educação no sentido profissional amplo, educação para a vida, como método e como disciplina. Não necessariamente relacionado exatamente com o programa, mas pelo menos na mesma área de tópicos ou assuntos (RABELLO, 1973, p.43).

A autora continua afirmando que para o estudante que trabalha enquanto estuda, o trabalho não o prejudica, a menos quando este estiver desconectado com o curso. Ou quando o estudante estiver ganhando pouco, com responsabilidade de sua própria manutenção e até colaborando financeiramente para compor o orçamento mensal da família. Evidentemente, diz RABELLO (1973), “o grau de satisfação com as atividades remuneradas diminui quando também diminuem as ligações dele com o curso freqüentado. A maioria gosta da ocupação atual justamente por existir estreita relação curso-trabalho” (p. 45).

Segundo relato dos próprios estudantes, o rendimento escolar não é afetado de modo significativo pela interferência do trabalho, especialmente para aqueles que têm atividade de caráter intelectual e vinculada ao curso. Já não acontece o mesmo com os que trabalham em atividades manuais e desvinculadas do curso. Um detalhe interessante descoberto por Rabello foi o fato de que aqueles estudantes que não estavam satisfeitos com o trabalho sentiam influência negativa em seu rendimento escolar. Mas realmente “o fato marcante da atuação do estudante na Universidade ser afetada pela atividade paralela reside nos fatores relacionados com os aspectos metodológicos, os currículos e programas e a própria atitude do professor nas atuais bases em que são ministrados os cursos” (p.52).

FURLANI (1998) escreve que enxerga quatro faces distintas no estudante universitário do ensino noturno. As três primeiras são: estudante, trabalhador e cidadão – “compõem uma identidade e uma totalidade que não podem ser ignoradas. Apela para que se superem as dicotomias entre educação e trabalho, entre aquele que pensa e o que executa, entre o humanismo e a técnica, entre humanismo e profissionalização, dando lugar a uma visão integrada e educadora” (p. 16) A verdade é que “ não se pode mais limitar a preparação para o trabalho à preparação para o mercado de trabalho, sendo necessário tomá-la numa perspectiva de educação do homem e do cidadão” (Catania, Fonseca, Melchior e Silva, 1989, p.215)

FURLANI (1998) continua sua linha de pensamento ao revelar a quarta face visualizada no estudante universitário do curso noturno.

Vejo os estudantes do noturno como a claridade da noite, que pode despertar do sono a *universidade da reflexão*, aquela que fará a transgressão do que existe, apelando para a superação do real, recolando as fragmentações dos saberes e forçando a universidade a retirar sua máscara de templo do saber – intocável, preconceituoso, inalcançável -, para assumir sua identidade verdadeira: o lugar possível.

Aparece, então, a quarta face dos parceiros estudantes, a face educadora. Pois é com e no meio desses estudantes-trabalhadores-cidadãos que aprendemos com muito mais força a pensar a escola e a universidade, a indagar sobre o fio que costura o nosso desejo como educadores e sobre a ação pedagógica permeando o nosso fazer. Conhecer o estudante remete a uma preocupação social: a responsabilidade da escola e de uma política educacional ampla, que leve em conta esse estudante-trabalhador-cidadão, sua trajetória, razões e esperanças. Tal conhecimento deve ser considerado, no trabalho educacional, inclusive para que educadores e universidades possam também se avaliar e rever sua prática (p.16).

Após a verificação do que a literatura nos apresenta sobre a questão do ensino noturno, estudantes trabalhadores e outros aspectos correlatos, passaremos a analisar a literatura encontrada sobre outros aspectos do assunto proposto por esta pesquisa.

2.2.3. CRESCENTE DEMANDA POR NOVAS VAGAS NA UNIVERSIDADE

A expansão do ensino noturno no Estado de São Paulo tornou-se notória pela criação de “ginásios” que funcionavam no período noturno nos prédios de grupos escolares, no período ocioso das instalações escolares. Era comum o desentendimento entre a diretoria do grupo escolar e a diretoria do ginásio por causa de estragos feitos no prédio, uso indevido de salas de aulas e outras dependências. Segundo CARVALHO (1984), “esses preconceito contra o ginásio talvez tenha uma de suas explicações no fato de que a clientela era constituída, em geral, por trabalhadores-estudantes, de faixa etária superior à dos estudantes do grupo escolar e sendo os estudantes do noturno responsabilizados por todos os estragos materiais e possíveis depredações do prédio” (p.27)

Segundo Antunha, *apud* CARVALHO (1991), “Foi impressionante o aumento de matrículas nas escolas isoladas da Capital, particularmente até 1916. É preciso não esquecer, no entanto, que um grande contingente dessas matrículas correspondia às escolas e cursos noturnos, que eram proporcionalmente muito numerosas na Capital, sobretudo neste período de rápida industrialização” (p.19). Esta expansão continuou em todo este período do início do século XX, pois só na década de 20, surgiram 2.000 escolas isoladas para o ensino noturno.

Na década de 30, o crescimento continuou, pois o decreto n.5.884/1933 instituiu o Código de Educação para o Estado de São Paulo, onde aparece no artigo 298 o seguinte: “Os cursos populares noturnos têm por fim ministrar educação primária elementar a adultos de ambos os sexos”. Já na década de 40, a educação de adultos passou a estar inserida na política global do governo brasileiro a fim de que todos pudessem ter acesso à escola. É nesta fase que o ensino noturno passou a ter primazia ainda maior para atender a uma demanda cada vez significativa de jovens e adultos ansiosos pela oportunidade de estudar à noite, tanto no ensino primário, como também no ensino secundário.

Esta expansão continuou por toda a década de 60 e 70. Em 1971, o Departamento de Ensino Secundário e Normal revelou que os estudantes do curso noturno representavam 42,3% do total do corpo discente, ou seja, uma fatia considerável da população estudantil, pois representava quase a metade dos estudantes regularmente matriculados. Madeira, *apud* CARVALHO (1991) afirma que “em números absolutos, entre 1970 e 1980, o contingente de menores que trabalhavam (dez a dezessete anos) aumentou 41%”. O ponto básico de todos os cursos noturnos é o trabalho. CARVALHO (1991) constata em pesquisa que, “para os jovens do curso noturno, o que caracteriza a vida é o trabalho; é ele que fixa os limites do estudo, do lazer e do descanso. E se o trabalho, por um lado, acarreta desgaste ao estudante, por outro lhe proporciona ganhos potenciais, pois, por estar já inserido no mercado de trabalho, mais amadurecido, pode avançar no seu percurso escolar, desde que lhe sejam dadas condições” (p.26).

Os jovens brasileiros estavam ansiando por novas vagas no ensino superior, porque estavam percebendo a crescente necessidade de estar apto a “brigar” por uma vaga no mercado de trabalho. Isto já ocorria na década de 70. É por isso que nesta época surgiram inúmeras instituições de ensino superior no Brasil, exatamente para atender a essa grande

demanda. O país se encontrava numa época de rápida industrialização, o crescimento *per capita* anual era espetacular, tendo chegado ao nível de 7% ao ano.

A pressão por mais vagas teve como resposta a ampliação do sistema, com a abertura de novos cursos e o surgimento de novas instituições. Com nova organização interna, a legislação que culmina com a Lei 5.540/68 trata de obter da universidade um comprometimento maior com essas demandas sociais e econômicas. ... No Brasil, no quinquênio 1970-1975, ocorre uma explosão de crescimento. O crescimento mais acelerado, ocorrido no ensino médio e superior, nas últimas décadas que decorre de pressões da população, especialmente da classe média, ainda não alcançou a democratização necessária (FURLANI, 1998, p. 53).

Recentemente, a preocupação pelo estabelecimento de novas vagas no ensino público superior levou à realização do Fórum de Reflexão Universitária – UNICAMP, no ano de 2000. Este fórum, coordenado por Chambouleyron, teve como objetivo propor mudanças no projeto pedagógico que permita conciliar um aumento significativo do número de vagas com a melhoria da qualidade do ensino ministrado. O resultado é sintetizado nas seguintes conclusões relatadas no livro que surgiu como resultado das discussões que foram levadas a efeito:

Resumindo, para garantir um futuro com dignidade para os jovens brasileiros nas próximas décadas, autoridades e tomadores de decisão devem abraçar a causa educacional e oferecer oportunidades verdadeiras para o progresso social da vasta maioria da população. Permanecer na política educacional do presente (e passado) significa a rejeição de um melhor futuro para o país e o fortalecimento da segregação social que tem caracterizado a história brasileira. Apresentaremos, assim, as conclusões deste trabalho.

a) – Os dados mostram que é obrigatório e fundamental ampliar o ingresso de jovens brasileiros no ensino médio e superior. Em futuro próximo, devem ser desenvolvidos mecanismos para o seu aperfeiçoamento.

b)- A oferta de vagas para o ensino superior no Brasil varia fortemente de região a região, estando diretamente relacionada com o perfil econômico da população. Instituições privadas no Estado de São Paulo oferecem 83,6% do total de vagas.

c) – Em São Paulo, o financiamento insuficiente não é a única razão para o pequeno número de matrículas no ensino superior. Um estudo profundo poderia considerar outras formas de superar o problema: novos sistemas pedagógicos, aprimoramento e incorporação de instituições já existentes, além da criação de novas instituições de ensino superior com objetivos complementares...

d) – Além de uma formação sólida nas diferentes especialidades, as universidades devem visar a criação de mecanismos que facilitem o trânsito de estudantes entre diferentes áreas do conhecimento. O ensino superior deve contribuir para o desenvolvimento de cidadãos socialmente responsáveis, necessários à construção do futuro de nosso país (CHAMBOULEYRON, 2001, p. 57 e 58).

Neste resumo fica claro que a situação atual do ensino superior brasileiro requer uma tomada de posição urgente. Não é possível que esta situação se perpetue indefinidamente por anos ou décadas à frente. A demanda por novas vagas é uma realidade. Muitos jovens brasileiros não podem arcar com os custos de uma educação superior privada, por isso precisam da atuação do Estado para a ampliação do leque de oportunidades educacionais para o futuro dos jovens que desejam ingressar no ensino superior para ter um futuro mais promissor.

A educação universitária brasileira tem lutado através dos tempos com diferentes perspectivas em seu ideário político e educacional. No início de sua história a educação universitária era estritamente elitista e atendia a uma ínfima porção da população jovem brasileira. Em realidade, apenas a classe dominante do país era atendida, ou seja, a elite se beneficiava, os demais eram relegados ao esquecimento. Com o passar dos anos, a situação não se alterou, pelo contrário, ficou mais evidente ainda, pois a população aumentou e a proporção também se alterou, piorando ainda mais a situação da educação universitária perante a população. Apenas na década de 70 as vagas aumentaram significativamente. Entretanto, este aumento de vagas se deu não necessariamente pela expansão do ensino público superior, mas sim pelo surgimento de inúmeras instituições privadas que aproveitaram esta “brecha”, ou esse “nicho”, para crescerem rapidamente.

Existe uma dicotomia entre o ideal e o real na educação brasileira, e esta surge exatamente ao se verificar o papel “ideal” do Estado – a oferta de ensino superior gratuito e

de qualidade – e o que realmente tem acontecido, ou seja, o “real” da educação superior – poucas vagas e acesso difícil à universidade para a camada menos favorecida da população. Isso acontece porque os gastos com educação não são bem aplicados – gasta-se muito e gasta-se mal – tanto com a parte burocrática da universidade (excesso de pessoal na parte administrativa), como também na parte do corpo discente (o custo por estudante é muito alto, comparando-se com outros países). Isto sem falar dos inativos, que pesam muito no orçamento mensal das instituições de ensino público superior do país.

Há uma realidade contundente salientada por Hermano Tavares e Ivo Chamboleyron (2001). Esta realidade está assim expressa: “O Brasil possui diferenças sociais marcantes em termos de riqueza e bem-estar, conseqüência de uma das piores distribuições de renda do planeta. Em algumas regiões, as desigualdades sociais caracterizam um verdadeiro *apartheid*. A educação é um ingrediente fundamental para enfrentar este problema” (p. 41).

Outro detalhe importante refere-se aos cursos superiores noturnos, que são uma realidade no Brasil, especialmente porque boa parcela da população estudantil tem que trabalhar enquanto estuda para poder se manter financeiramente durante o curso superior.

Segundo FURLANI (1998),

Não é possível continuar ignorando a realidade do estudante do noturno; a escola precisa organizar-se, fazer do estudante o centro da preocupação do ensino, levando em conta suas características de vida. Aproveitar plenamente o tempo em que este estudante passa na escola, tendo um projeto político-pedagógico e propiciando sua participação plena como cidadão. Impõe-se atingir a plena dimensão formativa da universidade: a que possibilita uma compreensão global da realidade e cria espaço para atuação intelectual eficaz, flexível, humana e criadora. Tal espaço supõe condições de acolhida ao diálogo, ao estudo e à reflexão e tais condições devem ser propiciadas também por dimensões arquitetônicas e pedagógicas. No momento a universidade noturna é a única alternativa para os trabalhadores e pode ser aperfeiçoada, visando ao melhor atendimento desses estudantes (FURLANI, 1998, p. 103).

Por esta razão o ideal e o real na educação superior se chocam, pois há um abismo que separa a situação desejada pela população e a realidade que está espelhada no dia-a-dia da educação brasileira atual. Há alguns movimentos em ação para mudar essa realidade,

como por exemplo, o Fórum de Reflexão Universitária – UNICAMP, entretanto são iniciativas ainda tímidas para a enormidade do desafio que se impõe.

2.2.4. ASPIRAÇÕES SOCIAIS DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO BRASILEIRO

O estudante universitário brasileiro tem aspirações sociais claras e específicas. Isto se evidencia pelo seu próprio perfil, que apresenta em muitos casos o desejo quase impetuoso de mobilidade social causada pelo padrão de vida familiar insatisfatório, pelo nível de escolaridade inferior dos pais e pelo desejo de ser bem sucedido na vida. Vários estudos sobre este assunto foram realizados; dentre estes há um que chama a atenção pelos percentuais apresentados. Segundo FURLANI,

Exercer a profissão aprendida no curso é plano principal dos que não trabalham (56,5%) e dos estudantes-trabalhadores (43,8%). Em segundo lugar, os não-trabalhadores relacionam a vontade de concretização das próprias idéias (15,2%) e os estudantes-trabalhadores o desejo de obter melhoria salarial no próprio emprego (18,1%) e de colaborar para a melhoria social, exercendo atividade comprometida socialmente (15,3%)... Embora a participação na vida econômica da família influencie seus planos e esperanças, os estudantes do noturno redefinem tempos e espaços, presente e futuro, a partir dos instantes vividos, historicamente, na dialética da fragmentação de momentos e da unidade daquilo que potencialmente são. O ingresso em um curso superior parece, portanto, estar associado, para a maioria dos respondentes dos questionários e para todos os entrevistados, a projetos de mobilidade social, no sentido de compensação e superação da baixa escolaridade da maioria dos pais, a ser conseguida pelos filhos com a graduação no ensino superior. Esse projeto, no entanto, aparece ao lado de outros - a mobilidade social mediante promoção na própria carreira já desempenhada; a esperança de mudar de emprego e exercer a profissão escolhida; concretizar idéias próprias; trabalhar em qualquer área ou continuar na atual, gozando, porém, de maior autonomia, ou procurando seu aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal. O desejo de conhecimento, de continuar evoluindo, cultural e

socialmente, e de modificar a própria prática, de forma a contribuírem para a alteração da prática de outros e a melhoria da realidade em que vivem...(FURLANI, 1998, p. 138, 144).

No Brasil, mais do que em outros países, a graduação ainda se constitui numa alavanca para a mobilização social. O “bacharel”, o “formado” ainda tem status social diferenciado, por isso o estudante brasileiro considera importante para sua própria mobilidade social o fato de cursar e concluir um curso superior. E quanto mais prestigiado for o curso perante a sociedade, tanto melhor. É o caso, por exemplo, de carreiras profissionais já há muito consagradas pela população do país, os famosos “doutores”, tais como, médicos, dentistas, advogados, engenheiros etc.

2.3. DILIGÊNCIA DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

É bom iniciar este tópico lembrando o significado de diligência estudantil. Conforme foi mencionado no primeiro capítulo, “diligência estudantil é definida como uma aplicação segura, séria e ativa dos esforços para alcançar os alvos propostos” (BERNARD, 1991, p.142). BERNARD (1991) desenvolveu um conceito de Diligência para explicar e prever competência entre estudantes de nível médio. Diligência pareceu ser um fenômeno válido para explicar a competência estudantil. Ele definiu Diligência como “uma expressão ou reflexo do esforço despendido para o desenvolvimento equilibrado e holístico” (p.142) BERNARD (1991), se interessou em estudar e pesquisar a questão da Diligência estudantil e o seu relacionamento com o desempenho acadêmico. Ele desenvolveu questionários e instrumentos para medir a Diligência de estudantes do ensino médio e do ensino superior. O estudo sobre Diligência estudantil realizado por BERNARD foi baseado em dois fatores principais, uma definição operacional de educação e uma visão sobre a natureza humana. A diligência estudantil está muito relacionada a hábitos de estudo, como o estudante

administra o seu tempo, ou seja, como este tempo é dividido, qual o grau de aproveitamento e qual o nível de qualidade do tempo despendido (BERNARD, 1991).

A diligência foi sub-dividida em cinco dimensões (Disciplina, Conformidade e Responsabilidade, Motivação, Devoção e Espiritualidade e Concentração e Assimilação). Estas são fundamentais para a vida do estudante que demonstra diligência em sua vida acadêmica. Sendo a motivação uma delas, denota-se a sua importância no contexto do dia-a-dia do estudante universitário. A motivação, aliada à responsabilidade, é o instrumento propulsor para levar o estudante a organizar e administrar bem o seu tempo, bem como para utilizar-se de estratégias para obter bom desempenho acadêmico.

ARTUR (2000), em seu estudo sobre diligência estudantil, revela que estudos recentes feitos especialmente nos Estados Unidos demonstram a necessidade de os estudantes assumirem maior responsabilidade por seu desenvolvimento educacional. (BERNARD, DRAKE, PACES & RAYMOR, 1996; DRAKE, BERNARD, GRAY & MEIXNER, 1996; GOLDBERG, 1999; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 1994, in ARTUR, 2000)

Emprestando o conceito de um provérbio africano que diz que “precisa-se de uma vila para criar uma criança”, estes estudos têm re-enfatizado que é necessário uma comunidade para educar um estudante – uma comunidade de pais e educadores. Tal comunidade deveria trabalhar colaborativamente para o sucesso de estudantes em sua busca educacional (ARTUR, 2000, p. 4)

Algumas estratégias ou “dicas” para um desempenho acadêmico aceitável são oferecidas pela *The University of Western Ontário*, do Canadá, em seu folheto de instruções aos novos estudantes. Estas orientações referem-se ao sucesso acadêmico, porém estão diretamente ligadas a Diligência estudantil, exatamente pelo fato de que parece haver uma forte ligação entre Diligência e desempenho.

A universidade orienta os estudantes a prestarem bastante atenção às seguintes questões:

1. Localização – Encontre um lugar para o estudo, longe ou livre de distrações. Utilize bibliotecas, salas vazias ou salas de estudo.
2. Torne o estudo diário um hábito. Use pequenos espaços (blocos) de tempo. Eles são muito úteis para um melhor aproveitamento do tempo.
3. Procure auxílio – A ajuda existe, mas precisa ser encontrada através de tutores, professores e assistentes.
4. Anote – Use agenda para lembrar as datas importantes de testes, trabalhos, avaliações etc.
5. Busque energia – alimentação adequada, exercícios físicos e sono regular.
6. Seja persistente – Vá para a classe bem preparado, não se esquecendo de tomar notas das aulas e palestras assistidas.
7. Livros-texto e Palestras – Use esboços, resumos, rascunhos, listas, quadros, etc., para formar o panorama do que foi explanado. Isto é, forme o cenário (*big picture*) de forma clara e consistente em sua mente.
8. Faça o possível para lembrar a informação-chave – Use mnemônica, sumários, palavras-chave, textos sublinhados, para lembrar as principais informações.

Estas estratégias serão verificadas nesta pesquisa através tanto do “Inventário de Diligência Estudantil”, como também das entrevistas a serem realizadas com os estudantes de graduação.

GOLDBERG & RICH *apud* ARTUR (2000) listaram habilidades necessárias para o estudante ir bem na escola. Estas mesmas habilidades desempenham importante papel fora da escola, pois é quando o estudante vai dedicar-se às tarefas escolares, ao preparo de monografias, responder questionários, fazer gráficos, realizar pesquisas, etc., e, principalmente estudar para testes e provas. As habilidades são as seguintes:

1. Confiança – sentimento de capacidade para agir.
2. Motivação – desejo de agir.
3. Esforço – desejo de “trabalhar duro”.

4. Responsabilidade – fazer o que é certo, na hora certa.
5. Iniciativa – mover-se para a ação.
6. Perseverança – completar aquilo que começou.
7. Empatia – demonstrar preocupação com os outros.
8. Trabalho em Equipe – trabalhando com os colegas.
9. Senso Comum – bom senso, usando o bom julgamento.
10. Solução de Problemas – praticando o que aprendeu.
11. Foco – concentração na tarefa a ser realizada.

CARDOSO (1994) assim se expressa em relação à diligência do estudante universitário:

Muitos estudantes não sabem estudar: problema de tempo, problema metodológico do próprio estudo. E isso não é privilegio do estudante noturno; é do estudante de uma maneira geral. Mas o estudante do noturno tem mais necessidade da boa utilização de seu tempo. Os problemas ligados aos maus hábitos de estudo revelam a deficiência a falta de domínio de noções de psicologia básica, o que me faz lembrar que os programas de psicologia dão ênfase, principalmente, ao conteúdo teórico, e que os métodos de ensino empregados não favorecem a utilização com segurança, de um nível mínimo de conhecimento objetivo e pratico que realmente possibilita ao professor resolver as dificuldades de natureza psicológica que enfrenta no seu trabalho (p.172).

LARSON, ALVORD e HIGBEE (1982) pesquisaram o assunto do desempenho acadêmico e a diligência estudantil do universitário e chegaram à seguinte conclusão:

Há pouca dúvida de que mudanças na habilidade de pensamento crítico, atitudes e valores ocorram nos estudantes do primeiro ao quarto ano da faculdade (Brookover, 1965; Sanford, 1968). A maioria dos estudantes novatos estão altamente preocupados em ser aceitos pelos seus colegas de faculdade (Sanford, 1968). Entretanto, seus maiores problemas estão

centralizados em torno da competição intelectual com outros estudantes, com o grau de dificuldade do curso e com o ajustamento ao currículo e aos professores. No segundo ano, o processo básico de ajustamento realizado reduz as ansiedades com a possibilidade de fracassar em alguma coisa. O segundo ano demanda atenção à escolha do campo de especialidade (*major field*). O terceiro ano requer atenção ao planejamento do futuro, e traz preocupações renovadas quanto à adequação do programa acadêmico (Brookover, 1965; Suinn, 1967) Os formandos, no estudo de Suinn tinham preocupação com o emprego... (p.336).

Muitos dos problemas de aprendizagem têm sido discutidos como problemas relacionados à ausência ou uso inapropriado de estratégias de estudo. Esta preocupação levou alguns educadores portugueses a elaborar um programa especial para fazer frente a esta problemática. Surgiu, então, o PROGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HÁBITOS DE ESTUDO, que foi aplicado inicialmente de forma individual e depois passou a ser realizado em grupos por psicólogos em diversas escolas. Os resultados se mostraram positivos (SILVA & SÁ, 1997, p. 11).

Quando se pergunta aos estudantes quais as razões do seu sucesso ou insucesso, as suas respostas, geralmente, caem em quatro categorias: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. As percepções que os estudantes têm sobre aquelas causas vão influenciar diferencialmente as suas respostas emocionais, os seus desempenhos e a sua motivação. O efeito daquelas atribuições pode caracterizar-se melhor se tivermos em conta três dimensões: a do *locus de causalidade* (interno, se o indivíduo se percebe como fator responsável pelos resultados obtidos; externos, se atribui esses resultados a outros fatores); *estabilidade* (se são fatores imutáveis ou dependem das circunstâncias); e *controlabilidade* (se são fatores sobre os quais os indivíduos podem ou não atuar) (SILVA & SÁ, 1997, p. 28).

Diligência estudantil está positivamente relacionada aos resultados acadêmicos dos estudantes (BENNETT, 1994; BERNARD, 1991; BERNARD, THAYER & STREETER, 1993; JASINEVICIUS, BERNARD, & SHUTTENBERG, 1998, in ARTUR, 2000).

A pesquisa realizada por PACHANE (1998) revela que os estudantes universitários têm percepções diversas referentes às suas próprias dificuldades pessoais. O maior índice de preocupações encontra-se nas dificuldades relativas ao curso seguidas de dificuldades de relacionamento e/ou adaptação ao meio. Essas dificuldades parecem apontar para as questões relativas à pesquisa e coleta de material para trabalhos, monografias e apresentações em classe, bem como à preparação para as provas. Aí entra a questão da dificuldade de bem administrar o tempo, que é um dos “vilões” que atormentam a vida do estudante universitário.

Os estudantes, no estudo de PACHANE (1998) apontaram alguns dos principais aspectos negativos enfrentados por eles em sua vida acadêmica. Dentre estes aspectos destacam-se: a) problemas relativos aos cursos; b) problemas relativos à infra-estrutura universitária; c) problemas de relacionamento; d) problemas pessoais e) problemas na relação universidade-sociedade. O que chama atenção nestes aspectos negativos é a “imaturidade, despreparo, problemas financeiros, necessidade de conciliar trabalho e estudo, frustração e angústia” (p. 86).

Dentre esses problemas, eu chamaria a atenção especialmente para o *despreparo* e a dificuldade de *conciliar trabalho e estudo*. O primeiro porque revela a situação de muitos estudantes universitários brasileiros que adentram os portais da universidade sem o mais simples preparo intelectual para enfrentar o cotidiano acadêmico encontrado na universidade. Este despreparo não é apenas no nível acadêmico, mas também nos níveis pessoal, motivacional, ambiental e espacial, na medida em que o estudante não tem um espaço adequado para o estudo diário. A diligência estudantil pressupõe bons hábitos de estudo, o que inclui ter um lugar adequado para o estudo. Alguns estudantes vivem em “repúblicas” apertadas e impróprias, sem ter nem sequer uma escrivaninha decente para a realização de trabalhos escolares. O segundo aspecto refere-se à dificuldade encontrada pelos estudantes para conciliar o trabalho e o estudo, o que não é uma tarefa fácil para o estudante, já que ele tem que aliar um ótimo desempenho nas pesquisas, trabalhos escolares e preparo para as provas com a administração de seu tempo disponível. Este aspecto é discutido de forma relativamente mais abrangente em outras seções desta pesquisa.

Estudos realizados por BENNETT (1994); BERNARD (1991); BERNARD, THAYER e STREETER (1993); BERNARD e THAYER (1993), tem revelado que

estudantes que demonstram altos níveis de diligência (...) apresentam um melhor e mais consistente desempenho acadêmico (ARTUR, 2000). A maior contribuição destes estudos é que eles explicam o desempenho acadêmico dos estudantes baseados tanto em suas habilidades, quanto em seus esforços (diligência). ARTUR (2000), entende que é necessário encorajar os estudantes a assumirem maior responsabilidade em aumentar seu desempenho acadêmico através da elevação de seu nível de diligência (p. 5).

Desenvolver hábitos de estudo e estratégias de estudo tem por objetivo final possibilitar ao estudante o acesso a condições e instrumentos mentais, que lhe permitam tornar a sua aprendizagem escolar mais efetiva e autônoma. Ou seja, pretende-se, através deste tipo de intervenção, desenvolver competências cognitivas que dêem ao estudante um maior poder na realização de suas tarefas escolares (SILVA & SÁ, 1997, p. 73).

De acordo com ARTUR (2000), têm surgido muitas vozes conclamando os estudantes a despendem maior esforço em seu trabalho (BERNARD, 1991; BERNARD & THAYER, 1993; BERNARD *et al.*, 1993; GLASSER, 1986, 1990; HUNTER & BARKER, 1987).

Na literatura sobre o assunto, existe uma preocupação especial com a diligência dos estudantes do curso noturno. A razão desta preocupação está baseada no fato de que o estudante do curso noturno é visto como um estudante apressado, demasiadamente ocupado, cansado pelas fadigas do trabalho e sem ânimo e disposição para a realização das tarefas e pesquisas solicitadas pelos professores. CASTANHO (1989) apresenta a reclamação de alguns estudantes do curso noturno em relação a trabalhos e tarefas exigidos. Eis a fala de um estudante do curso de Educação Física: “que se leve em consideração que os estudantes que estudam à noite em sua maioria são trabalhadores, que tem uma família e que quase não têm tempo para realizar trabalhos (estágios) (p.85).

FURLANI (1998) revela que existe a realidade de uma vida sacrificada para os estudantes que desejam conciliar as atividades de trabalhador com as de estudante. “Para alguns deles, o sacrifício envolve horas a menos de sono, alimentação inadequada,

deslocamentos interurbanos e pouco ou quase nenhum tempo para estudo, além do horário das aulas” (p.102).

A pesquisa de CARDOSO (1994) revelou alguns dados intrigantes a respeito da diligência dos estudantes universitários: mais de 65% dos pesquisados por ela (graduação em Ciências), só estudam durante o período de provas.

A TABELA 1 demonstra de maneira clara esta realidade:

TABELA 1
TEMPO DEDICADO AOS ESTUDOS, POR CURSO

Tempo dedicado aos estudos:	Pedagogia		Ciências		Letras		Serviço Social	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Diariamente	0	0	0	0	0	0	0	0
Somente em época de provas	85	77	90	65	54	84	51	83
Outro	25	22	48	35	10	15	10	16
Total	110	100	138	100	64	100	61	100

Por outro lado, na pesquisa sobre ensino noturno realizada na UNESP, os pesquisadores liderados por BERNARDO (1996) verificaram que um dos temas centrais de interesse dos estudantes e professores entrevistados foi a qualidade de ensino, analisada em várias dimensões em relação aos estudantes do diurno.

Aparece com frequência (...) a afirmação de que os estudantes dos cursos noturnos têm boa disposição para o trabalho e interesse pelos cursos, muitas vezes mais visíveis do que os do diurno. Via de regra são mais maduros, mais conscientes do valor do estudo e mais preocupados com o próprio futuro (p. 235).

A questão fica mais clara ainda se ouvirmos o que dizem alguns professores sobre as diferenças entre os estudantes do curso noturno e os estudantes do curso diurno. Nessa

mesma pesquisa, uma professora assim se expressou: “Nos últimos anos a qualidade do noturno tem sido superior à do diurno, pois o pessoal já está na ativa (...) a riqueza das discussões em sala de aula tem sido muito melhor no noturno do que no diurno, a ponto de os professores preferirem dar aulas no noturno. O problema do noturno é basicamente pedagógico: precisa de uma atenção especial” (p. 235).

Outro estudante procura ilustrar a desmistificação em relação ao estudante do curso noturno:

Já não estamos mais no tempo em que o curso diurno era mais adiantado e de melhor qualidade conteudística que o noturno. Já tive oportunidade de assistir às aulas nos dois períodos e comprovar isso na prática, já que as matérias são as mesmas aplicadas da mesma forma, tanto na sala de aula quanto fora dela. Os estudantes de ambos os períodos recebem atividades equivalentes, independentemente de terem tempo para concluí-las fora do horário de aulas ou não... O que vejo hoje são estudantes do noturno entregando trabalhos em dia e mostrando interesse em sala de aula, enquanto muitas vezes isso não ocorre no diurno, onde os estudantes possuem uma maior disponibilidade de tempo, e o corpo e a mente mais arejados para isso (BERNARDO, 1996, p.238).

Como professor universitário, atuando já por vários anos, tanto nos cursos diurnos como nos noturnos, tenho verificado exatamente o que está relatado nos depoimentos acima. Ou seja, a diligência dos estudantes do curso noturno é evidenciada pelo seu interesse de manter os trabalhos em dia, estudar para as provas, caprichar na apresentação de seminários em classe e, acima de tudo, aproveitar ao máximo o tempo disponível. Numa comparação simples e direta com os estudantes do diurno, é possível perceber, eventualmente, que os estudantes do curso noturno são diligentes, são interessados e respondem positivamente às propostas de pesquisa e tarefas escolares extraclasse.

A conclusão a que se chega é que a diligência estudantil está muito mais relacionada aos interesses e perspectivas do estudante do que às circunstâncias que o rodeiam. O estudante interessado e comprometido com o estudo fará o melhor e dedicará seu tempo, talento e habilidades para cumprir com seus compromissos escolares, não importando o fato de estudar no curso diurno ou noturno. O trabalho poderá ser um agravante para o

tempo disponível, porém nunca um empecilho intransponível para a diligência do estudante.

FURLANI (1998) diz que apesar de todas as dificuldades que o estudante do curso noturno possa ter, ele tem procurado fazer a sua parte. O que é necessário e urgente é a contrapartida da universidade. É necessário que haja um melhor equacionamento das questões políticas e pedagógicas, através de um projeto político-pedagógico que possibilite uma visão mais abrangente e menos simplista da realidade vivenciada nos cursos universitários noturnos.

Os estudantes precisam tomar responsabilidade pela sua aprendizagem. Os hábitos de estudo, o esforço empregado e a seriedade que os estudantes devem ter em relação ao seu desempenho acadêmico determinarão os rumos de sua trajetória educacional. Isso será possível se os estudantes despenderem o esforço requerido e maximizarem o uso de suas habilidades para a aquisição de seus alvos educacionais (ARTUR, 2000).

ARTUR (2000) afirma que:

o professor, através de seu apoio e suporte aos estudantes, desempenha um papel-chave no sentido de moldar a atitude dos estudantes para alcançar seus objetivos acadêmicos. Quando educadores provêem este apoio que direciona o estudante para mudanças positivas em seus hábitos de estudo e esforço acadêmico (diligência), os estudantes tendem a ter sentimentos positivos a respeito da escola e a respeito de suas próprias competências, sendo menos propensos a demonstrar problemas de comportamento e desistência (p.143)

Além do apoio dos professores, o apoio social representado pela família, escola e sociedade impactam positivamente no esforço do estudante e, conseqüentemente em seu desempenho acadêmico.

2.4. DESEMPENHO ACADÊMICO DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

O desempenho acadêmico é entendido como os resultados alcançados pelos estudantes em seus exames e testes. Ou seja, é o produto final, medido por avaliações que são traduzidas em conceitos ou notas. PERRY JR. (1981) afirma que a média final dos estudantes (GPA) foi a melhor forma que ele encontrou para predizer ou medir o desempenho acadêmico dos estudantes. O desempenho acadêmico está mais relacionado aos resultados finais do que aos meios para se atingir tais resultados (diligência estudantil).

Em sua pesquisa, PERRY JR. (1981) relatou ter verificado que informações concernentes à vida dos estudantes do ensino superior não foram significativamente importantes como indicadores de bom desempenho acadêmico. Entretanto, estas conclusões não foram muito diferentes de outros estudos anteriormente realizados (CRONBACH, 1949; HENRY, 1950; FRIEDHOFF, 1955; SWENSON, 1957; LAVIN, 1965; e AUSTIN, 1971, in PERRY JR., 1981). À primeira vista parece não ser muito animador para o pesquisador antecipar o desempenho acadêmico baseado especialmente nos dados da vida dos estudantes, contudo, há um outro dado importante: a persistência, que exerceu importante papel no resultado final do estudo realizado por PERRY JR (1981).

O desempenho acadêmico está diretamente associado ao sucesso ou insucesso escolar do estudante universitário, exatamente pelo fato de que o desempenho acadêmico é simplesmente o resultado de seu rendimento medido em notas obtidas nas respectivas disciplinas cursadas. Outro ponto importante a se mencionar é que as causas do sucesso ou insucesso escolar podem estar relacionadas ao nível de motivação do estudante e ao seu interesse em relação às disciplinas. “Outra variável que se tem revelado importante no estudo dos processos motivacionais e que se relaciona com o estilo atribucional é o autoconceito, sobretudo na sua dimensão valorativa designada por auto-estima”. (SILVA & SÁ, 1997, p. 32)

A investigação de CAR, BORDOWSKI & MAXWELL, 1991, in MAXWELL, 1996) veio demonstrar que os estudantes com sucesso escolar têm uma auto-estima mais elevada e atribuições internas mais consistentes frente ao sucesso”. O aspecto da motivação tem sido amplamente discutido por educadores e psicólogos interessados na educação de crianças e jovens, sendo que há divergências estruturais, circunstanciais e até mesmo de conceitualização do problema. Entretanto, todos parecem concordar que a motivação exerce importante papel no desempenho acadêmico dos estudantes de todos os níveis acadêmicos.

BERNARD (1991) incluiu a motivação como uma dimensão significativa para a operacionalização da diligência estudantil. A motivação seria a mola-mestra que impulsiona o estudante para a ação, para a efetivação de atitudes diligentes que se transformam em bom desempenho acadêmico. Os resultados são facilmente verificados através das notas obtidas e pelo montante de conhecimentos adquiridos pelos estudantes. De acordo com ARTUR (2000), a motivação desempenha importante papel em relação à diligência do estudante.

CONVINGTON & OMELICH, 1985, in SILVA & SÁ (1997), trabalharam na análise comportamental de estudantes procurando verificar a interação dos resultados de seu desempenho acadêmico com o esforço despendido na realização das tarefas e trabalhos escolares (diligência estudantil).

Covington e seus colegas diferenciaram subtipos de comportamento baseados no desempenho e nas atribuições ao esforço. Dois subtipos foram identificados no caso dos estudantes bem sucedidos. No primeiro o sucesso era conseguido com pouco esforço. Dois subtipos foram identificados no caso dos estudantes bem sucedidos. No primeiro, o sucesso era conseguido com pouco esforço levando os estudantes a acreditar possuírem grande capacidade e sentirem-se orgulhosos, aumentando a sua motivação e o desejo de enfrentar novos desafios. O segundo subtipo é composto por estudantes cujo sucesso é conseguido com grande esforço, levando-os a duvidar da sua própria capacidade e a temer o fracasso. Para evitarem confrontar-se com o insucesso, os estudantes vão provavelmente escolher tarefas que desafiem pouco as suas capacidades e, assim, limitam as suas oportunidades de aprender coisas novas (SILVA & SÁ, 1997).

Além destes dois subtipos de estudantes bem sucedidos, os pesquisadores CONVINGTON & OMELICH (1985), in SILVA & SÁ (1997), continuaram suas pesquisas tentando descobrir mais dados para reforçar a conclusão e resultado final de seu estudo. Sendo assim conseguiram identificar mais dois subtipos de comportamento. Desta vez trabalharam com o caso de estudantes com insucesso, isto é, aqueles que falham apesar de se esforçarem e também com aqueles que falham exatamente pela falta de esforço.

Os primeiros acreditam ter poucas capacidades, atribuição que pode ser inapropriada porque muitas vezes o esforço não foi dirigido para a utilização de estratégias eficazes. Estes estudantes estão pouco motivados e “fogem” das tarefas a fim de evitarem atribuições que põem em dúvida as suas capacidades e os conseqüentes sentimentos de baixa auto-estima. Os estudantes que fracassam sem terem se esforçado não atribuem seu insucesso à falta de capacidade porque nem sequer tentaram. Desse modo, evitam sentimentos de vergonha e de embaraço, uma vez que a sua auto-estima não foi posta em causa. Estes estudantes escolhem tarefas ou muito fáceis ou muito difíceis, assegurando o sucesso ou uma boa desculpa para o fracasso (SILVA & SÁ, 1997, p. 30).

Em um estudo feito pela Universidade de Stanford, Hess *apud* ARTUR (2000) descobriu que os estudantes asiático-americanos conseguiram consistentemente melhores notas que os demais estudantes. O estudo mediu a quantidade de horas que os estudantes gastam com suas tarefas escolares (*homework*). Os estudantes asiático-americanos despendem quase doze horas por semana em tarefas escolares, enquanto que os estudantes americanos brancos gastam apenas oito horas aproximadamente. Já os negros americanos despendem apenas sete horas aproximadamente.

Os estudantes asiático-americanos tiveram melhores marcas (*measures*) em “esforço”, o que incluiu “prestar atenção” e freqüentar as aulas. Os pesquisadores descobriram que estes estudantes acreditavam que “trabalho árduo” (*hard work*) faz a diferença. ARTUR (2000), em seu estudo sobre Diligência e performance acadêmica descobriu que há significativa correlação entre Diligência estudantil e desempenho acadêmico.

ELLIOT & DWECK (1988), in SILVA & SÁ (1997), realizaram um estudo sobre o papel das concepções que os indivíduos têm sobre a inteligência na motivação da aprendizagem. Estudaram especialmente os processos motivacionais que influenciam as competências e a aquisição, a transferência e a utilização de conhecimentos.

Especificamente, os estudantes podem apresentar dois tipos de objetivos face às tarefas escolares: objetivos de resultado, em que os indivíduos estão preocupados em obter avaliações favoráveis de suas competências. Uma ênfase nos objetivos de resultado (avaliações de competência) cria uma vulnerabilidade ao padrão de comportamento inadequado, enquanto que a prossecução de objetivos de aprendizagem (aumento de competência) na mesma situação promove o padrão orientado para a “mestria” (SILVA & SÁ, 1997, p. 30).

De acordo com LARSON (1982), existem vários estudos que foram realizados com a intenção de verificar fatores não intelectuais que afetam o desempenho acadêmico (BRYAN, 1977; COMBS e DAVIES, 1967; MOLLEN, 1977). “Alguns estudos têm mostrado que fatores não intelectuais têm uma influência direta no sucesso acadêmico (CRANE, 1964). BRYAN (1977) analisou e comparou os problemas de ajustamento acadêmico.” (LARSON, 1982, p.335)

LARSON, 1982, revelou que uma das muitas razões para dificuldades acadêmicas de estudantes universitários, é o problema de poucas habilidades para o estudo (falta de diligência estudantil) e pobre autodisciplina. Estudantes com baixo desempenho acadêmico falham em se conscientizar que precisam ter bons hábitos de estudo, ou então, falham ao não se disciplinar a si próprios para resolver esta situação, isto é, a de alcançar um ótimo desempenho acadêmico. (LARSON, 1982., p. 4).

Ao incluir dados referentes ao ensino médio dos estudantes universitários, PERRY JR. descobriu que “os melhores indicadores das notas dos estudantes universitários parecem ser suas características do ensino médio” (p.56), ou seja, o estudante universitário tende a repetir no ensino superior seu desempenho acadêmico no ensino médio. Se ele era um estudante displicente e relaxado no ensino médio, tenderá a ser do mesmo jeito no ensino superior. Por outro lado, se o estudante era dedicado, diligente, utilizava proveitosamente

seu tempo disponível para as tarefas e estudos escolares, há uma grande possibilidade que isto venha se repetir no ensino superior.

O estudo de PERRY JR. (1981) revelou que houve correlação direta entre as notas altas obtidas no ensino médio e as notas altas conseguidas no ensino superior. Essa forte correlação encontrada aponta para algumas conclusões óbvias. Primeiro, revela a necessidade de se trabalhar neste item ao nível de escola de ensino médio a fim de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes de uma forma geral. Segundo, para que a instituição de ensino superior possa realizar um trabalho eficaz, faz-se necessário um trabalho sério para a identificação de características significativas da vida estudantil do estudante universitário, ou seja, a Universidade deveria se preocupar mais em prover um serviço de acompanhamento do estudante a fim de ajudá-lo a conseguir bom desempenho. Afinal de contas, o desempenho acadêmico do estudante universitário é um dos indicadores que apontam para o nível acadêmico do corpo discente, bem como para o nível de excelência do corpo docente, e conseqüentemente do nível de ensino da instituição de ensino superior à qual estes estudantes pertencem.

Os resultados finais alcançados pelos estudantes teoricamente atestam sua capacidade para passar para uma série à frente; isto porque a idéia que se tem é que as notas revelam a capacidade do estudante, sua inteligência e seu mérito de galgar um novo degrau na escada do conhecimento. Na prática, nem sempre isto é verdade, contudo, é o que acontece normalmente em todos os níveis de ensino, desde o básico até o superior.

Dessa forma, o desempenho acadêmico acaba sendo o termômetro que indica a posição do estudante em relação aos demais colegas de estudo; e em relação aos pressupostos da educação, que asseguram ao estudante o direito de ser promovido para a próxima etapa de estudos. PERRY JR. afirma que “tradicionalmente, o desempenho acadêmico universitário tem sido assumido como sendo uma boa indicação da verdadeira habilidade dos estudantes...” (PERRY JR., 1981, p. 53).

A Teoria da Expectativa encontrada em GRAEN, 1963; MILLER & GRUSCH, 1988; VROOM, 1964, baseia-se na crença de que um certo nível de atividade (diligência) resultará num determinado nível de realização. Outro detalhe importante refere-se à auto-suficiência, que é o julgamento que uma pessoa faz de sua capacidade para organizar e

executar um certo curso de ação que é requerido para obter um determinado nível de desempenho (BANDURA, 1986). Similarmente, estudantes que percebem que há outras pessoas interessadas em seu sucesso demonstrarão mais autoconfiança e auto-suficiência e serão mais diligentes, e, por extensão, experimentarão um melhor desempenho acadêmico.

De acordo com o estudo realizado na UNESP a respeito dos cursos noturnos, “os melhores resultados (desempenho acadêmico), com relação aos cursos de graduação, verificam-se naqueles que formam profissionais mais valorizados socialmente, independentemente de serem oferecidos no diurno ou noturno” (UNESP, 1993, p.2) Outro dado importante do mesmo estudo revela que, de forma geral, “não se notam diferenciações acentuadas entre o desempenho do alunado do noturno e do diurno de um mesmo curso.” (p. 2).

LARSON, ALVORD e HIGBEE (1982) asseveram que a literatura psicológica sugere que o sexo do estudante universitário pode ser um fator importante na questão de seu desempenho acadêmico. SUINN (1978) descobriu que há três questões básicas em relação às moças na faculdade: problemas emocionais, questões morais e religiosas e relacionamentos interpessoais. As mulheres ouvidas por SUINN tinham mais problemas que os homens.

Outros aspectos interessantes encontrados pelos pesquisadores LARSON, ALVORD e HIGBEE (1982) referem-se aos tipos de problemas enfrentados por *bons estudantes* (*honor students*) e *estudantes com desempenho precário* (*probation students*) Os bons estudantes têm muito pouca dificuldade para encontrar tempo para o estudo. Sempre conseguem reservar tempo suficiente para as tarefas escolares, bem como para a aprendizagem de novos conceitos e novas matérias acadêmicas. Além disso, demonstram muita facilidade para praticar hábitos regulares de estudo. Isto parece revelar que os bons estudantes são mais eficientes e melhor organizados e usam melhor o seu tempo do que os estudantes fracos. Os bons estudantes, na média, têm menos problemas de saúde e menos problemas familiares e financeiros.

Em relação a problemas acadêmicos, tais como: a questão da escolha de disciplinas a serem cursadas, a escolha da especialização (*major field*), a dificuldade de se preparar para provas e exames, os hábitos de estudo e outros problemas mais; os bons estudantes (*honor*

students) demonstraram menos dificuldades para “lidar” com tais problemas do que os estudantes considerados médios (*average students*) e, ainda mais, saíram-se muito bem.

Isto pode acontecer pelo fato de os estudantes médios (*average students*) terem falta de motivação e/ou habilidade para compreender o real propósito de estar na faculdade. É interessante notar que os estudantes médios (*average students*) demonstraram ter mais problemas para preparar-se para as provas e exames do que os bons estudantes (*honor students*). A razão para esta diferença pode ser que estudantes médios (*average students*) tenham menos habilidade para lidar com o estresse, ou a falta de motivação para estudar “duro”. Talvez eles não vejam relevância em sua vida, ao fazer isso (COLBERG, 1971, in pesquisadores LARSON, ALVORD e HIGBEE, 1982).

Os resultados finais das pesquisas conduzidas por LARSON, ALVORD e HIGBEE (1982) revelam que há diferenças entre os grupos pesquisados. Estas diferenças são as seguintes: a) falta de direcionamento na seleção de cursos a serem feitos, bem como na especialização a ser escolhida (*major field*); b) problemas de saúde; c) problemas no preparo para as provas e exames; d) problemas com hábitos de estudo; e) problemas em definir e ajustar tempo para o estudo (administração do tempo); f) problemas pessoais; g) problemas financeiros.

Os pesquisadores deduziram de seus resultados e conclusões sérias implicações para o desempenho acadêmico dos estudantes universitários, especialmente nos aspectos psicológicos e acadêmicos. O setor de aconselhamento psicológico teria muito trabalho a fazer, pois isto demonstra que o baixo desempenho dos estudantes pode revelar sérios problemas que deverão ser analisados e enfrentados. Especialmente os estudantes de baixo desempenho precisam de auxílio e assistência por parte do setor de orientação educacional da universidade. Mais do que isso, estes estudantes precisam de adequada assistência na questão de hábitos de estudos, habilidades para o estudo, ajuda na seleção de cursos, administração do tempo, cronograma pessoal para o cotidiano escolar, metas a alcançar em períodos determinados, orientação financeira, ajuda na solução de problemas pessoais e particulares, ajuda na maneira de despender esforço e energia em direção aos alvos propostos. Além disso, os conselheiros (*advisors*) deveriam dedicar mais tempo para ouvir

os estudantes em suas dificuldades e ajudá-los a “lidar” melhor com suas dúvidas quanto aos seus valores e princípios pessoais de vida (LARSON, ALVORD e HIGBEE, 1982).

O desempenho acadêmico está inserido num escopo mais amplo, isto é, não apenas envolve a questão das notas, dos resultados finais alcançados pelos estudantes, como também os esforços que foram envidados para a sua obtenção. Pode-se incluir também o grau de dificuldade para se chegar aos resultados e o tipo de conteúdo das avaliações que geram o desempenho acadêmico. É por esta razão que o desempenho acadêmico está estreitamente ligado à diligência estudantil, pois ambos são interligados e relacionados. A diligência estudantil tem a ver com os esforços empregados para a obtenção dos resultados refletidos em notas e conceitos, já o desempenho acadêmico é propriamente o resultado, entretanto, são basicamente dependentes dos esforços empreendidos. É neste sentido que eles estão intimamente entrelaçados.

2.5. PERFIL DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

O perfil básico do estudante de graduação brasileiro, nesta pesquisa representado pelos alunos da UNICAMP, pode ser dividido em dois grandes grupos: a) estudantes de tempo integral. b) estudantes de tempo parcial. Neste tópico estaremos traçando o perfil destes dois grupos de estudantes de graduação, apresentando detalhes peculiares de cada grupo.

2.5.1. ESTUDANTES DE TEMPO INTEGRAL

Os estudantes brasileiros se diferenciam em grande parte pela sua origem familiar, ou seja, estudantes da classe baixa dificilmente têm condições de estudar em tempo integral por causa da situação sócio-econômica familiar. Estudantes de classe média e classe alta

têm à sua disposição não apenas dinheiro, mas também tempo, transporte, apoio e suporte total para a realização de seus estudos.

De uma forma geral, o estudante universitário de tempo integral tem o apoio da família para a realização de seus estudos. A família, não importa se ela seja da classe média ou da classe alta, custeia os estudos, o transporte, o vestuário e as despesas pessoais de seus filhos, pois considera o estudo de vital importância para seu futuro não apenas profissional, mas, principalmente social e econômico. Muitos estudantes recebem uma mesada mensal da família, o que lhes dá autonomia para realizarem de forma adequada os seus estudos. Dificilmente um estudante pertencente a uma família de classe baixa consegue estudar em tempo integral, pois a família não consegue arcar com os custos de uma educação de tempo integral.

O estudante que frequenta os cursos noturnos não apenas estuda à noite, mas muitos deles também trabalham e o fazem com interesse e dedicação. O que quer dizer que a escolaridade não é um momento desarticulado do trabalho. Ou seja, uma divisão entre a teoria e a prática. Em realidade é uma continuidade do processo de trabalho, porque a escolaridade para o estudante-trabalhador é uma expectativa de qualificação profissional. O que quer dizer, de melhoria na sua produção. Neste entendimento, o estudo para o estudante dos cursos noturnos é um trabalho (ANAIS DO SEMINÁRIO, 1993, p. 113). Portanto, a qualidade do estudante de tempo integral é teoricamente mais elevada, já que ele teve tempo suficiente para se dedicar aos estudos, além de ter tido a oportunidade de fazer cursos complementares, tais como línguas, música etc. Além disso, para as famílias de classe alta e média, o ensino superior é um fator de continuidade para seus filhos, já que os pais e familiares são, em sua maioria, portadores de diplomas de curso superior. Seria uma espécie de “continuidade” e “manutenção do *status quo* familiar”, o que é muito importante para estas famílias em seu contexto social, econômico e até político. PACHANE (1998) afirma que “a universidade faz parte de uma *continuidade* buscada pelos estudantes que, em geral, compreendem-na como um atenuador da passagem da escolaridade elementar e média ao mercado de trabalho” (p.121)

2.5.2. ESTUDANTES DE TEMPO PARCIAL

O estudante universitário de tempo parcial é aquele que utiliza parte de seu tempo em outra atividade paralela, ou seja, não apenas estuda, mas também trabalha. Apesar de muitos terem algum tipo de suporte familiar, por mínimo que seja, não é suficiente para a sua manutenção. Sendo assim o estudante de tempo parcial procura cursos universitários no período da noite, a fim de ter tempo disponível para o trabalho durante o dia. Este tipo de estudante é uma realidade inegável no sistema de ensino universitário brasileiro, especialmente porque é um contingente considerável de estudantes (Ver Tabela 2), sendo, inclusive, maioria em muitas instituições particulares de ensino.

De acordo com o INEP (2000), em todo o território nacional, o percentual de estudantes universitários de cursos noturnos superou o de estudantes do turno diurno, alcançando a cifra de 56%. É um percentual significativo para qualquer sistema universitário de ensino.

TABELA 2

TOTAL DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO, POR TURNO

TURNO :	ESTUDANTES/TOTAIS:	%
Total de Estudantes Universitários Cursos Diurnos	1.182.774	43,9%
Total de Estudantes Universitários Cursos Noturnos	1.511.471	56,1%
Total Geral de Estudantes Universitários Brasileiros	2.694.245	100%

Fonte: Boletim do INEP, 2001.

É interessante notar que, dentre este universo de 1.511.471 estudantes de cursos universitários noturnos, somente um terço do total estuda em universidades públicas, ou

seja, 510.877 estudantes. Os outros 1.000.594 estudantes estudam em instituições privadas do ensino superior. Portanto, o estudante universitário do período noturno é maioria no país e ainda mais, esmagadora maioria no ensino superior particular. PACHANE (1998), ao pesquisar estudantes da UNICAMP, revela que:

É relativamente alta a percentagem de estudantes que tem exercido alguma função remunerada durante a realização de seus cursos de graduação (47,54%). Tal fato nos chama a atenção pois os respondentes são provenientes de cursos tidos como de período integral (Engenharia Civil, Matemática Aplicada, Letras, Enfermagem, entre outros), o que suporia dedicação exclusiva. A grande quantidade de estudantes que exercem uma atividade remunerada, mesmo estando realizando um curso considerado de período integral, pode estar relacionada a alguns fatores primordiais. As dificuldades financeiras muitas vezes obrigam o estudante a ter de trabalhar para poder se sustentar longe da família, ou mesmo apenas para suprir gastos relativos a transporte, alimentação e compra do material didático (p. 65 e 66).

A pergunta então é a seguinte: Quem é este estudante universitário? No caso específico da escola superior noturna particular, SPÓSITO (1989) afirma que este estudante é “um tipo específico de trabalhador: aquele localizado, em relação a seu vínculo produtivo, no setor terciário, trabalhando principalmente como auxiliar de escritório, secretário, bancário, professor, vendedor etc. em empresas multinacionais, estatais ou ainda, em menor número no serviço público” (p.19). SPÓSITO (1989) continua afirmando que esta clientela dá valor bem característico ao curso superior, pois suas aspirações são claramente definidas como mobilidade social e ascensão profissional. A Teoria do Capital Humano criou um mito de que há necessidade de um número cada vez maior de “diplomados” em nível superior para atender a uma demanda crescente de mão de obra especializada, e isto resultaria num profissional mais bem preparado e bem melhor remunerado.

PACHANE (1998) revela que, em relação às razões para realizar um curso universitário, os estudantes apresentam expectativas bem definidas:

Dos estudantes pesquisados, 34,64% apontam buscar a Universidade com intuito de obter uma formação profissional que lhes garanta qualificação para atuar num mercado cada vez mais competitivo. Referindo-se à realização profissional, prioritariamente com ênfase na ascensão econômico-social e qualidade de vida futura, temos 19,55% dos estudantes. Assim, se somadas tais respostas, teremos um percentual de 54,19% de estudantes que vem à universidade em busca de formação profissional, que, de modo geral, lhes garanta oportunidade de um bom emprego futuro (...) A realização de um curso universitário é vista por 15,08% dos respondentes como a possibilidade de obtenção do diploma ou do título de graduado, independentemente da própria formação para o exercício de uma profissão. Essa visão distorcida da formação universitária, confundida com a obtenção de um título, se deve, segundo os próprios estudantes, à exigência cada vez maior de titulação no mercado de trabalho (p.74).

O estudante universitário de tempo parcial tem algumas peculiaridades em relação às suas perspectivas de futuro e sua ocupação atual. Uma parte deste universo de estudantes de tempo parcial trabalha durante um período diário maior, enquanto que outra parcela trabalha um período menor de tempo, por isso podem ser divididos em duas categorias distintas. Estas categorias poderão ser identificadas e explicitadas no próximo item.

2.5.3. ESTUDANTES-TRABALHADORES E TRABALHADORES-ESTUDANTES

O estudante-trabalhador é caracterizado por ter como prioridade o estudo. O trabalho é apenas um complemento necessário para a consecução do objetivo principal que é a conclusão dos estudos. Presume-se que esse estudante dá mais valor e dedica mais tempo ao estudo. Sua preocupação máxima, seu tempo livre e todo o seu esforço estão concentrados e direcionados para o estudo. Sua dedicação ao trabalho é importante para

mantê-lo financeiramente apto a continuar e concluir seus estudos. Além disso, o estudante-trabalhador utiliza o seu tempo para o trabalho apenas de forma parcial, já que dedica a outra parte do tempo para o estudo.

De modo geral, o estudante-trabalhador estuda pela manhã e trabalha à tarde, ou vice e versa. Ocorre também a situação de estudantes que estudam de manhã ou à tarde e trabalham no período noturno, porém estes são minoria. A maioria trabalha no máximo em torno de 4 a 6 horas por dia. No curso de Pedagogia encontramos alguns estudantes que atuam como professores ou como auxiliares em classes do ensino básico. Também ocorre o fato de alguns estudantes realizarem atividades por conta própria, sem estarem vinculados a alguma escola ou empresa.

O trabalhador-estudante, ao contrário, tem como objetivo principal manter o seu trabalho, pois este é a sua fonte de renda e, em muitos casos, será a sua carreira profissional quando ele concluir os estudos universitários. No caso deste tipo de estudante, o trabalho é o aspecto mais importante de sua vida, mesmo porque ele despense pelo menos oito horas diárias realizando suas atividades profissionais e apenas quatro ou cinco horas na sala de aula, durante o período noturno.

O trabalhador-estudante é uma realidade cada vez mais freqüente no cenário sócio-político-educacional brasileiro. Depois de vários anos com bons índices de crescimento econômico, durante a década de 70, o Brasil passou por um período de pouco crescimento econômico na década de 80. A situação ficou tão complicada na década de 80, que os economistas a chamaram de “a década perdida”, houve uma aceleração dos índices inflacionários, aumento de desemprego e a vontade de muitos brasileiros deixarem o país para tentarem a sorte no exterior. Nesta conjuntura social, política e econômica, o índice de pessoas da classe trabalhadora que buscou na escola a garantia de uma perspectiva melhor de vida futura aumentou consideravelmente. Isto sem falar no aumento natural da população. Por esta razão os trabalhadores-estudantes “invadiram” as faculdades e universidades em busca de educação (e principalmente de diplomas), na ânsia de conseguir um emprego melhor (ou apenas um trabalho) para conseguir a sua mobilidade social, ou apenas a sua sobrevivência digna.

2.5.4. DESAFIOS DA CONCOMITÂNCIA ESTUDO-TRABALHO

A concomitância estudo-trabalho é uma realidade no contexto educacional brasileiro, especialmente porque o estudante universitário, em muitos casos, recorre a este expediente para poder estudar. Esta simultaneidade na vida do estudante universitário é revelada em vários estudos feitos e é uma preocupação de vários educadores brasileiros. (RABELO, 1973; PACHANE, 1998; CARDOSO, 1994)

RABELLO (1973), em um antigo estudo sobre os estudantes universitários da UNICAMP revela que vários estudantes, mesmo estudando durante o dia, já trabalhavam durante parte do tempo disponível (*“part-time students”*), pois os cursos eram todos diurnos naquela época,. Aliás, mais de um terço (36,6%) dos estudantes já trabalhava. Um número quase idêntico não trabalhava na época da pesquisa, porém já havia trabalhado anteriormente. E apenas 27,7% não trabalhava e nem nunca havia trabalhado. E mesmo dentre os estudantes que não trabalhavam, muitos eram a favor de conciliar trabalho e estudo. Segundo a autora, “a grande maioria dos estudantes opina que o estudante universitário pode ter uma atividade remunerada” (p. 44). Além disso, os estudantes acham que a dedicação exclusiva ao estudo pode provocar a “alienação da realidade profissional” e “dificuldades de adaptação depois de formado”. “A outra pergunta referente ao mesmo assunto indagava do estudante sua opinião sobre as possíveis conseqüências caso existissem oportunidades para todos os estudantes universitários exercerem um trabalho, independentemente de necessitar ou não. Aqui a grande maioria é de opinião que “as duas atividades (estudo e trabalho) se complementariam e seria positivo à formação e à consistência da personalidade” (p.46).

TABELA 3
PROBLEMAS POR TRABALHAR ENQUANTO ESTUDA

Horário	48,7%
Falta de tempo para estudar ou freqüentar a biblioteca	41,7%
Cansaço	25,2%
Não afinidade com a área de estudo	5,2%
Outros	10,4%
Não encontra problemas	15,7%

Fonte: RABELLO (1973). O Universitário da UNICAMP. (p. 59)

O estudo feito por RABELLO teve o mérito de revelar o pensamento dos estudantes a respeito do trabalho de tempo parcial, bem como outros pontos relacionados ao assunto. Por exemplo, segundo a autora, a maioria dos estudantes começou a trabalhar depois do ingresso na universidade. Essa maioria correspondia a 58,8% dos estudantes. Havia, já naquela época, uma tendência de estudantes ingressantes já estarem trabalhando por ocasião da matrícula na universidade. Este trabalho era de tempo parcial, sendo que os estudantes trabalhavam uma média de 25 horas semanais. Dentre os problemas enfrentados relatados pelos estudantes para terem um bom desempenho acadêmico, estavam as questões do horário e falta de tempo.

O detalhe importante destes dados é que “a grande maioria dos estudantes que trabalham considera esta uma excelente experiência sob diversos aspectos, e isto está demonstrado na Tabela 4 onde os estudantes consideraram todas as variáveis possíveis (tempo, esforço, remuneração, autonomia financeira, experiência, aproveitamento, etc) (p.60).

Ao indagar: Se existisse oportunidade para todos os estudantes universitários exercerem um trabalho, independentemente de necessitar ou não, o que acha que aconteceria? Cada estudante apresentou duas respostas e o resultado foi surpreendente; quase a metade respondeu que as duas atividades, estudo e trabalho, se complementariam; cerca de um

terço, que haveria mais motivação para o estudo e as outras alternativas mais assinaladas foram ainda: seria positiva à formação e à consistência da personalidade, proporcionaria maior participação social e seria um desafio à capacidade de cada um, todas com taxas razoáveis (20%) (RABELLO, 1973, p. 39).

Como pode ser notado, os estudantes de uma forma geral, apóiam um trabalho de tempo parcial como sendo útil e interessante tanto do ponto de vista pedagógico e formativo, quanto do aspecto econômico, já que daria certa independência financeira ao estudante universitário. E isto é uma realidade para a vida de muitos universitários hoje em dia, inclusive em países de Primeiro Mundo. Um exemplo claro é o estudante de nível superior norte-americano, pelo menos uma parte deles exerce alguma atividade de tempo parcial remunerada.

TABELA 4

CONCOMITÂNCIA ESTUDO-TRABALHO NA UNICAMP

Boa como experiência geral	61,9%
Boa profissionalmente	36,4%
Boa economicamente	23,7%
Boa culturalmente	20,3%
Má economicamente	6,8%
Má profissionalmente	5,9%
Má culturalmente	3,4%
Má como experiência geral	2,5%
Outra consideração	5,9%

Fonte: RABELLO (1973). O Universitário da UNICAMP (p.60).

A Tabela 4 apresenta o resultado da pesquisa feita por Rabello a respeito da experiência de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Qual é o grau de percepção do estudante universitário em relação à sua realidade de estudante trabalhador?

Como se pode notar, a validade da experiência estudo-trabalho é demonstrada claramente pelas respostas dos estudantes. Já no início da década de 70, os estudantes revelaram que o trabalho era a oportunidade de adquirir uma boa experiência, tanto no aspecto geral, quanto no aspecto profissional, já que uma porcentagem considerável (50,5%) exercia uma atividade profissional em estreita relação com o curso que freqüentava.

PACHANE (1998), descobriu um fato interessante a respeito de estudantes que trabalham enquanto estudam. Ela constatou que havia uma porcentagem relativamente alta de estudantes da UNICAMP que tinha exercido alguma atividade remunerada durante a realização de seus estudos universitários. O percentual foi de 47,54%. O que chamou a atenção da pesquisadora foi o fato de os respondentes serem oriundos de cursos considerados de período integral e também cursos que concentram boa procura, supostamente caracterizados como cursos freqüentados por estudantes das classes média e alta.

A grande quantidade de estudantes que exercem uma função remunerada, mesmo estando realizando um curso considerado de período integral, pode estar relacionada a alguns fatores primordiais. As dificuldades financeiras muitas vezes obrigam o estudante a ter de trabalhar para poder se sustentar longe da família, ou mesmo apenas para suprir gastos relativos a transporte, alimentação e compra de material didático (PACHANE, 1998, p.66).

PACHANE (1998) destaca ainda que dos cursos pesquisados, Matemática e Física, tiveram os mais baixos índices de estudantes trabalhadores, com 35% de estudantes trabalhadores e Engenharia Civil com 30%. Já o curso de Química apresentou o maior número de trabalhadores com o elevado percentual de 77%.

PACHANE (1998) também pesquisou o número de horas dedicadas ao trabalho em atividades remuneradas. A Tabela 5 apresenta o número de horas gastas com atividades remuneradas durante a realização do curso.

TABELA 5

HORAS DE TRABALHO DURANTE O CURSO DE GRADUAÇÃO - UNICAMP

Número de Horas/Semana	Número de Estudantes	Percentual
De 1 a 10 horas	20	34.48%
De 11 a 20 horas	21	36.21%
De 21 a 30 horas	5	8.62%
De 31 a 40 horas	7	12.07%
Mais de 40 horas	2	3.45%
Sem Resposta	3	5.17%
Total	58	100.00%

Fonte: PACHANE (1998, p.66).

Pesquisando sobre este mesmo assunto, CARDOSO (1994) descobriu que a melhoria do nível sócio-econômico é uma aspiração específica dos estudantes do curso superior noturno. Isto confirma o pensamento de Lewin, *apud* CARDOSO (1994): “Ir à escola e continuar a escolarização torna-se sinônimo de educado e de sucesso e condição *sine qua non* para o indivíduo se transformar, simultaneamente, em consumidor e consumido no mercado de bens e de trabalho”. Em sua pesquisa, CARDOSO (1994), constata que a maioria dos estudantes (51,21%) trabalha em horário integral. Ela assim se refere aos estudantes universitários de cursos noturnos: “A maioria dos estudantes que trabalham no período noturno são trabalhadores. A eles deve ser oferecida igualdade de oportunidades, pois é exatamente em busca de oportunidades que esses estudantes recorrem à escola. É a fé

no saber que os move ao sacrificio do estudo à noite, após o dia estafante de trabalho” (p. 187).

Portanto, a concomitância estudo-trabalho existe claramente na vida do estudante universitário brasileiro e, ainda mais, há uma relação entre esta e a educação recorrente. A educação recorrente preconiza a volta do graduado para a universidade, a fim de obter atualização e especialização em sua área de atuação profissional. Seriam “idas e vindas” que enriqueceriam o conhecimento e a pratica do graduado, fazendo dele um profissional competente e “afinado” com os avanços teóricos e tecnológicos de sua área de especialidade. Neste sentido, o relacionamento da concomitância estudo-trabalho se evidencia de forma específica na comparação entre o fato de o estudante trabalhar e estudar ao mesmo tempo. É um tipo de recorrência que acontece no cotidiano do estudante-trabalhador brasileiro e que poderá, eventualmente, ajudá-lo na hora de participar da educação recorrente.

2.6. RESUMO

Concluindo esta revisão de literatura, é oportuno salientar que o objetivo deste capítulo foi exatamente o de verificar a bibliografia internacional disponível, a bibliografia nacional e, especialmente as dissertações e teses que foram escritas sobre o assunto especificamente, ou assuntos correlatos ao tema e que lançam luz sobre os questionamentos desta tese. Como a bibliografia é escassa, tudo o que foi possível encontrar para auxiliar no esclarecimento do assunto da pesquisa foi utilizado.

Esta revisão da literatura, evidentemente não esgota o assunto. As pesquisas acadêmicas, os estudos ao nível de pós-graduação, novos livros e artigos científicos certamente tratarão do assunto, bem como novos eixos temáticos correlatos e novos vieses teóricos certamente surgirão. O importante é que a visita aos textos, artigos e capítulos que mencionam algo sobre o assunto tenha colaborado definitivamente para a compreensão da temática que está sendo pesquisada. E, especialmente possa interferir positivamente na execução do restante do estudo, pois, a seguir, no próximo capítulo será discutida a metodologia que será utilizada na condução e execução da pesquisa.

CAPÍTULO III

MÉTODO DA PESQUISA

3.1. CONCEPÇÕES PRELIMINARES

Este capítulo trata do método do estudo da pesquisa. Esta pesquisa teve o propósito de reunir tanto aspectos específicos da pesquisa qualitativa, como da pesquisa quantitativa, especialmente porque houve a intenção de se fazer uma complementaridade entre ambos.

De acordo com MAXWELL (1996), um estudo qualitativo é como a preparação de uma pré-estrutura da metodologia. Ele assim a descreve: “estruturas podem ajudar assegurar a comparabilidade de dados por fontes e investigadores e podem ser assim pesquisadas para responder perguntas particularmente úteis; perguntas que tratam de diferenças entre itens diversos e a sua explicação” (p. 64). PATTON (1985) explica que a pesquisa qualitativa é um esforço para entender situações de singularidade como parte de um contexto particular de interações. Esta compreensão não é um fim em si mesmo, de forma que não se está tentando predizer o que necessariamente pode acontecer no futuro, mas entender a natureza de determinada ação ou situação. Além disso, há a preocupação de se entender o que significa para os participantes estarem em uma posição específica, como por exemplo: o que suas vidas são em realidade, o que pensam, quais são os seus significados, os olhares fixados neste particular - e a capacidade de poder comunicar fielmente para outros que estão interessados na análise específica do assunto a ser explorado, o esforço para alcançar a profundidade de compreensão.

Há quatro componentes principais para um estudo qualitativo, de acordo com MAXWELL (1996) :

Pesquisa da relação que alguém estabelece com aqueles que você vai entrevistar, pesquisar e estudar. Este relacionamento e inter-relacionamento são de fundamental importância para o resultado final da pesquisa

Prova: quantas vezes, situações ou indivíduos serão selecionados para serem observados ou entrevistados e que outras fontes de informação estarão sendo usadas.

Coleta de dados: Como a informação será coletada e arquivada para futura análise e estudo. A coleta de dados deve ser cuidadosa e manuseada de forma meticulosa e extremamente honesta.

Análise de dados: Isso tem a ver com a análise das informações que efetivamente farão sentido para a pesquisa e quais são os seus resultados.

O método qualitativo tem certas virtudes que derivam de sua aproximação indutiva, seu enfoque em situações específicas, ou mesmo nas pessoas, sua ênfase nas palavras no lugar de números. De acordo com MERRIAN (1998), os investigadores qualitativos estão interessados em entender os significados que as pessoas construíram, quer dizer, como faz sentido o seu próprio mundo e as suas experiências no mundo. “A pesquisa qualitativa implica em uma preocupação direta com a experiência e como ela é vivida, sentida ou sofrida” (SHERMAN e WEBB, 1988, p.7).

De acordo com GAY (1996) há pontos importantes a serem administrados, pois a “pesquisa qualitativa deve promover maior entendimento não só das coisas e do modo como são, mas também por que são” (p.12). Envolve uma coleta de dados intensa, ou seja, a coleta de dados narrativos em muitas variáveis durante um longo período de tempo. Ele continua dizendo que para alcançar o objetivo de pesquisa holística, as pesquisas devem ter elementos compreensivos, qualitativos, detalhados e que utilizem uma variedade de métodos e estratégias de coleta de dados. “A pesquisa qualitativa é caracterizada freqüentemente como sendo multimétodo” (p.14).

Por outro lado, métodos quantitativos são aplicados para descrever condições atuais ou investigar relações, inclusive relações de causa-e-efeito. Os investigadores quantitativos intervêm “freqüentemente” e tentam controlar tantas variáveis quanto possíveis. Há alguns tipos de aproximações quantitativas como a *descritiva*, a *correlacional*, a *causal-comparativa*, a *experimental*. A pesquisa descritiva envolve a coleta de dados desenhada

para testar hipóteses ou responder a perguntas relativas ao estado atual do assunto que está sendo estudado. A correlacional descreve em condições quantitativas o grau em que as variáveis estão correlacionadas, ou em outras palavras, envolve a coleção de dados para determinar se e em que grau existe uma relação entre duas ou mais variáveis quantitativas. A pesquisa causal-comparativa começa com um efeito e busca possíveis causas. Além disso, tenta determinar razões ou causas para o estado atual do fenômeno que permeia o estudo. A pesquisa experimental, de acordo com GAY (1996), “é o único tipo de pesquisa que pode efetivamente testar hipóteses verdadeiramente e relações de causa-e-efeito. Representa a aproximação mais válida para a solução de problemas educacionais tanto práticos quanto teóricos” (p.342).

De fato, há muitas características que diferenciam a pesquisa qualitativa da quantitativa. De acordo com GAY (1992), há uma tendência primordial de pesquisas e estudos que usam uma combinação de metodologias, isto é, usam uma aproximação multimetodológica e coletam dados qualitativos e quantitativos no mesmo estudo. Diz GAY (1992): “Como atualmente se tem utilizado, esta aproximação envolve o uso de dados qualitativos tipicamente para ganhar perspicácias no significado de resultados quantitativos, ou apoiar e confirmar tais resultados (em outras palavras, o conceito de triangulação é aplicado a dados quantitativos apoiados por dados qualitativos, ou vice-versa)” (p.232).

Neste estudo adotei os componentes principais destas duas aproximações diferentes, porque a pesquisa foi o resultado de uma combinação de estudo qualitativo e método quantitativo. Procurei fazer uma pesquisa sobre “Diligência Estudantil” entre estudantes de graduação de tempo integral e estudantes de tempo parcial de uma grande universidade brasileira, a UNICAMP (Ver ANEXOS 8 a 35).

Estes passos foram seguidos de acordo com a descrição acima mencionada, ou seja, *Pesquisa* da relação que o pesquisador estabeleceu com aqueles que estudou; *Prova*: quantas vezes, ambientes ou indivíduos foram selecionados para serem observados, entrevistados e que outras fontes de informação que foram usadas; *Coleta de Dados*: Como a informação foi reunida e organizada; *Análise de Dados*: Isso tem a ver com a análise das informações que efetivamente fizeram sentido ao estudo, ou seja, a decifração dos resultados da pesquisa.

Portanto, foi utilizado o formato de um estudo multimetodológico utilizando-se principalmente os instrumentos do método de pesquisa qualitativa (Ver ANEXOS 2,3,5,6) mas também instrumentos da pesquisa quantitativa para dar suporte ao estudo como um todo. A parte do estudo que utilizou o método de pesquisa quantitativa foi usada especificamente para responder às questões da pesquisa relacionadas à “Diligência Estudantil” e também para realizar uma pesquisa exploratória do desempenho médio por turma de graduação da UNICAMP (Ver ANEXOS 8 a 35). O método de pesquisa qualitativa foi utilizado para responder as questões da pesquisa que estavam mais ligadas diretamente ao relacionamento diligência-desempenho dos estudantes de graduação da UNICAMP. (Ver perguntas no tópico do problema).

3. 2. - DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos escolhidos para serem pesquisados foram selecionados a partir de estudantes regularmente matriculados na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), conhecida por possuir um bem estruturado programa de graduação com estudantes de graduação de tempo parcial e estudantes de tempo integral. Esta universidade é uma instituição pública mantida pelo governo do Estado de São Paulo.

Foram selecionados os estudantes que se encaixaram nas categorias pré-definidas e delimitadas pelo estudo realizado, ou seja, estudantes de tempo parcial e estudantes de tempo integral.

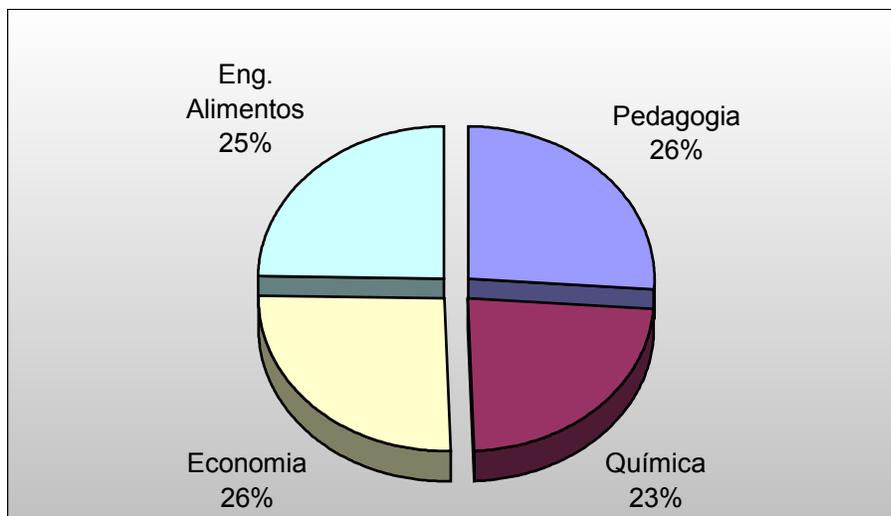


FIGURA 2 – Porcentagem de Estudantes da Amostra, por Curso

De um universo de 2.450 estudantes de graduação (em todos os cursos de graduação oferecidos) que ingressaram na UNICAMP em 2002, extraiu-se para ser pesquisado o número de 245 estudantes, que equivale a 10% da população de estudantes. Destes, 202 efetivamente responderam o Inventário de “Diligência Estudantil”. A Figura 2 mostra que houve equilíbrio com relação à frequência de participação entre os cursos escolhidos, pois o percentual oscilou entre 23% a 26%. Este equilíbrio em relação à participação dos estudantes foi o resultado natural da espontaneidade destes quando convidados a participarem da pesquisa. Os alunos se mostraram disponíveis e desejosos de oferecer seu tempo para responder todas as perguntas do Inventário de “Diligência Estudantil”.

A maior participação do grupo de estudantes de Pedagogia pode ser explicada pelo fato de haver um maior número de estudantes neste curso que estavam presentes na sala de aula por ocasião da aplicação do teste. Obviamente, a menor frequência, representada por estudantes do curso de Química, é o retrato do número de estudantes, que é menor.

A Figura 3 apresenta a frequência e porcentagem de estudantes de tempo integral e estudantes de tempo parcial dos quatro cursos pesquisados. Novamente fica evidente o equilíbrio da distribuição do percentual de participantes, ou seja, 48,5% de estudantes de tempo integral contra 51,5% de estudantes de tempo parcial.

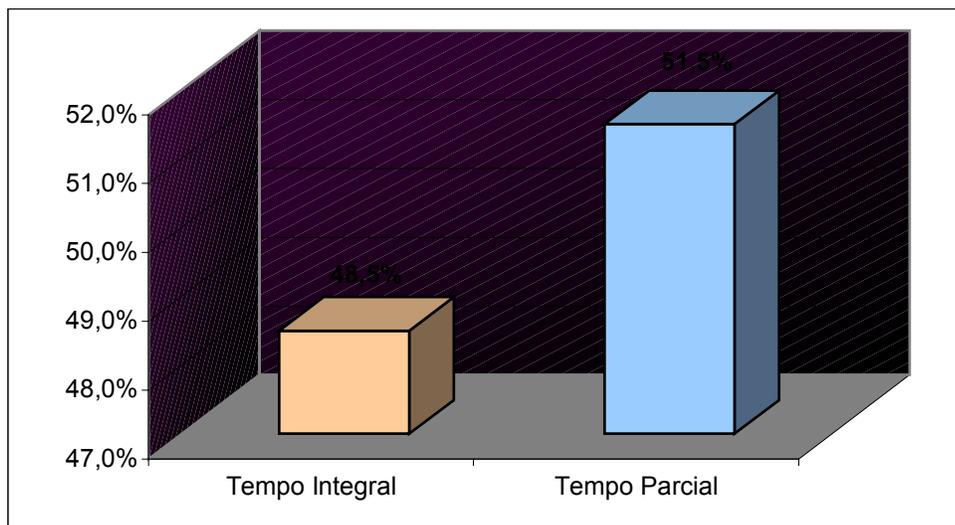


FIGURA 3 – Porcentagem de Estudantes da Amostra, segundo o Tempo Integral e Tempo Parcial

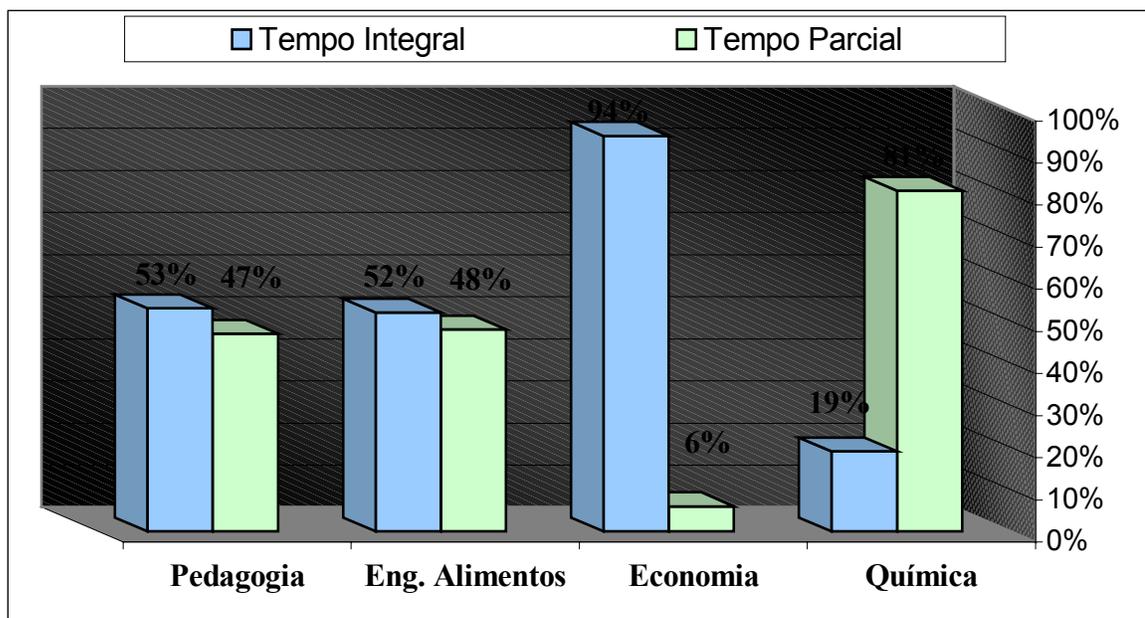


Figura 4 – Porcentagem de Estudantes de Tempo Integral e Tempo Parcial, por Curso.

A Figura 4 apresenta o percentual de estudantes de Tempo Integral e de Tempo Parcial por Curso pesquisado. Neste gráfico é possível descobrir que nos cursos de Pedagogia e Engenharia de Alimentos houve um certo equilíbrio entre os estudantes de Tempo Integral e os de Tempo Parcial. Nos cursos de Economia e Química, este equilíbrio não aconteceu. Há um elevado percentual de estudantes de Tempo Integral em Economia (94%), contra apenas 6% de estudantes de Tempo Parcial. No curso de Química, aconteceu o contrário, isto é, um grande número de estudantes de Tempo Parcial (81%) e apenas 19% de estudantes de Tempo Integral.

A Figura 5 apresenta o percentual de estudantes dos sexos masculino e feminino. Há uma predominância de estudantes do sexo feminino, no conjunto dos quatro cursos. Aparentemente, esta é uma tendência nacional, isto é, uma maior participação de integrantes do sexo feminino nos estudos superiores, sejam eles ao nível de Ensino Médio e também ao nível universitário. Outro fator a ser analisado é com referência aos cursos escolhidos que apresentam um número significativamente maior de estudantes do sexo feminino, em quase todos os cursos. Na Figura 5 pode-se notar que quase 2/3 dos sujeitos da pesquisa pertencem ao sexo feminino.

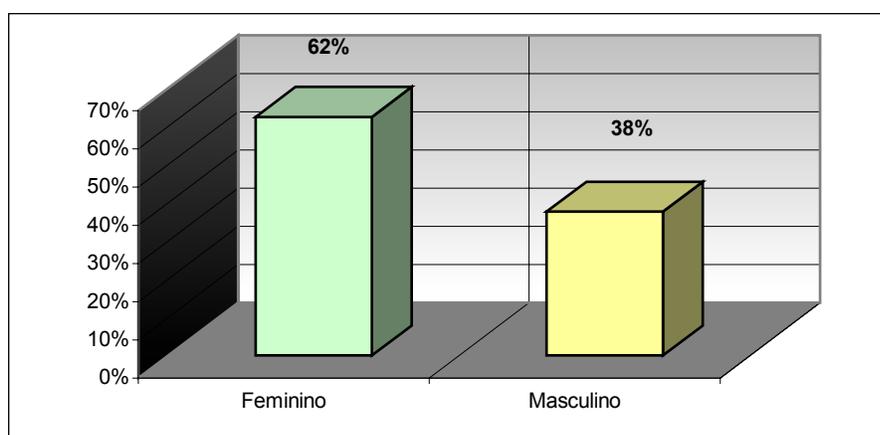


FIGURA 5 – Porcentagem de Estudantes da Amostra, segundo o Sexo

Na Figura 6 podemos observar de maneira bem mais acurada a distribuição de alunos por curso e segundo o sexo, verificando qual o percentual de estudantes do sexo feminino e masculino.

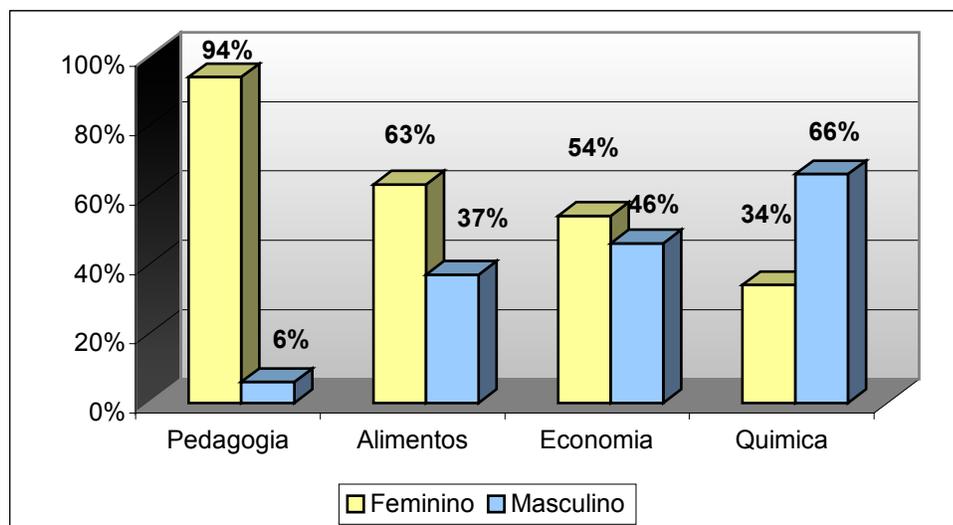


FIGURA 6 – Porcentagem de Estudantes da Amostra, por Curso e Segundo o Sexo

Alguns dados interessantes e elucidativos podem ser verificados nesta Figura 6. O primeiro deles é que o curso de Pedagogia concentra o maior percentual de estudantes do sexo feminino (94%) contra apenas 6% de estudantes do sexo masculino. Esta é uma tendência constatada, já que o mercado de trabalho primordial dos concluintes do curso de Pedagogia é a rede de ensino que, por sua vez, emprega um grande número de formandos do sexo feminino. Esta tendência pode ser causada pelos baixos salários oferecidos aos professores. Os integrantes do sexo masculino acabam optando por encontrar melhores oportunidades salariais em outros ramos de atividade. Por outro lado, integrantes do sexo feminino podem, eventualmente, buscar nesta profissão apenas um complemento para a renda familiar. Aliás, o ensino foi considerado ao longo das últimas décadas, especialmente da década de 60 em diante, uma atividade profissional notadamente feminina.

No curso de Engenharia de Alimentos há também uma maioria de integrantes do sexo feminino, com aproximadamente 2/3 do total de alunos, mais precisamente 63 %, contra

37% do sexo masculino. Já no curso de Economia notamos um equilíbrio entre moças e rapazes com percentuais de 54% e 46%, respectivamente.

O curso de Química apresentou dados inversos aos do curso de Pedagogia, pois a maioria pertence ao sexo masculino. É interessante notar que, em relação ao curso de Química há uma verdadeira inversão, pois 2/3 dos estudantes pesquisados são integrantes do sexo masculino, contra 1/3 do sexo feminino, ou seja, 66. % e 34%, respectivamente.

A amostra dos quatro cursos pesquisados apresentou um quadro bem distinto, ou seja, um curso com esmagadora maioria de estudantes do sexo feminino (Pedagogia), outro curso com maioria de estudantes do sexo masculino (Química), um com maioria de estudantes do sexo feminino (Engenharia de Alimentos) e outro com equilíbrio ente os sexos (Economia).

Quanto ao estado civil dos universitários da UNICAMP, a Figura 7 apresenta percentuais já esperados e que não foram surpresa para o pesquisador. Especialmente porque estudantes casados têm maior dificuldade de conciliar estudo e trabalho concomitantemente.

A Figura 7 mostra que (90 %) dos estudantes dos quatro cursos são solteiros. Já os casados somam (9 %) e os divorciados e viúvos apenas (1%).

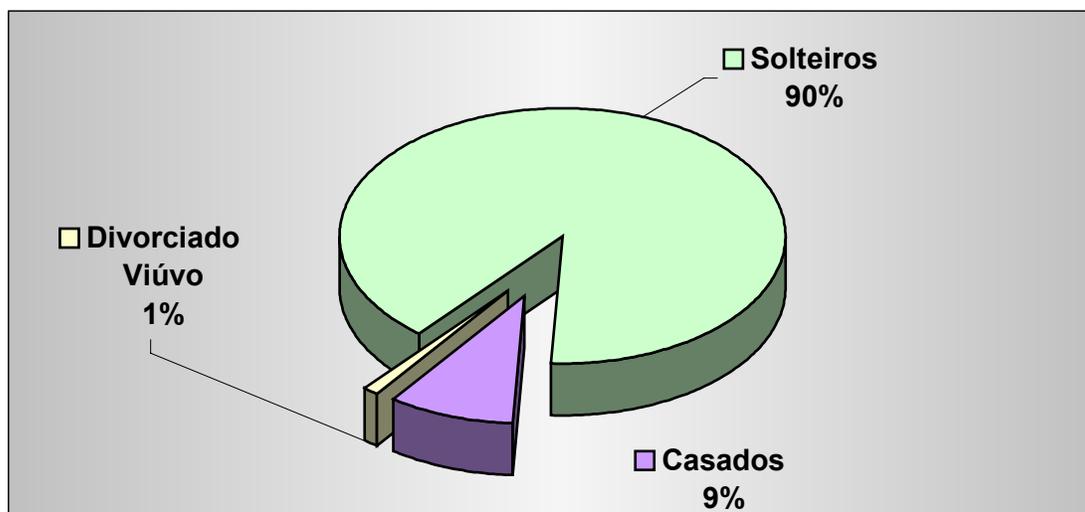


FIGURA 7 – Porcentagem de Estudantes da Amostra, segundo o Estado Civil

A Figura 8 revela o perfil do estado civil dos estudantes dos quatro cursos. É interessante notar que o curso de Pedagogia apresenta o maior percentual de estudantes casados (23%), enquanto os demais cursos apresentam percentuais muito baixos de estudantes casados (Engenharia de Alimentos, 6%; Economia, 4%; Química, 6%). Há uma correlação elucidativa entre o percentual de estudantes casados e a idade. A Pedagogia é o curso que possui mais estudantes com idade acima de 21 anos.

Os estudantes solteiros são grande maioria nos demais cursos (Engenharia de Alimentos, Economia e Química), com os seguintes percentuais: 92%, 96% e 94%, respectivamente. Pode-se perceber que os alunos dos referidos cursos entram mais cedo na faculdade, muitos com 17 ou 18 anos de idade apenas. Isso faz com que posterguem planos de constituir família para depois da conclusão do curso, ou ainda mais tarde, depois de uma pós-graduação ou estabilidade profissional, para citar só dois exemplos.

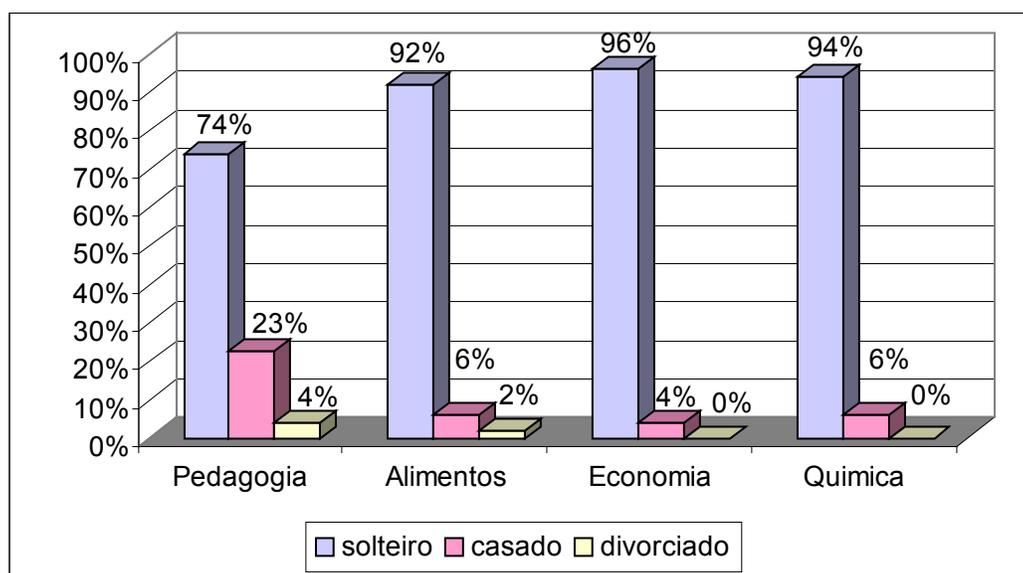


FIGURA 8 – Porcentagem de Estudantes da Amostra, por Curso e Estado Civil.

O número de vagas oferecidas à noite é menor que o total de vagas no período diurno, o que se torna um fator complicador para os estudantes casados. Sendo que o número de vagas no período noturno é pequeno, poucos estudantes casados conseguem vaga, pois eles têm que disputar estas poucas vagas com um número crescente de estudantes solteiros, que,

inclusive, muitos deles poderiam estudar no período diurno. Portanto, a situação dos estudantes casados que pleiteiam por uma vaga no período noturno não é nada confortável. Eles têm que lutar contra variáveis adversas para, finalmente, adentrarem os portais da universidade.

A Figura 9 refere-se à idade dos sujeitos da pesquisa. A variação das idades reflete os anos pesquisados, ou seja, principalmente os segundos, terceiros e quartos anos. O maior número percentual está na faixa dos 21 a 25 anos com 63% de percentual válido. O segundo maior grupo tem 22% de percentual válido com estudantes na faixa dos 17 a 20 anos de idade. Um dado não desprezível é o percentual de estudantes na faixa dos 26 a 30 anos, ou seja, dez por cento do total dos sujeitos da pesquisa (10%). Significa que dez por cento dos estudantes conseguiram entrar na Universidade com idade superior à desejada. Alguns tentam o vestibular por anos a fio, dois, três, quatro e até cinco anos fazendo o vestibular até que finalmente “passam” e ingressam no curso superior e entre estes estão os estudantes casados.

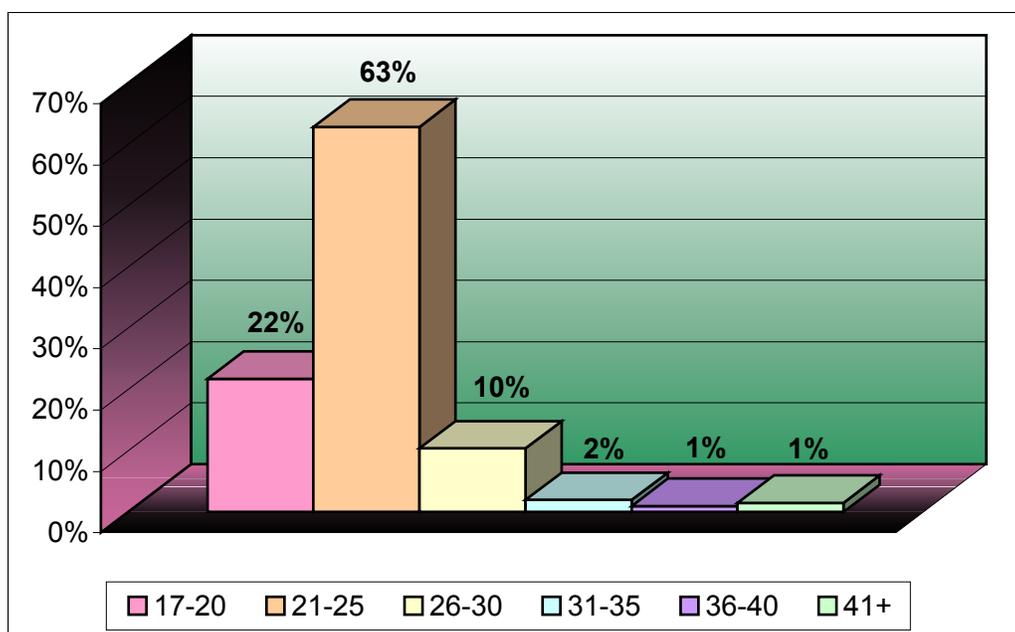


FIGURA 9 – Porcentagem dos Estudantes da Amostra, segundo a Idade

Outro detalhe que chama a atenção é o último grupo da Figura 9 que mostra estudantes com mais de 41 anos de idade com um percentual de 1%. É interessante notar que há alguns estudantes que só mais tarde na vida tiveram a chance de estudar e não a desperdiçaram, estão lá na sala de aulas com ânimo, garra e disposição para o estudo. Em minha experiência pessoal como professor universitário tenho notado que este tipo de aluno é geralmente diligente, isto é, esforçado, faz suas tarefas e trabalhos acadêmicos em dia, mesmo que com muito esforço e dedicação

A Figura 10 apresenta a relação idade/curso dentro de cada curso pesquisado. Podemos verificar que o curso de Pedagogia possui o maior percentual de estudantes com idade acima de 26 anos (44%). É uma diferença considerável, pois os demais cursos quase não possuem estudantes acima desta idade. Basta verificar os percentuais de estudantes com idade até 25 anos em todos os cursos para notar a diferença: Engenharia de Alimentos: 98%; Economia: 98%; Química: 90%; Pedagogia: 56%.

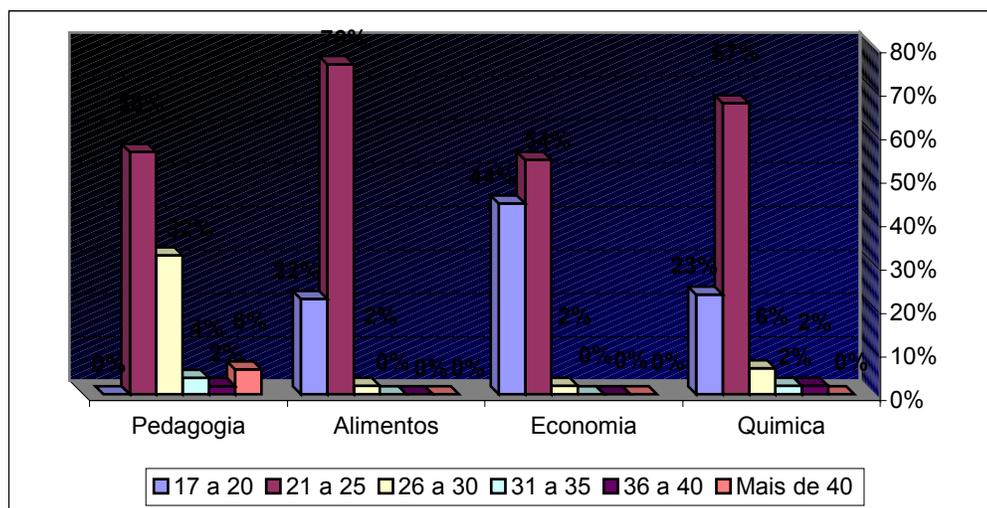


FIGURA 10 – Porcentagem de Estudantes da Amostra, por Curso e Idade

Esses dados têm conexão com a diferença de perfil dos estudantes em diferentes cursos de graduação da UNICAMP. Se for verificada a renda familiar média por curso percebe-se que os estudantes de Pedagogia têm menor renda familiar, maior número de estudantes trabalhando e maior percentual de estudantes casados. Já os demais cursos estão

bem equilibrados, com estudantes mais jovens que conseguem entrar mais rapidamente na Universidade.

A Figura 11 mostra a quantidade de estudantes dos quatro cursos pesquisados em cada ano de estudo.

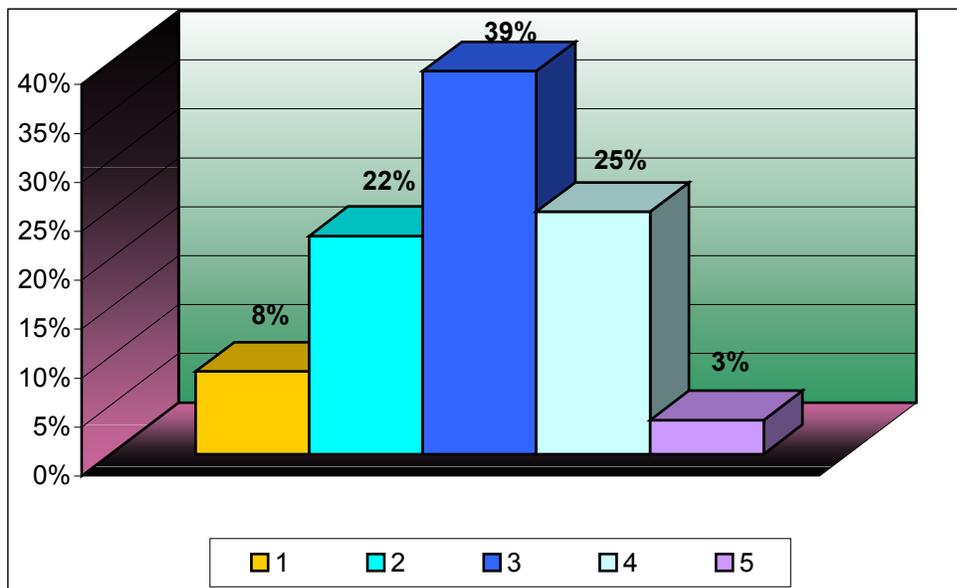


FIGURA 11 - Porcentagem de Estudantes da Amostra, por Ano de Estudo

Em 2001, na época em que a pesquisa quantitativa foi realizada, a maior parte dos estudantes que respondeu o Inventário de “Diligência Estudantil” pertencia ao terceiro ano (39%), contra 25% do quarto ano e 22% do segundo ano. Com praticamente exatos 2/3 de alunos (66%) no terceiro e quarto ano de estudo.

A Figura 12 mostra a porcentagem de estudantes da amostra, segundo o curso e o ano de estudo. Como pode ser facilmente identificado no gráfico, o maior percentual de estudantes está concentrado no terceiro ano, com uma concentração menor no segundo ano. Os estudantes do primeiro e quinto anos não tiveram uma representação significativa.

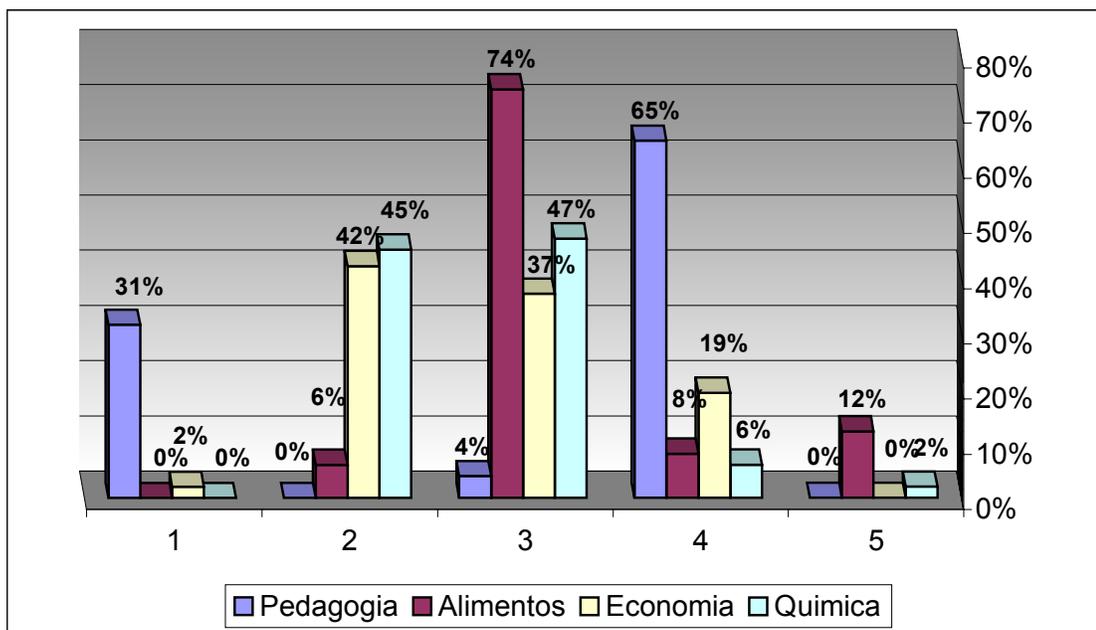


FIGURA 12 – Porcentagem de Estudantes da Amostra, segundo Curso e Ano de Estudo

A Figura 13 refere-se ao turno freqüentado pelos estudantes dos quatro cursos de graduação pesquisados.

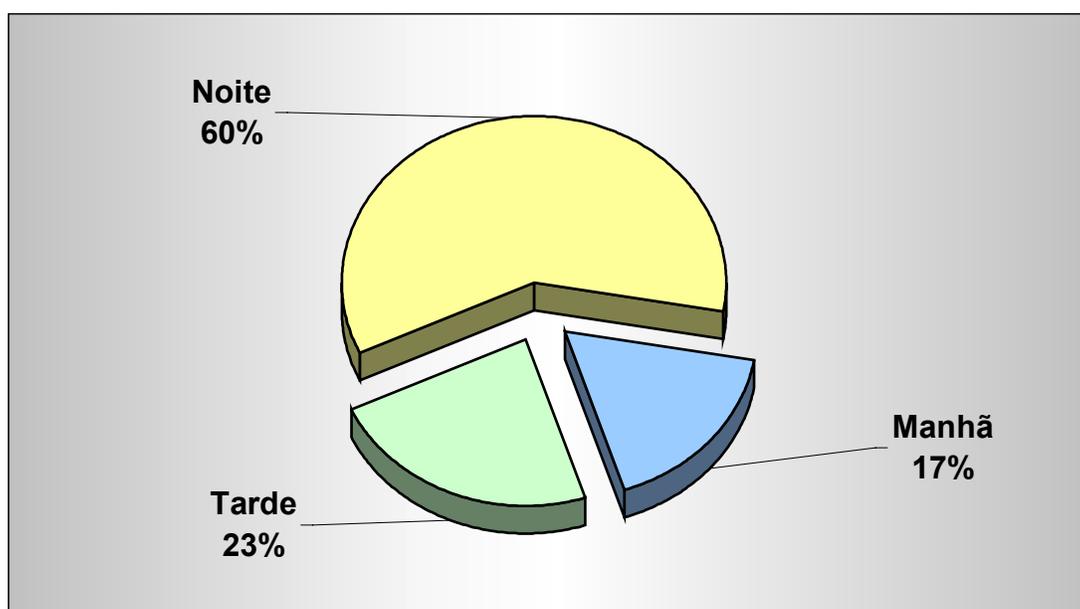


FIGURA 13 – Percentual de Estudantes da Amostra, segundo o Turno dos Cursos

Os percentuais demonstram 60% de estudantes do período noturno e 40% de estudantes do período diurno. Aqui temos uma aparente contradição; se a Figura 2 demonstra equilíbrio entre estudantes de tempo integral e de tempo parcial (48% a 51% respectivamente), porque a Figura 13 apresenta percentuais não condizentes? A resposta é que a UNICAMP tem disciplinas que são oferecidas ao longo do dia e também à noite, mesmo para estudantes do período diurno, ou seja, cursos de período integral. São os verdadeiros estudantes “*full time*”. Existem alunos que estudam das 14h às 20h, outros das 16h às 21h, pois as disciplinas optativas ou mesmo obrigatórias podem, eventualmente, serem oferecidas no início da noite, Por exemplo, das 18h às 20h.

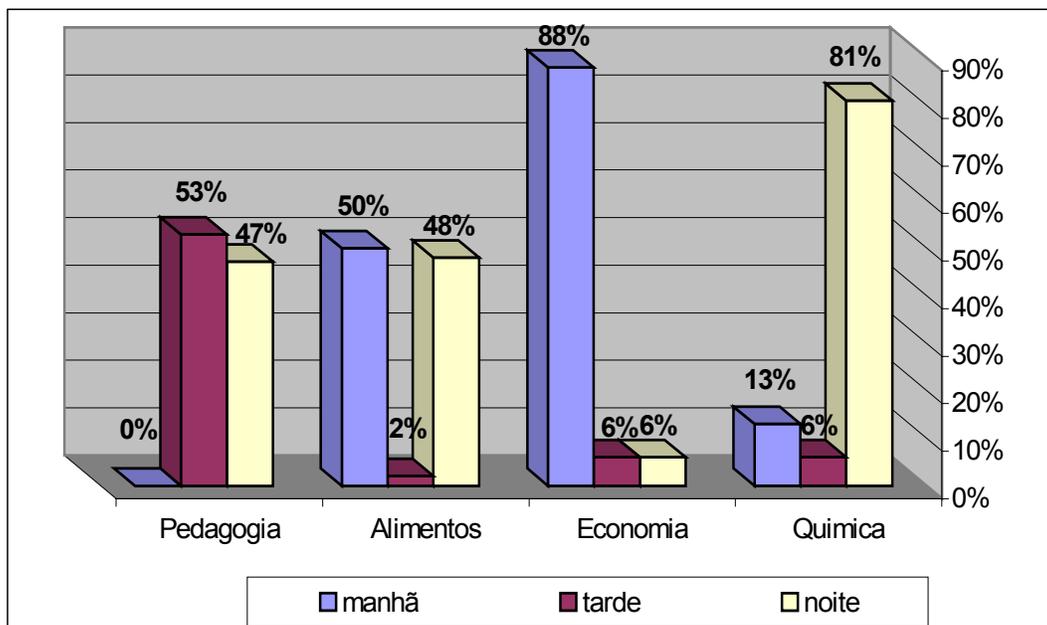


FIGURA 14 - Percentual dos Estudantes da Amostra, segundo os Cursos e Turnos

A Figura 14 apresenta o turno freqüentado pelos estudantes dos quatro cursos. O curso de Pedagogia é oferecido no período da tarde e da noite, por isso o percentual da manhã é 0%. Os dois períodos oferecidos estão equilibrados com percentuais bem próximos (53% - tarde e 47% - noite). No curso de Engenharia de Alimentos há também

equilíbrio entre o período da manhã e da noite, com 50% e 48%, respectivamente. O curso de Economia apresenta um elevado percentual de estudantes do período diurno por ter tido o maior número de alunos respondentes no período da manhã. E, finalmente, o curso de Química tem um maior percentual de alunos do período noturno, pela mesma razão.

É preciso mencionar que apenas os cursos noturnos têm suas aulas no período correspondente; mesmo porque a maioria trabalha e não poderia estudar durante o dia. Um detalhe interessante a ser mencionado é o número de vagas oferecidas para o período diurno e noturno dos cursos pesquisados na UNICAMP.

Em 2002 foi oferecido o seguinte número de vagas (Ver Tabela 6):

TABELA 6
NÚMERO DE VAGAS DO VESTIBULAR DE 2002

Engenharia de Alimentos	Diurno	70
Engenharia de Alimentos	Noturno	30
Química	Diurno	70
Química	Noturno	30
Economia	Diurno	70
Economia	Noturno	35
Pedagogia	Diurno	45
Pedagogia	Noturno	45

Fonte: DAC, 2002.

As vagas noturnas são bem menores do que as vagas oferecidas para o período diurno. Com exceção do curso de Pedagogia, que tem igual quantidade de vagas tanto para o período diurno quanto para o noturno, todos os demais tem 50% ou menos ainda de vagas para o período noturno.

A Figura 15 trata do percentual de estudantes dos quatro cursos globalmente que trabalham durante a realização do curso de graduação.

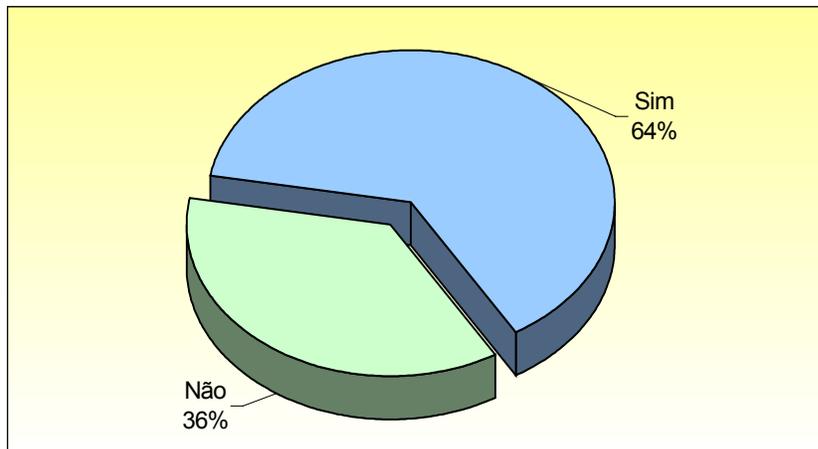


FIGURA 15 – Frequência e Porcentagem dos Estudantes da Amostra que Trabalham durante o Curso

A Figura 15 apresenta um ponto importante a ser destacado: refere-se à correlação entre estes percentuais com os da Figura 3, onde mostra que 51,5% dos estudantes estudam em tempo parcial (sendo a maioria à noite) e 48,5% em regime de tempo integral (a maioria destes estuda durante o dia). Ou seja, o percentual de estudantes que trabalha é maior (64 %) do que o percentual de universitários que estuda em regime parcial (51,5%). Isto significa que, inclusive há estudantes que estudam no período diurno e trabalham pelo menos parte do tempo disponível.

A Figura 16 apresenta o percentual de alunos que trabalham por curso. Os cursos com menor percentual de estudantes que trabalham enquanto estudam, são respectivamente Engenharia de Alimentos (53%) e Economia (54%). O curso de Pedagogia tem mais de 2/3 dos alunos trabalhando (70%), enquanto que a surpresa ficou por conta do curso de Química com 79% de alunos trabalhando. Os estudantes do curso de Química têm encontrado boas oportunidades de trabalho mesmo sendo ainda estudantes. No curso de Pedagogia há um bom número de estudantes trabalhando na rede pública de ensino, outros em creches particulares ou mesmo em escolas confessionais ou particulares.

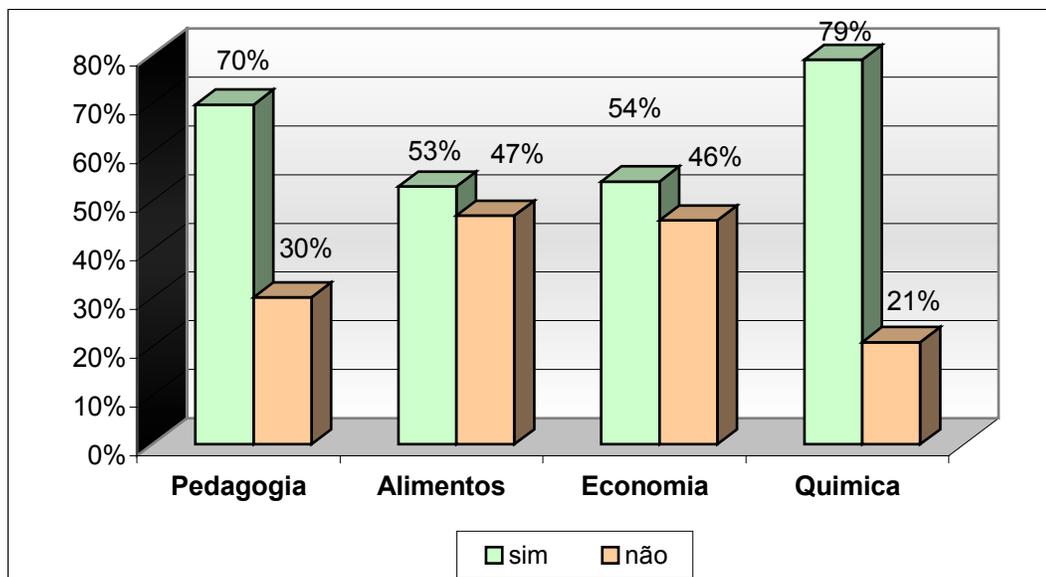


FIGURA 16 – Percentual de Estudantes que Trabalham, por Curso

Nas entrevistas realizadas com estudantes foi detectado que há estudantes que estudam durante o dia e trabalham até doze horas durante a noite. Um exemplo desses estudantes é uma aluna do curso de Química que estuda das 14 horas até às 20 horas e trabalha das 22 horas até às 6 horas do dia seguinte. Ela dorme em média apenas 5 horas por dia. É uma rotina muito estafante. Seu nível de estresse é alto e sua performance acadêmica fica comprometida.

Há muitos estudantes trabalhando enquanto estudam e, mais do que isto, a grande maioria dos estudantes do período noturno trabalha durante o dia. Além disso, alguns estudantes do período noturno que não trabalham, poderiam estar estudando durante o dia, já que têm condições econômicas para tal, não o fazendo apenas por terem “conseguido” entrar na Universidade para estudar no período noturno, pois a concorrência no Vestibular é menor em diversos cursos.

A Figura 17 apresenta o turno de trabalho dos estudantes da amostra, sendo que predominou o número daqueles que trabalham no período da manhã, ou seja, 71% trabalham de manhã e 29% trabalham à tarde ou à noite.

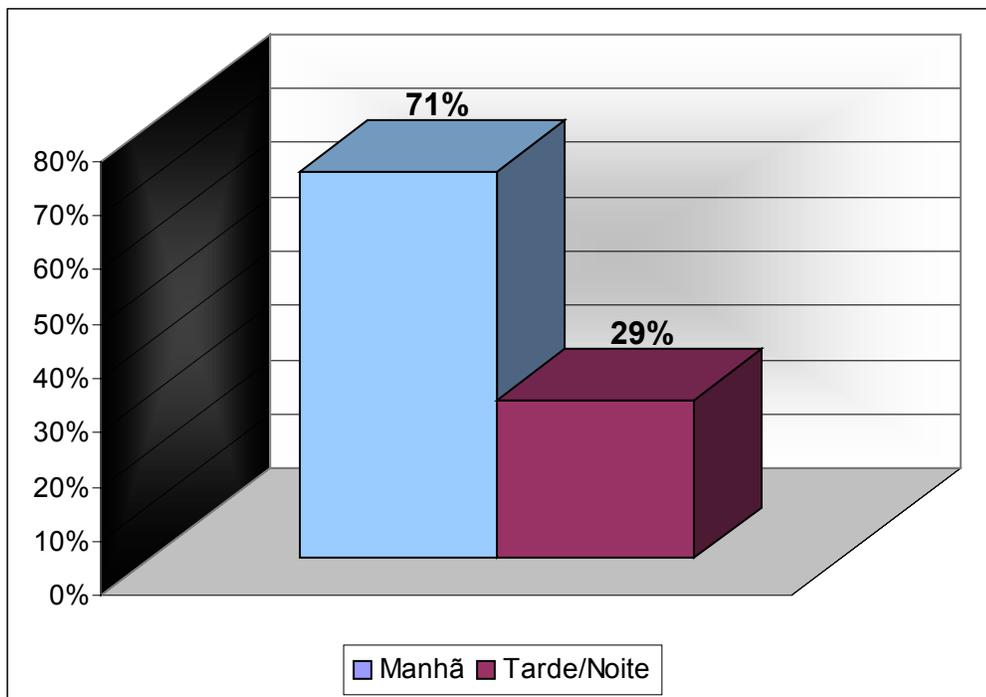


FIGURA 17 – Porcentagem de Estudantes que Trabalham, segundo o Turno

Os estudantes que trabalham parte do tempo geralmente preferem trabalhar de manhã e dedicar o período da tarde e da noite aos estudos. Muitos estudantes que freqüentam os cursos noturnos não estudam a noite porque trabalham, mas sim, trabalham e estudam a noite. O que quer dizer que a escolaridade não é um momento desarticulado do trabalho, ou seja, uma divisão entre a teoria e a prática e sim, uma continuidade do processo de trabalho, porque a escolaridade para muitos estudantes da graduação é uma expectativa de qualificação profissional. (Ver referência em Anais do Seminário, 1993, p. 113).

A Figura 18 apresenta a quantidade de horas que os estudantes trabalham por dia, enquanto realizam seus estudos.

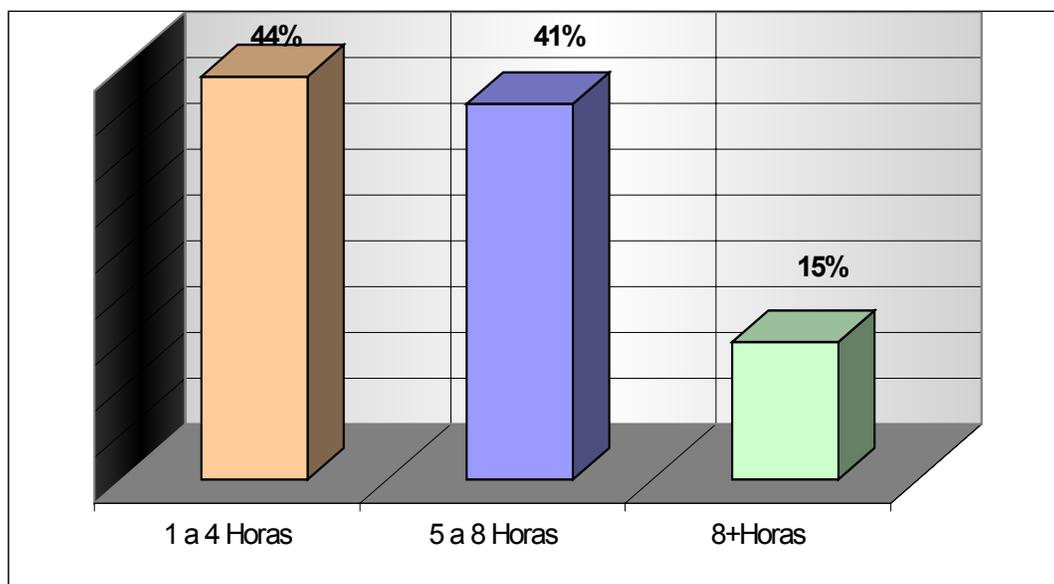


FIGURA 18 – Porcentagem de Estudante que Trabalham por Número de Horas de Trabalho/Dia

Mais da metade dos sujeitos da pesquisa dispõem mais de cinco horas de trabalho por dia (56%). Outro detalhe que chama a atenção é o percentual de estudantes que ultrapassa o período de oito horas de trabalho por dia (15%). É um número considerável e que demonstra o esforço e o desprendimento de muitos estudantes que, além das horas de estudo, fazem uma jornada extenuante de trabalho a fim de conseguirem se manter nos estudos. Esses estudantes geralmente têm como prioridade o estudo. Como já foi mencionado anteriormente, para esses estudantes o trabalho é apenas um complemento necessário para a consecução do objetivo final que é a conclusão dos estudos. Sua preocupação máxima, seu tempo livre e todo o seu esforço estão concentrados e direcionados para o estudo. Sua dedicação ao trabalho é importante para mantê-los financeiramente aptos a continuar e concluir seus estudos. As entrevistas pessoais confirmaram este fato. Um aluno do curso de Pedagogia assim se expressou: *“Para mim o trabalho é apenas um meio, não um fim. Estou trabalhando para custear minhas despesas pessoais, já que minha família não tem condições de me sustentar na Universidade”*.

Pode-se constatar que os estudantes estão gastando mais tempo no trabalho. Só para citar um exemplo: O percentual de estudantes que trabalha de 5 a 8 horas por dia passou

de 21% na pesquisa de PACHANE (1998), (Ver Tabela 5) para 41.5% neste estudo, isto é, um crescimento de mais de 100%.

Uma jornada de 4 horas de trabalho (meio expediente) já basta para um estudante de nível universitário. Isto porque, além do tempo despendido em sala de aula, há o tempo gasto com transporte, alimentação e, ainda mais, com pesquisa, estudo e preparo para provas e testes. Além disso, o estudante precisa de tempo para o lazer, namoro, passeio, visita à família, cultura e esportes. Trabalhar o dia todo e estudar a noite demanda mais dedicação e esforço. Estudantes de tempo integral, que tem todo o tempo disponível para estudo, cultura, lazer, teoricamente deveriam ser mais diligentes e apresentar um melhor nível de desempenho acadêmico.

A Figura 19 revela a situação econômica familiar dos estudantes da amostra. Estes números mostram que a renda mensal familiar dos estudantes está situada num bom nível, especialmente porque, em primeiro lugar, quase um terço dos estudantes (28%) estão localizados no topo da pirâmide econômica.

Em segundo lugar, apenas 16% dos estudantes são oriundos de famílias que estão na base da pirâmide econômica, isto é, têm rendimentos mensais de 1 a 7 salários mínimos. Estes dados comprovam a idéia de que a maioria dos estudantes de boas universidades públicas pertencem às camadas mais altas da população brasileira. Todavia, de acordo com PACHANE (1998), as dificuldades financeiras muitas vezes obrigam estes estudantes pertencentes à base da pirâmide econômica (17%), a ter de trabalhar para poder se sustentar longe da família, ou mesmo apenas para suprir gastos relativos a transporte, alimentação e compra de material didático.

É possível deduzir, de acordo com os dados acima, que mesmo os estudantes que trabalham enquanto estudam, tanto os de período parcial como os de período integral, recebem um salário razoável porque os percentuais de alunos que estão situados acima das duas primeiras camadas somam quase oitenta por cento, ou seja, 79%.

Essa questão de renda familiar é muito discutida e os padrões de medição são muito variados, porém, uma coisa é certa, o nível de renda da população brasileira é muito baixo, se comparado a países mais desenvolvidos. Por isso a realidade da renda familiar dos estudantes da UNICAMP é diferente da renda da nação brasileira.

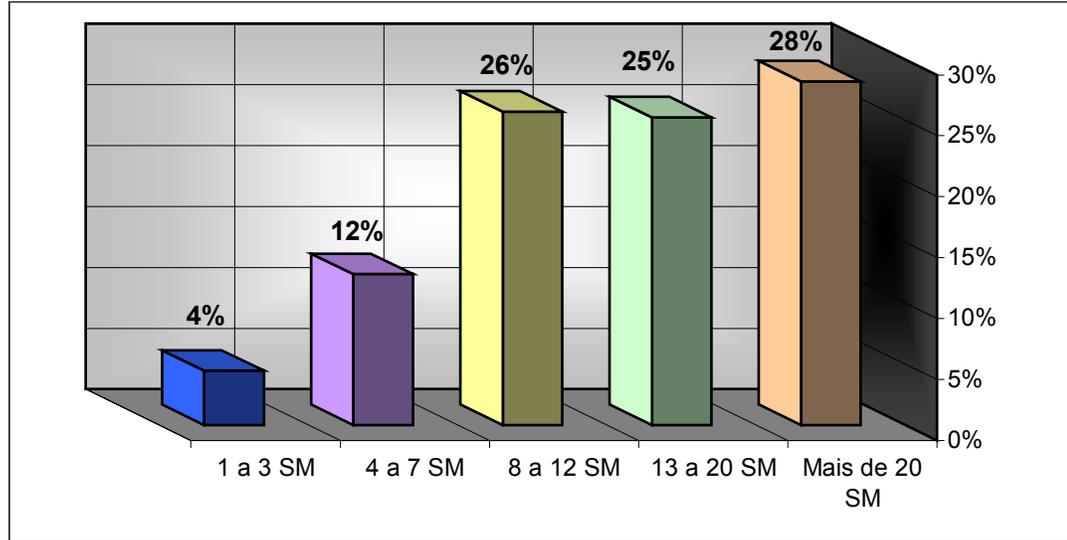


FIGURA 19 – Porcentagem de Estudantes da Amostra, segundo a Renda Média Familiar

Num comparativo entre os diferentes cursos de graduação e a renda familiar é possível constatar que os cursos de Engenharia de Alimentos e Química possuem renda familiar mais alta (68% e 63%, representando a somatória de 13 a mais de 20 SM, respectivamente) enquanto que Economia está um pouco abaixo e Pedagogia aparece com menor percentual de renda familiar, (50% e 42%, representando a somatória de 13 a mais de 20 SM, respectivamente) (Ver Figura 20). Uma das explicações é que cursos que oferecem melhores perspectivas de ganhos salariais e posição social atraem estudantes de melhor poder aquisitivo e de escolaridade básica de qualidade. Neste caso representado pelos cursos de Engenharia de Alimentos e Química. No caso do curso de Química e mesmo no de Engenharia de Alimentos, a região metropolitana de Campinas possui um bom parque industrial que busca profissionais desta área para seus quadros funcionais. Os cursos com menores chances de ascensão social como é o caso da Pedagogia, atraem estudantes de menor renda e menor escolaridade básica de qualidade.

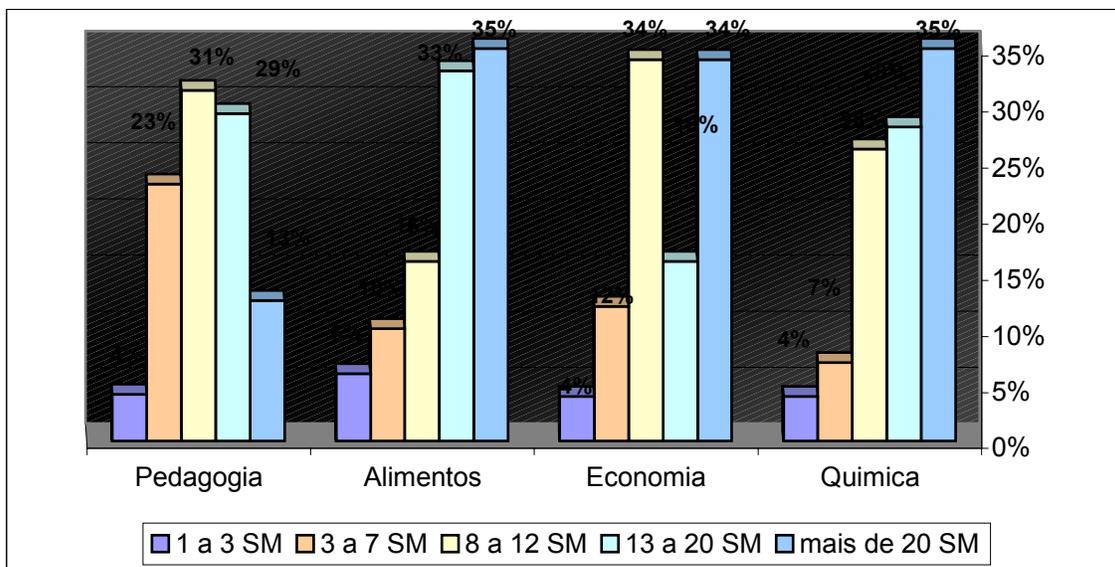


FIGURA 20 – Porcentagem de Estudantes da Amostra, por Curso e Faixa de Renda Familiar

A Figura 20 mostra a porcentagem de estudantes da amostra, por curso e faixa de renda familiar. É possível verificar alguns dados relevantes, como por exemplo, a comparação entre o curso de Pedagogia e os demais cursos da amostra. Os estudantes do curso de Pedagogia apresentam o menor índice percentual de faixa salarial acima de 20 SM. A diferença é significativa, isto é, 13% contra 35%, 34% e 35%, dos cursos de Engenharia de Alimentos, Economia e Química, (respectivamente). Este dado comprova as análises anteriores de que o curso de Pedagogia recebe alunos das camadas mais baixas da população. Por outro lado, o curso de Pedagogia apresenta o maior índice de estudantes com renda familiar de 3 a 7 SM (23%, contra 10%, 12% e 7%, dos cursos de Engenharia de Alimentos, Economia e Química, respectivamente). Esta informação reforça os dados anteriores e confirma essa tendência encontrada no curso de Pedagogia.

Outra análise da Figura 20 mostra que o curso de Engenharia de Alimentos possui os estudantes de maior poder aquisitivo da amostra, confirmando a tendência das engenharias de atraírem estudantes das camadas mais altas da população. É fácil verificar esta tendência, pois os dados mostram que 68% dos estudantes estão situados nas faixas de 13 a 20 SM e mais de 20 SM (33% e 35%, respectivamente)

O curso de Economia apresenta um percentual de 50% nas duas faixas mais altas de renda familiar, ou seja, 16% e 34% (13 a 20 SM e mais de 20 SM, respectivamente) Outro detalhe que chama a atenção no curso de Economia é o percentual de estudantes da amostra situados na faixa de 8 a 12 SM (34%). Este é o percentual mais alto entre todos os cursos da amostra. Pode-se perceber que há um bom contingente de estudantes da classe média baixa estudando Economia. Como os dados da Figura 16 mostram, há um percentual de 54% de estudantes de Economia que trabalham. Isto pode ser uma das explicações para tantos estudantes estarem concentrados nesta faixa de renda familiar.

O curso de Química apresenta dados similares aos do curso de Engenharia de Alimentos, com 63% de estudantes situados nas faixas de 13 a 20 SM e mais de 20 SM (28% e 35%, respectivamente). São estudantes de alto poder aquisitivo que provavelmente se dedicarão à área industrial. Aliás, como já foi analisado anteriormente, estes estudantes do curso de Química possuem o maior índice percentual de trabalho. Isto é, 79% deles já estão trabalhando enquanto estudam, não porque estejam muito necessitados, mas porque há boas ofertas de trabalho (muitos como estagiários) nas empresas da região metropolitana de Campinas.

Esta análise sobre renda mensal familiar mostra que a distribuição de renda das famílias dos estudantes de graduação da UNICAMP está muito mais para um país de Primeiro Mundo do que para um país de Terceiro Mundo. Se, como num passe de mágica, a renda média mensal da população brasileira fosse igual à renda média mensal dos estudantes da UNICAMP, o Brasil poderia pertencer ao grupo de países pertencentes ao G-8.

A primeira notícia alvissareira é a que encontramos na Tabela 7, que retrata o grau de confiança, auto-estima e desejo de sucesso na vida, revelado pelos estudantes, quando confrontados com a seguinte afirmação: “Geralmente eu acho que vou ser bem sucedido na vida – Sim ou Não”. As respostas revelaram que 92% dos estudantes responderam afirmativamente, e apenas 8% negativamente. É um número elevado, que traz esperança de dias melhores, pois com um índice nesse nível poderemos esperar egressos super motivados, entusiasmados e confiantes em sua própria capacidade técnica e profissional, que poderão produzir resultados de excelência e competência para o país. Estes dados foram confirmados nas entrevistas, onde os estudantes mencionaram sua confiança no

sucesso profissional futuro. Um estudante de graduação do curso de Engenharia de Alimentos assim se expressou: *“Eu tenho certeza absoluta que irei ser bem sucedido na minha vida, pois estou dando duro para isso e percebo que minhas possibilidades são muito boas. Digo isso porque procuro tirar boas notas, fazer todos os trabalhos e pesquisas, além de participar de projetos acadêmicos opcionais que são oferecidos pela Universidade”*.

A última questão da primeira parte dos dados demográficos do Inventário de Diligência Escolar procura descobrir especificamente o grau de auto-estima dos estudantes (Ver Tabela 8), bem como o que eles acham que as pessoas pensam a seu respeito. Solicitados a opinar sobre esta questão, eles responderam afirmativamente, com um índice muito elevado: 94,4%, ou seja, apenas 5,6% acham que as pessoas não confiam em sua capacidade de realização profissional, não acreditam em seu potencial técnico e acadêmico.

TABELA 7

EXPECTATIVA DE SUCESSO PROFISSIONAL

Serei bem Sucedido?	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
Sim	184	91.1	92.0	92.0
Não	16	7.9	8.0	100.0
Total	200	99.0	100.0	
Não Responderam	2	1.0		
Total	202	100.0		

Ao confrontarmos as Tabelas 7 e 8 podemos notar que o estudante de graduação da UNICAMP tem uma alta auto-estima, confia em seu potencial técnico, acadêmico e

profissional e, além do mais, tem certeza que as pessoas também confiam em sua capacidade e acreditam em seu sucesso futuro.

TABELA 8
MINHA IMAGEM PERANTE AS PESSOAS

As pessoas me acham bem sucedido?	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
Sim	187	94.4	94.4
Não	11	5.6	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

A partir deste momento passaremos a explicar como foram selecionados os estudantes para a parte qualitativa do estudo. Os dados quantitativos foram muito esclarecedores, pois a pesquisa quantitativa, com o instrumento específico para medir a diligência dos estudantes chamado “Inventário de Diligência Estudantil”, pesquisou 202 estudantes de quatro diferentes cursos de graduação da UNICAMP. Entretanto, tivemos por objetivo realizar entrevistas e conversas informais com estudantes e professores de graduação da UNICAMP para um melhor entendimento e uma amplitude maior de compreensão do assunto que está sendo explorado nesta pesquisa.

LeCOMPTE e PREISLE (1993, p. 69) chamam este tipo de seleção de estudantes de *seleção baseada em critério*. Esta é uma estratégia na qual são selecionadas instituições específicas, pessoas ou eventos deliberadamente para prover informação importante que não pode ser obtida de outra forma. O total de 12 estudantes foram suficientes para participar de um estudo qualitativo preliminar sobre “Diligência Estudantil” entre universitários de tempo parcial e de tempo integral.

Os estudantes de tempo parcial são aqueles que dedicam apenas parte do tempo para o estudo, pois ocupam parte do tempo trabalhando. Este trabalho pode ser de apenas umas poucas horas (por exemplo 4 horas diárias = meia jornada de trabalho), ou pode ser de uma duração maior, (5 a 6 horas diárias) podendo chegar a uma jornada inteira de trabalho (8 horas diárias). Estes estudantes podem ser subdivididos em pelo menos duas subcategorias, ou seja, trabalhador-estudante e estudante-trabalhador.

O Trabalhador-Estudante geralmente trabalha o dia todo (aproximadamente 8 horas por dia), e à noite vai à escola em busca de educação e acaba passando quatro ou cinco horas em sala de aula. Sua preocupação básica é o trabalho, sua fonte de sustento. O estudo é um complemento importante, porém, secundário.

O Estudante-Trabalhador estuda em tempo parcial. Geralmente, trabalha meio período (de quatro a seis horas, no máximo) e estuda a outra parte do tempo. Normalmente são estudantes que precisam de algum dinheiro para se manter, ou pelo menos de um dinheiro extra para suas necessidades pessoais, bem como para a compra de livros e materiais diversos para as aulas.

Os estudantes de tempo integral não trabalham. Eles têm aulas durante uma parte do dia, geralmente no período matutino e utilizam o resto do tempo para fazer tarefas escolares, pesquisas na Biblioteca, "surfar" na Internet, praticar atividades de esporte, namorar, etc.

Portanto, o plano inicial foi ter doze estudantes de cada categoria, perfazendo um total final de 12 estudantes: $(2+2+2 = 6 \times 2 = 12)$. Ou seja, a soma de dois estudantes de cada categoria pesquisada (baixo desempenho, desempenho médio e desempenho alto), totalizando seis estudantes, multiplicou-se por dois (estudantes de tempo parcial e de tempo integral), perfazendo o total de doze estudantes entrevistados.

Estes estudantes foram escolhidos dentre os participantes dos mesmos grupos pesquisados de forma quantitativa, através do Inventário de "Diligência Estudantil". O que aconteceu na prática foi a dificuldade de encontrar os estudantes por categorias de desempenho acadêmico (mesmo tendo conseguido os dados junto ao DAC), por isso, optamos por uma amostragem das entrevistas de forma mais simples e genérica no capítulo dos resultados (Capítulo IV).

A razão especial para usar mais de um método neste estudo foi que há uma redução dos riscos que a conclusão poderia refletir. Isto poderia ser verdade não só com as pré-concepções sistemáticas, mas também com as limitações de um método específico. Além disso, houve a possibilidade de se ganhar um grau maior de validade e generalidade das explicações que me propus desenvolver.

3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

De acordo com DEXTER (1970), o método de triangulação de coleta de dados, conhecido como *triângulo da informação*, tem por objetivo a coleta de informações de um número diverso de indivíduos e lugares e usa uma variedade de métodos que pode ser útil para os resultados do estudo, especialmente porque haverá menos riscos de enganos sobre os resultados finais. E foi baseado nisso que selecionamos os instrumentos para a pesquisa.

A seleção e utilização dos instrumentos de pesquisa utilizados para a obtenção das informações desejadas e necessárias para a realização desta pesquisa foram divididas em duas partes. A primeira parte foi a pesquisa quantitativa, através do Inventário de “Diligência Estudantil”. A segunda foi a realização de entrevistas com doze estudantes de todos os cursos previamente escolhidos, bem como com alguns professores de graduação, ou seja, a parte qualitativa da pesquisa.

O objetivo principal ao se aplicar o Inventário de Diligência Estudantil para um número de mais de 200 estudantes de quatro diferentes cursos de graduação, foi o de melhor entender a diligência do estudante e sua relação com algumas variáveis demográficas entre os diferentes tipos de estudantes pré-selecionados, ou seja, estudantes de Tempo Integral e estudantes de Tempo Parcial. Este inventário é útil para mostrar as diferenças dos hábitos de estudo dos estudantes em diversos aspectos de sua vida acadêmica, tais como, disciplina, responsabilidade, motivação, devoção e concentração, dentre outros.

Foram coletados os dados da pesquisa quantitativa, através da utilização do Inventário de “Diligência Estudantil”, aplicado aos estudantes dos cursos de Engenharia de Alimentos, Química, Pedagogia e Ciências Econômicas da UNICAMP. Os estudos que validaram o

Inventário de “Diligência Estudantil” foram os seguintes: BERNARD *et al.* (1993, 1995); BERNARD, (1994); BERNARD & THAYER, (1993); JASINEVICIUS *ET AL.*, (1998); STUL, (1999); ARTUR, (2000). Este instrumento de pesquisa já é utilizado de forma regular nos Estados Unidos. Também já teve a sua validade testada em outros países e outros continentes como, por exemplo, Granada (América Central), Rússia, Suazilândia (África).

A parte da pesquisa qualitativa teve por objetivo ampliar as informações e contribuir para uma melhor compreensão dos dados quantitativos colhidos anteriormente. Outro objetivo foi o de avançar na busca da relação diligência/desempenho do estudante de graduação da UNICAMP. Esta parte da pesquisa foi inteiramente composta de entrevistas pessoais gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. Além disso, buscou-se verificar os indicadores de diligência na vida dos estudantes de graduação, tais como: hábitos de estudo, administração do tempo, uso de métodos e técnicas de estudo e pesquisa e suas relações com o desempenho acadêmico dos estudantes de graduação da UNICAMP.

Foi utilizada uma representação de doze estudantes dentre os cursos de graduação pré-selecionados. Foram entrevistados alunos de alto, médio e baixo desempenho acadêmico. Além disso, foram entrevistados alunos de tempo parcial e de tempo integral, estudantes que trabalham e outros que só estudam. Esta variedade de estudantes entrevistados demonstrou ser uma representação equilibrada de estudantes dos cursos pré-selecionados da UNICAMP, sendo que foi interessante descobrir as diferenças entre os estudantes destes cursos de graduação, bem como também outros importantes fatores correlacionados e que influenciaram o desempenho do estudante.

Os cursos selecionados representaram as seguintes áreas:

Ciências Tecnológicas - Engenharia de Alimentos

Ciências Naturais e Exatas - Química

Ciências Humanas - Pedagogia e Ciências Econômicas

Todos os cursos acima mencionados são os que têm aulas tanto no período diurno como no noturno. São cursos bem procurados e bem freqüentados e que atendem os critérios para compor o perfil dos cursos a serem pesquisados.

Estas entrevistas foram realizadas com estudantes regularmente matriculados nos quatro cursos de graduação da UNICAMP (Engenharia de Alimentos, Química, Pedagogia e Economia Estes cursos foram selecionados previamente com a ajuda da Diretoria Acadêmica, DAC, para a aplicação da pesquisa quantitativa, ou seja, cursos que se distribuem pelas diversas áreas do conhecimento humano.

Depois das entrevistas com os estudantes, foram feitas entrevistas com professores de graduação da UNICAMP. As entrevistas foram distribuídas da seguinte forma: 2 professores que lecionam para estudantes de Tempo Integral, 2 professores que lecionam para estudantes de Tempo Parcial e 2 professores que lecionam para estudantes de Tempo Parcial e Integral, perfazendo um total de 6 professores de graduação.

3.4. - PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O trabalho de coleta e análise dos dados neste estudo seguiu uma ordem lógica e simples, ou seja, foram utilizadas anotações de campo, coleta de dados e as análises estatísticas dos questionários aplicados. Em primeiro lugar, foi administrado um teste-piloto com 50 estudantes para testar a validade da tradução do Inventário de “Diligência Estudantil” (do inglês para o português).

O passo seguinte foi a aplicação do Inventário de “Diligência Estudantil”, preparado especialmente para o ensino superior, para 200 estudantes dos cursos previamente escolhidos da UNICAMP. Esta amostra foi escolhida *a priori* com o auxílio do DAC, procurando atingir todas as principais áreas de conhecimento em que a UNICAMP oferece cursos de graduação. A aplicação deste teste foi feita com os estudantes durante as aulas com a autorização dos coordenadores de curso, bem como a respectiva anuência dos professores envolvidos. Os dados foram digitados e processados no programa de estatísticas

denominado SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Todos os resultados quantitativos para posterior análise foram transformados em tabelas e figuras (gráficos) para leitura, descrição e análise.

Depois disso, a etapa seguinte foi a realização da pesquisa qualitativa, através da seleção dos estudantes para as entrevistas pessoais. Este trabalho foi feito de acordo com levantamento junto ao DAC, que forneceu os dados necessários para que a seleção fosse a melhor possível. Foram contatados os Coordenadores de Curso para obter a necessária permissão a fim de que os estudantes pudessem ser entrevistados e, dessa forma, bem representar os alunos de tempo integral e os de tempo parcial.

De posse dos nomes e outras informações importantes sobre os estudantes, avancei para o próximo passo. Foram feitos os contatos prévios com os estudantes para marcar os horários das entrevistas pessoais. Na medida do possível, procurei encontrar lugares calmos e tranquilos dentro do campus para a realização das entrevistas e sempre procurei utilizar o tempo necessário para administrar estas entrevistas pessoais. As entrevistas foram todas gravadas, mas também procurei fazer anotações complementares com minhas observações pessoais, para posteriormente fazer a análise das entrevistas.

Outro ponto importante a ser destacado foi a administração de entrevistas a professores da UNICAMP, que trabalham especificamente com estudantes de graduação de tempo integral, ou seja, aqueles dos cursos diurnos. Também foram entrevistados professores que trabalham especialmente com estudantes de tempo parcial, ou seja, aqueles que trabalham e estudam ao mesmo tempo. E, finalmente, foram entrevistados professores que ministram aulas a ambos os grupos de estudantes, ou seja, estudantes de tempo integral e estudantes de tempo parcial.

As entrevistas foram do tipo semi-estruturada, com hora e local previamente acertados com os estudantes pré-selecionados. A entrevista foi conduzida pelo próprio pesquisador sem o auxílio de outras pessoas. Este procedimento teve como objetivo direcionar todos os detalhes para a compreensão do entrevistador, a fim de que até as expressões corporais e a linguagem não verbal fossem utilizadas na hora de se fazer a análise das entrevistas realizadas.

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo nascido da biografia pessoal e da história sedimentada: é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz do estudante é destituí-lo de poder (GIROUX e MCLAREN, 1994, in PACHANE, 1998, p. 45).

Depois disto, veio a etapa seguinte que foi a análise dos dados. Esta foi uma etapa muito importante, pois foram necessários todo cuidado e atenção para que a análise fosse bem acurada e precisa.

A análise de dados provavelmente é o aspecto da pesquisa qualitativa que mais claramente se distingue da pesquisa experimental. Para isso foram feitas a leitura das cópias das entrevistas, das notas observacionais e dos documentos que precisavam ser analisados. Procurei ouvir cuidadosamente as fitas das entrevistas realizadas com os estudantes. Durante as leituras e também a audição das fitas, fiz anotações e elaborei memorandos com minhas observações e análises.

O próximo passo foi a codificação. De acordo com MAXWELL (1998),

"em pesquisa qualitativa, a meta de codificação é não produzir a contagem das coisas, como em uma pesquisa quantitativa, mas fraturar os dados e reorganizá-los em categorias afins para que possam facilitar a comparação de dados, bem como entre as diversas categorias, sendo uma especial ajuda no desenvolvimento de conceitos teóricos" (p. 78).

Depois disso, foi feita a análise dos dados propriamente dito, para tentar identificar as diferenças entre estudantes universitários de tempo parcial e estudantes universitários de tempo integral. De forma especial, procurei descobrir possíveis diferenças e semelhanças entre eles. Foram usadas estratégias de contextualização para tentar unir os dados, agrupando-os e clarificando suas semelhanças e diferenças.

Portanto, o propósito principal foi entender os dados em seu verdadeiro contexto, bem como utilizar métodos para identificar a relação entre os elementos diferentes (Maxwell, 1998). Uma simples análise de contextualização é limitada para entender ou compreender indivíduos particulares ou situações, não podendo se desenvolver uma teoria mais geral do

que aquela que está acontecendo. As duas categorias precisam uma da outra para prover um resultado, o máximo confiável. (MAXWELL & MILLER, 1996)

A última parte deste estudo foi a descrição, discussão e análise de todos os dados coletados, tanto os da pesquisa quantitativa como os da pesquisa qualitativa. Em relação à pesquisa quantitativa, foi utilizado o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) em que todos os dados foram tabulados e apresentados em forma de gráficos e tabelas, para melhor visualização e compreensão, destacando-se todos os aspectos possíveis da diligência dos estudantes de graduação da amostra, em todas as suas dimensões. Em relação à pesquisa qualitativa, as entrevistas procuraram destacar as dimensões de diligência e sua possível relação com o desempenho médio por turma dos estudantes de graduação. Este foi um trabalho denso, dada a quantidade de informações coletadas. Toda essa gama de informações, números e percentuais estão devidamente registrados e discutidos logo a seguir no capítulo IV.

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com MINAYO (1992), podemos apontar três finalidades para esta etapa da pesquisa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. O propósito deste capítulo seguiu esta proposta de Minayo, ou seja, em primeiro lugar procurei descrever os resultados da pesquisa para estabelecer uma compreensão dos dados coletados na UNICAMP referentes aos estudantes de graduação que estudam em tempo integral e em tempo parcial. O segundo propósito foi discutir os resultados da pesquisa, confirmando-os quando era possível, bem como fazendo ligações, paralelos e correlações, relacionando-os com as perguntas previamente formuladas. E, em terceiro plano, houve de minha parte o interesse em ampliar o conhecimento sobre o assunto, articulando-o com todo o contexto acadêmico, social e cultural da realidade atual da educação brasileira. Em vários momentos estes objetivos e propósitos se mesclaram, sendo que o objetivo principal desta mescla sempre foi o de tentar transmitir um melhor entendimento e compreensão de todas as informações coletadas.

A estrutura deste capítulo está assim constituída: Em primeiro lugar é feita a explicação de como se chegou às cinco dimensões da diligência, através dos resultados das análises fatoriais que definiram a classificação das dimensões da diligência e são descritas e discutidas, tal como foram reagrupadas e classificadas. Em segundo lugar, são feitas comparações entre a diligência dos estudantes de graduação de tempo integral e de tempo parcial com as variáveis demográficas pré-definidas neste estudo. Em terceiro lugar, busca-se relacionar diligência estudantil com regime de estudos (tempo integral e tempo parcial). Finalmente, este capítulo apresenta as relações entre as médias de diligência estudantil e as médias de desempenho por turno, curso e turma dos estudantes de graduação da UNICAMP.

4. 1. DILIGÊNCIA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

4. 1. 1. CLASSIFICAÇÃO PRÉVIA DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA

A primeira classificação das perguntas do “Inventário de Diligência Estudantil” em dimensões se deu de forma intuitiva, já que não havia a especificação de quais perguntas pertenciam a que dimensão, apenas tínhamos a informação de quais eram as dimensões, tais como estão apresentadas abaixo:

1. Motivação
2. Concentração e Assimilação
3. Conformidade e Responsabilidade
4. Disciplina
5. Devoção e Espiritualidade

Portanto, foi necessário agrupar as repostas nas dimensões previamente conhecidas. Sendo assim, este primeiro agrupamento em dimensões foi estabelecido em bases teórico-

conceituais. Para confirmar empiricamente estas dimensões previamente identificadas, foi realizada análise fatorial exploratória por componentes principais, na qual a matriz era rotada pelo método Varimax. Numa primeira solução foram encontradas 16 diferentes dimensões, explicando 65% da variância nas respostas. Ao ser feita uma análise mais acurada, verificou-se que, embora as dimensões estatisticamente se discriminassem de forma satisfatória, estas eram compostas, muitas vezes, por variáveis sem o devido respaldo teórico, ocasionando algumas incongruências. Foi possível constatar, por exemplo, que boa parte das incongruências era ocasionada por questões de caráter negativo ou que não estavam diretamente ligadas à vida acadêmica do respondente. Sendo assim, decidiu-se por eliminar tais variáveis.

A seguir, tomando por base a teoria, que apontava para a existência de cinco dimensões apenas, foi feita uma nova análise fatorial. As dimensões resultantes, na matriz rotada, não mais apresentavam as incongruências iniciais. Porém, a variância explicada ainda não se encontrava dentro dos parâmetros considerados aceitáveis. Por isso, com o intuito de melhorar a capacidade explicativa das dimensões, através da análise das comunalidades de cada uma das variáveis, foram também retiradas, aos poucos, todas as questões que apresentavam comunalidades muito baixas (inferiores a 0,4). Para cada variável eliminada era realizada uma nova análise fatorial seguida da análise dos resultados e das comunalidades.

Finalmente chegou-se a uma solução adequada com cinco dimensões ($KMO/MAS = .875$; $Bartlett = 1.388.828$, $p = .000$), explicando 60,833% da variância. De acordo com HAIR (1998), este percentual é considerado um índice satisfatório na área de Ciências Humanas e Sociais. As únicas alterações destes resultados foi em relação à sequência das dimensões previamente apresentadas, bem como em relação à composição das dimensões.

Estes novos resultados apresentaram a seguinte sequência:

1. Disciplina;
2. Conformidade e Responsabilidade;
3. Motivação;
4. Devoção e Espiritualidade;
5. Concentração e Assimilação.

A composição das dimensões encontradas e que foram efetivamente descritas e discutidas, pode ser verificada nas Tabelas 9 a 13.

TABELA 9

Dimensão (Prévia) 1 - Disciplina

QUESTÃO (N.)	Dimensão Prévia	Comunalidade	Carga Fatorial
Primeiro faço meus deveres acadêmicos, depois tiro tempo para minha família e meus amigos (20)	1	,605	,747
Eu faço o melhor que posso na Universidade (01)	3	,658	,723
Eu me dedico bastante para tirar boas notas (55)	3	,677	,693
Eu procuro fazer um excelente trabalho em todas as minhas classes (49)	3	,631	,676
Eu presto atenção em tudo o que o professor diz em classe (03)	5	,533	,613
Eu procuro usar o melhor de minhas habilidades para cumprir meus deveres acadêmicos	1	,493	,676

Eigenvalue = 6,656

A Dimensão 1 é a única que apresenta maior diferença em relação ao agrupamento de questões nas dimensões anteriormente propostas (Ver Tabela 9). O problema é que diversas questões que aparentemente pertencem à dimensão da Motivação, em realidade são questões mais disciplinares do que motivacionais. Particularmente entendo que certas questões como estas inseridas na dimensão da Disciplina poderiam também estar na dimensão da Motivação e vice versa, ou seja, elas são, eventualmente, intercambiáveis.

TABELA 10

DIMENSÃO (PRÉVIA) 2 - CONFORMIDADE E RESPONSABILIDADE

QUESTÃO (N.)	Dimensão Prévia	Comunalidade	Carga Fatorial
Eu gosto de manter meus trabalhos limpos e organizados (26)	2	,604	,752
Minha família e/ou meus amigos me acham uma pessoa bem organizada para deveres e trabalhos acadêmicos (32)	2	,596	,704
Eu reviso meus trabalhos acadêmicos antes de entregá-los (11)	2	,573	,613
Eu não entrego um trabalho sem a certeza de que o mesmo está correto (29)	1	,518	,609
Eu procuro fazer meus trabalhos acadêmicos de forma correta (17)	1	,642	,503

Eigenvalue = 1,715

A Dimensão 2 apresentou uma maior coerência em relação à proposta inicial da distribuição das dimensões de diligência (Ver Tabela 10), tendo apenas duas questões diferentes, porém, eu diria próximas e intercambiáveis, pois certas questões desta dimensão podem ser também questões relacionadas à disciplina pessoal do estudante de graduação da UNICAMP.

A Tabela 11 apresenta a Dimensão 3, que está bem próxima da proposta anterior com apenas um item pertencente à dimensão da Concentração e Assimilação.

A Dimensão 4 trata da Devoção e Espiritualidade (Ver Tabela 12) e está agrupada tal qual foi proposta no agrupamento prévio das dimensões. Não houve alteração na composição final desta dimensão.

TABELA 11
DIMENSÃO (PRÉVIA) 3 - MOTIVAÇÃO

QUESTÃO (N.)	Dimensão Prévia	Comunalidade	Carga Fatorial
Eu converso com meus professores a respeito de meus progressos acadêmicos (34)	3	,581	,743
Eu releio minhas anotações antes da próxima aula (14)	5	,577	,680
Eu faço meus trabalhos acadêmicos tão logo eu os recebo (38)	3	,640	,606
Eu gosto de fazer o que meus professores pedem, imediatamente (44)	3	,601	,455

Eigenvalue = 1,445

TABELA 12
DIMENSÃO (PRÉVIA) 4 – DEVOÇÃO E ESPIRITUALIDADE

QUESTÃO (N.)	Dimensão Prévia	Comunali dade	Carga Fatorial
Eu gosto de separar um horário para meditação e oração (36)	4	,778	,861
Eu gosto de assistir cultos religiosos (41)	4	,663	,771
Eu tiro tempo para admirar a Natureza (12)	4	,498	,545

Eigenvalue = 1,244

A Dimensão 5 contém apenas duas questões principais e estão de acordo com a dimensão prévia (Ver Tabela 13). Também não houve alteração em relação à composição da dimensão previamente elaborada.

TABELA 13

DIMENSÃO (PRÉVIA) 5 - CONCENTRAÇÃO E ASSIMILAÇÃO

QUESTÃO (N.)	Dimensão Prévia	Comunalidade	Carga Fatorial
Eu tento relacionar o que estou estudando com aquilo que já sei (27)	5	,682	,763
Quando estou estudando, eu tento organizar as idéias logicamente (15)	5	,616	,759

Eigenvalue = 1,106

Essas subdivisões agruparam todas as questões que estavam interligadas de alguma forma à idéia de cada uma das respectivas dimensões. Em primeiro lugar, o objetivo foi descrevê-las, discutí-las e correlacioná-las com as questões relacionadas ao mesmo tema. Todas estas dimensões estão contempladas no questionário por terem sido consideradas áreas-chave para a determinação da diligência estudantil.

Em segundo lugar, houve o propósito de confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, ou seja, a pressuposição de que diligência afeta a vida acadêmica dos estudantes de graduação. Este propósito teve como objetivo mostrar os resultados da pesquisa ressaltando as diferenças e semelhanças entre os turnos pesquisados, bem como entre os cursos de graduação previamente escolhidos e que foram objeto da pesquisa. Finalmente, o terceiro propósito do capítulo teve como objetivo responder as perguntas elaboradas previamente e que foram a base para este estudo. (Ver Perguntas a Serem Respondidas, Cap. 1). Estas perguntas estão respondidas de forma não estruturada e não destacada, mas estão sub-entendidas através da descrição e discussão de todas as dimensões analisadas neste capítulo.

As diferentes dimensões estão colocadas ao longo do Inventário de Diligência de forma não consecutiva, por isso foram agora agrupadas para melhor compreensão. Cada uma das dimensões foi descrita e discutida, conforme a proposta deste capítulo. Antes

porém, vejamos o resultado das dimensões na forma de média geral de cada uma das dimensões.

A Tabela 14 se torna interessante, na medida em que descobrimos suas diferenças e podemos verificar quais são as que pesaram mais, ou seja, as mais importantes e as menos importantes. É fácil perceber que a Dimensão 5 (Média: 4,3525) foi a que teve nota mais alta dentre todas. Por isso podemos inferir que, em relação à Diligência, Concentração e Assimilação é a dimensão mais importante para os estudantes de graduação da UNICAMP, seguida pela Dimensão 2, ou seja, Conformidade e Responsabilidade. Já a menos importante é a Dimensão Motivação (Média: 2,2730), o que surpreende pois, previamente se supunha a motivação como o componente mais importante para a Diligência estudantil e também para o desempenho acadêmico. Outra descoberta interessante foi a posição da Dimensão da Disciplina, que se supunha era até mais importante que a Concentração e Assimilação e, no entanto, aparece apenas em terceiro lugar, com média geral de 3,7271. Outro dado a ser considerado é a posição da Dimensão 4, Devoção e Espiritualidade, que superou a Dimensão 3, com média de 2,7568.

TABELA 14

MÉDIA GERAL DAS DIMENSÕES – (Conforme Escala de Alternativas de Respostas do Inventário de Diligência Estudantil)

DIMENSÃO:	<u>Média Geral</u>	Número de Estudantes
1 – Disciplina	3,7271	193
2 – Conformidade e Responsabilidade	3,9245	196
3 – Motivação	2,2730	196
4 – Devoção e Espiritualidade	2,7568	196
5 – Concentração e Assimilação	4,3525	200

A Tabela 15 apresenta a correlação entre as diferentes dimensões de Diligência (Disciplina; Conformidade e Responsabilidade; Motivação; Devoção e Espiritualidade; Concentração e Assimilação). São dados interessantes que demonstram o grau de correlação e de proximidade entre as dimensões. É importante salientar que quanto maior o número percentual, maior a correlação com a outra dimensão. Por exemplo, na primeira linha da Disciplina pode-se notar que na coluna que cruza com a dimensão Conformidade e Responsabilidade há um percentual de .663; este número representa um elevado índice de correlação entre estas duas dimensões. Em geral, a pessoa disciplinada é uma pessoa responsável e vice-versa. As entrevistas também confirmaram esta tendência, pois os estudantes que procuram administrar bem o seu tempo, tem uma agenda e cronograma de suas atividades e compromissos acadêmicos, normalmente demonstram muita responsabilidade com provas, testes, avaliações e outras atividades estudantis.

Outro ponto a destacar é o baixo índice de correlação entre Devoção e Espiritualidade e as demais dimensões. É por isso que esta dimensão da Diligência não apresentou resultados satisfatórios em outras situações. Acontece que esta dimensão é muito pessoal, representando práticas e hábitos muito personalizados, por isso se torna impossível fazer deduções ou generalizações a respeito desta dimensão. O mesmo acontece com a dimensão Concentração e Assimilação que não apresentou bom nível de correlação com nenhuma outra dimensão, exceto com Disciplina. O hábito de concentrar-se para realizar pesquisas e leituras e o nível de assimilação são também algo muito pessoal, variando de estudante para estudante. Segundo os resultados, a dimensão Concentração e Assimilação apresentou uma relativa correlação somente com a dimensão da Disciplina. A explicação que recebi nas entrevistas e conversas informais com diversos estudantes é que a Disciplina ajuda o estudante a manter-se concentrado em seus estudos e pesquisas, por isso há esta correlação entre ambas.

A dimensão da Disciplina apresentou altos níveis de correlação não apenas com a dimensão da Conformidade e Responsabilidade, mas também com a dimensão da Motivação. De acordo com os próprios estudantes, motivação anda de mãos dadas com Disciplina. Isso acontece porque a pessoa motivada vai procurar ter disciplina para alcançar seus alvos e objetivos e, da mesma forma, a pessoa disciplinada normalmente têm motivação para enfrentar o seu cotidiano acadêmico. A dimensão da Concentração e

Assimilação teve o maior índice de correlação com Disciplina, com um índice de 0,298. Em segundo lugar aparece a correlação com Conformidade e Responsabilidade e logo após Motivação. Com as demais não houve correlação significativa.

A partir de agora iremos verificar as dimensões propostas, fazendo uma descrição e discussão dos resultados encontrados. A primeira das dimensões a ser apresentada é a dimensão da disciplina.

TABELA 15

CORRELAÇÃO ENTRE DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Dimensões	Disciplina	Conformidade e Responsabilidade	Motivação	Devoção e Espiritualidade	Concentração e Assimilação
DISCIPLINA	1,0	,663**	,581**	,173*	,298**
CONF. RESP.	,663**	1,0	,538**	,173*	,281**
MOTIVAÇÃO	,381**	,538**	1,0	,220**	,206**
DEV. ESP.	,173*	,173*	,220**	1,0	0,060
CONCENTR. e ASSIM.	,298**	,281**	,206**	0,060	1,0

** = $p \leq .01$ – Correlação significativa ao nível de $p \leq .01$

* = $p \leq 0.05$ - Correlação significativa ao nível de $p \leq .05$

4. 1. 2. - DIMENSÃO DA DISCIPLINA

A dimensão da disciplina é representada pela parte estrutural da diligência estudantil, exatamente pelo fato de que é ela que dá a sustentação para os hábitos e atitudes do estudante para com seus compromissos acadêmicos. A disciplina dá consistência e

equilíbrio ao cotidiano do estudante e permite que haja tenacidade e constância de propósito e de ação.

Nesta dimensão há um componente muito importante que é a administração do tempo. Nas entrevistas realizadas foi possível perceber o quanto é útil uma boa administração do tempo para um aproveitamento maior das horas disponíveis, bem como a ajuda que este fator fornece ao estudante. Com o tempo bem planejado e administrado o estudante consegue render mais em suas tarefas e projetos, além de se preparar melhor para testes e avaliações. E o resultado é evidente: um melhor desempenho acadêmico retratado em notas de provas e nas médias finais.

Uma das entrevistas realizadas com um dos estudantes de graduação da UNICAMP (Economia, diurno, estudante de alto desempenho) demonstra que nem sempre é fácil administrar bem o tempo, especialmente quando se têm inúmeras atividades e compromissos a cumprir. A “fala” do estudante é elucidativa, pois, em relação à organização e administração do tempo, ele assim se expressa: *Eu tento o tempo inteiro dividir bem meu tempo, mas é bem complicado, pois eu estou na empresa Junior uma vez na semana, eu faço teatro, estudo alemão, eu tento equilibrar. Mas é bem complicado.*

Outra pergunta interessante feita ao estudante é a seguinte: Você estuda de forma sistemática ou não? Revisa os trabalhos antes de entregar? Quando tem uma prova tira tempo específico para se preparar? A resposta foi muito objetiva: *Dependendo da prova. Nas matérias eletivas eu tiro um tempo especial sim.*

O assunto da disciplina é a base da questão 23. A pergunta é a seguinte: “Eu procuro usar o melhor de minhas habilidades para cumprir meus deveres acadêmicos”. Também têm a ver com concentração e assimilação, porque pergunta ao estudante sobre o uso de suas habilidades para cumprir seus deveres acadêmicos. Procurar usar o melhor das habilidades significa despender esforço, energia e determinação para atingir os objetivos propostos; requer foco, direcionamento e concentração.

Neste aspecto muitos estudantes de graduação da UNICAMP estão interessados em cumprir com qualidade e determinação seus deveres acadêmicos (Ver Tabela 16), pois 95,5% procuram, na maioria das vezes, utilizar o melhor de suas habilidades (Soma dos

números 3, 4 e 5, da Escala de Alternativas). E o número daqueles que praticamente nunca o fazem é de apenas 0,5% (de acordo com o número 1, da Escala de Alternativas.).

TABELA 16

USO DE HABILIDADES DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	1	.5	.5
2. De vez em quando	8	4.0	4.5
3. Algumas vezes	43	21.7	26.3
4. Geralmente	63	31.8	58.1
5. Quase sempre	83	41.9	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

A questão 20 (Ver Tabela 17) trata da lista de prioridades do estudante e, mais do que isso, sua escala de valores e grau de responsabilidade frente aos compromissos acadêmicos. “Primeiro faço meus deveres acadêmicos, depois tiro tempo para minha família e meus amigos.

TABELA 17

PRIORIDADES ACADÊMICAS DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	27	18.1	18.1
2. De vez em quando	42	17.1	35.2
3. Algumas vezes	55	20.6	55.8
4. Geralmente	39	23.1	78.9
5. Quase sempre	34	21.1	100.0
Total	197	100.0	
Não Responderam	5		
Total	202		

Como pode ser visto, pouco mais de 1/3 dos estudantes (43.2%) têm um compromisso sério com os deveres acadêmicos, preferindo fazê-los primeiro para depois atenderem a compromissos sociais envolvendo família e amigos (soma dos números 4 e 5, da Escala de Alternativas). Outros 1/3 de estudantes (35.2%), de acordo com os números 1 e 2, da Escala de Alternativas, somente de vez em quando, ou raramente privilegiam a área acadêmica, isto é, preferem tirar tempo primeiramente para os amigos e/ou a família para, só depois (se sobrar tempo), dedicar-se aos trabalhos e compromissos acadêmicos. Aqui encontramos uma correlação direta com a questão 5, que diz o seguinte: “Eu separo tempo para completar todos os meus trabalhos acadêmicos”, a qual trata da responsabilidade do estudante universitário em separar tempo suficiente para completar todos os trabalhos acadêmicos.

Diversos estudantes, aos serem entrevistados, revelaram que sua escala de prioridades inclui a realização profissional, aliada a um melhor nível de vida, como sendo os principais itens de sua escala de prioridades. CARDOSO (1994) descobriu que a melhoria do nível

sócio-econômico é uma aspiração específica dos estudantes do curso superior noturno. Isto confirma o pensamento de Lewin *apud* CARDOSO (1994) “Ir à escola e continuar a escolarização torna-se sinônimo de educado e de sucesso e condição *sine qua non* para o indivíduo se transformar, simultaneamente, em consumidor e consumido no mercado de bens e de trabalho” (p.13). FURLANI (1998) constata que exercer a profissão aprendida no curso é plano principal dos que não trabalham (56,5%) e dos estudantes-trabalhadores (43,8%). Em segundo lugar, os não-trabalhadores relacionam a vontade de concretização das próprias idéias (15,2%) e os estudantes-trabalhadores o desejo de obter melhoria salarial no próprio emprego (18,1%).

A Tabela 18 apresenta os percentuais relacionados à falta de descanso suficiente dos estudantes dos cursos de graduação, revelando que 62,8% (alternativas de resposta 4 e 5) não têm descansado a quantidade de horas que gostariam. Se somarmos a alternativa de resposta 3 aos números 4 e 5, chegaremos a 81,4% de estudantes que precisam de mais descanso. Estes números evidenciam excesso de trabalho, excesso de estudo, administração ineficaz do tempo, etc. Isso mostra que para mais de 80% dos estudantes, não está havendo equilíbrio entre trabalho, estudos, lazer e descanso.

TABELA 18

DESCANSO INSUFICIENTE DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	15	7.5	7.5
2. De vez em quando	22	11.1	18.6
3. Algumas vezes	37	18.6	37.2
4. Geralmente	38	19.1	56.3
5. Quase sempre	87	43.7	100.0
Total	199	100.0	
Não Responderam	3		
Total	202		

“Eu procuro fazer meus trabalhos acadêmicos de forma correta”, esta é a questão 17. Diligência aqui significa capricho, esmero, dedicação e competência para realizar os compromissos acadêmicos de forma eficiente. A questão 17 está relacionada com a questão 11 que trata da revisão de trabalhos acadêmicos antes de serem entregues. Implica em responsabilidade e amadurecimento por parte do estudante, a fim de cumprir coerentemente com os compromissos acadêmicos, ou seja, fazer e entregar trabalhos bem elaborados e academicamente corretos. ARTUR (2000) revela que estudos recentes feitos especialmente nos Estados Unidos demonstram a necessidade de os estudantes assumirem maior responsabilidade por seu desenvolvimento educacional (BERNARD, DRAKE, PACES & RAYMOR, 1996; DRAKE, BERNARD, GRAY & MEIXNER, 1996; GOLDBERG, 1999; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 1994). Estes estudos citados nas referências teóricas têm ressonância entre os estudantes de graduação da UNICAMP, pois ao serem perguntados sobre a necessidade de ter maior responsabilidade acadêmica, muitos se mostraram favoráveis e até disseram que eles mesmos deveriam ser mais responsáveis. Uma aluna do curso de Pedagogia disse:

“Eu sinto que preciso melhorar. Estou levando as coisas de qualquer jeito. Tenho estudado muito pouco. Às vezes tenho entregado trabalhos atrasados, não tenho me preparado direito para as provas. É, eu tenho que levar mais a sério e ser mais responsável!”.

Na questão 28, temos uma idéia da questão disciplinar, tal qual ela é vista e sentida pelos estudantes. A afirmação é a seguinte: “Alguns professores acham que eu causo muitos problemas para eles”. Cinco por cento acham que suas atitudes em classe incomodam os professores (Somatória das alternativas de respostas: Geralmente e Quase sempre). São estudantes relapsos, descuidados, que conversam durante a aula, não prestam atenção, entregam trabalhos atrasados (quando entregam) e, conseqüentemente, conseguem irritar os professores. Felizmente 95% dos estudantes são responsáveis, disciplinados e procuram não causar incômodo, irritação e chateação aos professores de suas disciplinas (Ver Figura 21)

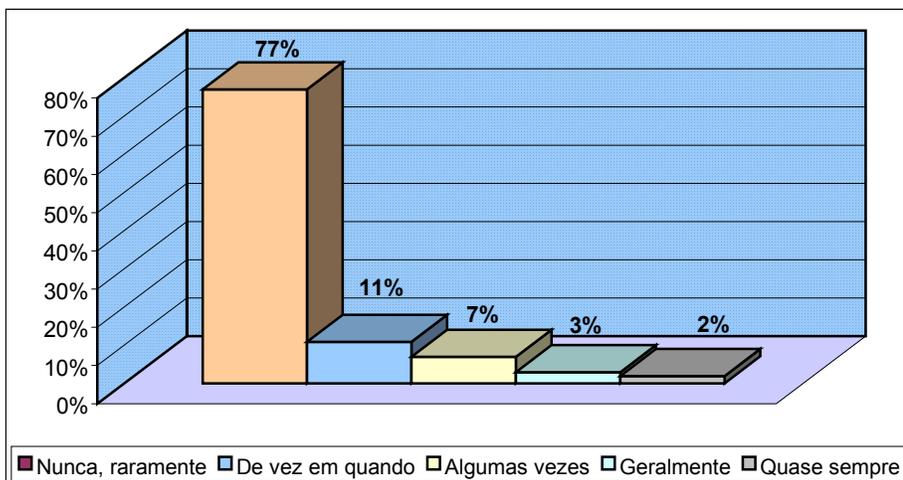


FIGURA 21 – Disciplina do Estudante em Sala, tal qual vista pelos Professores

A questão 55 está relacionada a outras questões anteriores que tratam do mesmo assunto, ou seja, a idéia de que dedicação na dose certa ajuda o estudante a ter bom desempenho acadêmico. O enunciado diz o seguinte: “Eu me dedico bastante para tirar boas notas” A Tabela 19 mostra os resultados.

TABELA 19

DEDICAÇÃO PARA BOM DESEMPENHO DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	7	3.5	3.5
2. De vez em quando	17	8.6	12.1
3. Algumas vezes	51	25.8	37.9
4. Geralmente	70	35.4	73.2
5. Quase sempre	53	26.8	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

Aproximadamente dois terços dos estudantes se dedicam aos estudos para terem um bom desempenho acadêmico (Soma das alternativas de resposta 4 e 5). Já aqueles que não se preocupam (ou não se interessam) ultrapassa um terço, com 37.9% do total de estudantes pesquisados (Ver a somatória das alternativas de Respostas 1, 2 e 3). Pode-se concluir que há um bom numero de estudantes na UNICAMP que estão altamente focados em seus estudos e realmente interessados em obter o sucesso acadêmico que é tão almejado, não apenas pelos estudantes, mas também por seus familiares.

Segundo Goldberg & Rich *apud* ARTUR (2000), as habilidades necessárias para o estudante ir bem na escola também desempenham importante papel fora da escola, pois é quando o estudante vai dedicar-se às tarefas escolares, ao preparo de monografias, responder questionários, fazer gráficos, realizar pesquisas etc. Dentre estas, cabe salientar o esforço (desejo de “trabalhar duro”), a responsabilidade (fazer o que é certo, na hora certa) e a perseverança (completar aquilo que começou). Estas habilidades são fundamentais para o estudante alcançar excelência acadêmica, demonstrando dedicação, a fim de conseguir bom desempenho.

Outro ponto a considerar é a falta de seriedade, responsabilidade, respeito, compromisso, integridade e comprometimento revelada por muitos universitários da atualidade. O estudante motivado mantém disciplina e responsabilidade em sua vida acadêmica e isso caracteriza a pessoa diligente. Por essa razão a questão 49, privilegia estes temas, com a seguinte afirmação: “Eu procuro fazer um excelente trabalho em todas as minhas classes”. A Tabela 20 mostra os resultados.

Cerca de um quarto dos estudantes (26,2%) estão bem focados nos estudos e interessados em demonstrar excelência acadêmica em todas as disciplinas (Ver alternativa de resposta 5). Se acrescentarmos a alternativa de resposta 4, que representa aqueles que geralmente estão preocupados com a excelência acadêmica, (40,5%), teremos exatamente 2/3 dos estudantes (da porcentagem válida), ou seja, 66,7%. Portanto, a conclusão é que 2/3 estão preocupados e interessados em fazer trabalhos acadêmicos de qualidade e 1/3 não está muito preocupado com esta questão.

TABELA 20
EXCELÊNCIA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP EM
TRABALHOS ACADÊMICOS

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	3	1.5	1.5
2. De vez em quando	22	11.3	12.8
3. Algumas vezes	40	20.5	33.3
4. Geralmente	79	40.5	73.8
5. Quase sempre	51	26.2	100.0
Total	195	100.0	
Não Responderam	7		
Total	202		

Em sua pesquisa, PERRY JR. (1981) constatou que os melhores indicadores das notas dos estudantes universitários parecem ser suas características do ensino médio, ou seja, o estudante universitário tende a repetir no ensino superior seu desempenho acadêmico no ensino médio. Se ele era um estudante displicente e relaxado no ensino médio, tenderá a ser do mesmo jeito no ensino superior. Por outro lado, se o estudante era dedicado, diligente, utilizava proveitosamente seu tempo disponível para as tarefas e estudos escolares, há uma grande possibilidade que isso venha se repetir no ensino superior. Nas entrevistas realizadas com os estudantes de graduação da UNICAMP foi possível, de maneira informal, perceber este mesmo fato, ou seja, estudantes dedicados, competentes e eficazes durante o ensino médio, têm a tendência de serem mais diligentes durante a realização do curso de graduação.

Estudos realizados por BENNETT (1994), BERNARD (1991), BERNARD, THAYER e STREETER (1993) e BERNARD e THAYER (1993), in ARTUR (2000) revelaram que estudantes que demonstram altos níveis de diligência apresentam um melhor

e mais consistente desempenho acadêmico. É interessante notar que estes estudos explicam o desempenho acadêmico dos estudantes baseados tanto em suas habilidades, quanto em seus esforços. Através das entrevistas e também no próprio Inventário de Diligência Estudantil foi possível observar exatamente esta correlação. Estudantes que conseguem se organizar e procuram bem administrar o seu tempo revelam que tem um menor grau de dificuldade para enfrentar o dia-a-dia da vida acadêmica de forma menos estressante e mais produtiva. Um estudante do terceiro ano do curso de Engenharia de Alimentos revelou o seguinte: *“Eu sou bem organizado e metódico, distribuo o meu tempo de forma equilibrada, me dedico bastante em todas as atividades programadas pelos professores e por isso mesmo eu estou indo muito bem no curso”*.

As tabelas seguintes mudam um pouco de direção quanto ao enfoque, porém continuam na mesma dimensão da Disciplina. A questão 18 referente aos exercícios físicos foi inserida no teste, juntamente com as de nº 24 (hábitos alimentares regulares), nº 30 (ingestão de água e líquidos) e nº 45 (controle do peso), exatamente para retratar os hábitos de saúde do estudante da UNICAMP, afinal o ser humano é um ser integral (holístico) que têm a somatória em sua composição dos aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais.

A saúde física está contemplada na questão nº 18, pois pergunta ao estudante universitário da UNICAMP a respeito de exercícios físicos. “Eu não faço exercícios físicos suficientemente.” Apenas 30,3% fazem exercícios físicos regularmente (alternativa de resposta 5), contra 69,7% que exercitam-se raramente ou de vez em quando. Se acrescentarmos ao percentual da alternativa de resposta 5 (quase sempre), a alternativa 4 (geralmente), teremos a somatória de 51,5%, o que, de certa forma, melhora sensivelmente o escore (Ver Figura 22).

A saúde física é tão importante quanto a saúde mental, pois o ser humano é o resultado tanto do físico, como do mental, do social e do espiritual. É crescente a literatura que vem mostrando o valor dos exercícios físicos para a saúde e o equilíbrio do ser humano. Um corpo cansado e “enferrujado” não produz eficazmente na área acadêmica. Por outro lado, um estudante com um corpo saudável, geralmente têm mais ânimo e disposição para a produção intelectual. Portanto, a prática de exercícios físicos regulares,

ajuda na obtenção de saúde, vigor e disposição para um melhor desempenho na área acadêmica.

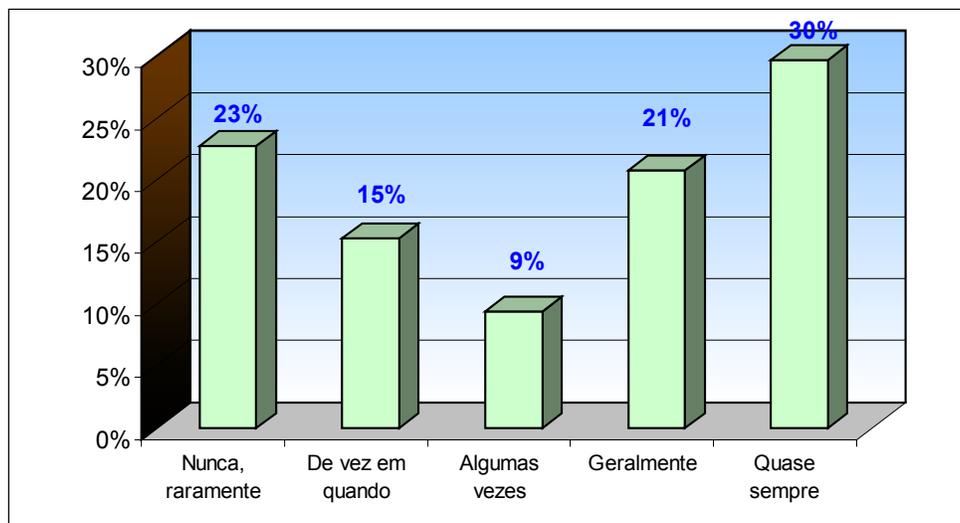


FIGURA 22 - Exercícios Físicos dos Estudantes de Graduação da UNICAMP

A próxima tabela apresenta os resultados da questão 24, a respeito dos hábitos alimentares. Os resultados da Figura 23 revelam que 45% dos estudantes não têm hábitos saudáveis de alimentação (Soma das alternativas de resposta Geralmente e Quase Sempre). A correria do dia-a-dia, a preocupação com atividades diversas, tais como: o trabalho, provas e projetos acadêmicos acaba levando muitos estudantes a comer depressa, a comer qualquer coisa, o que quase sempre gera desconforto, mal estar, cansaço e até doença. Felizmente, pelo menos 1/3 dos estudantes procuram ter hábitos de alimentação regulares (35,7%), ou seja, (a soma das alternativas de resposta 1 e 2). Uma aluna do curso de Química assim desabafou:

Eu só tenho comido sanduíche, pão de queijo e refrigerante. Tenho sentido que minha saúde não está muito boa. Mas também do jeito que eu estou me alimentando!!! Estou com problemas de estômago e dificuldades para controlar o peso. Tá muito difícil!

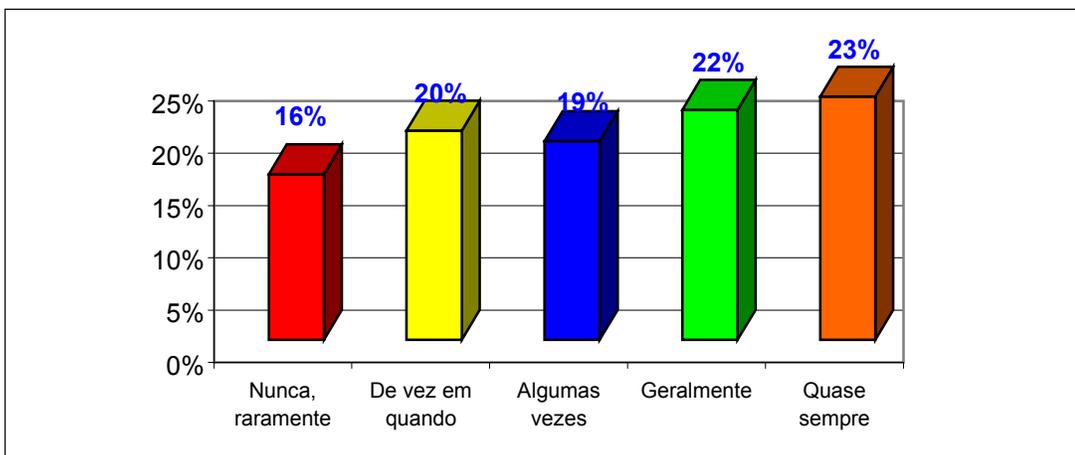


FIGURA 23 - Hábitos Alimentares dos Estudantes de Graduação da UNICAMP

Bons hábitos de saúde continuam sendo o assunto na questão 30, que pergunta ao estudante se ele possui hábitos saudáveis em relação à ingestão de água e outros líquidos: “Eu esqueço de beber água ou outros líquidos suficientemente”. A Figura 24 mostra os resultados.

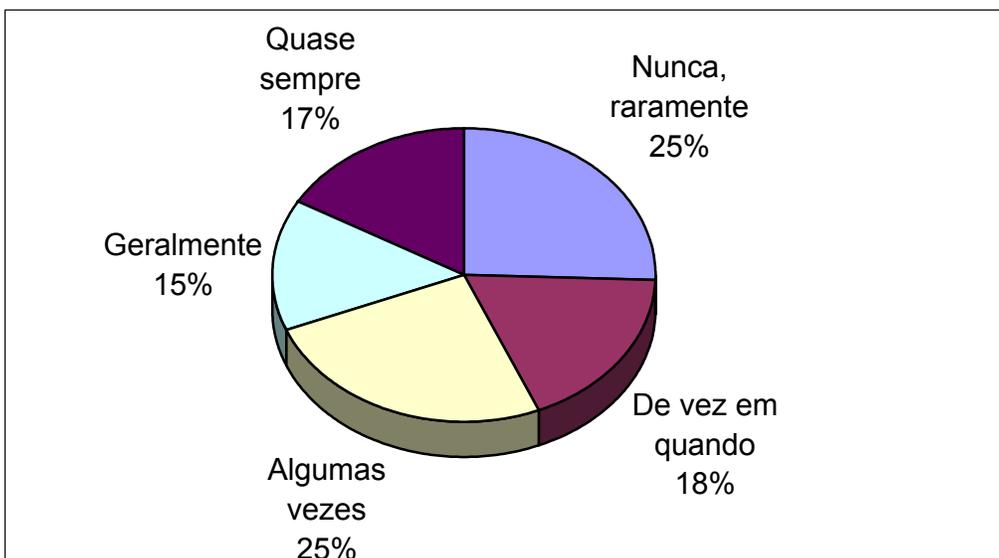


FIGURA 24 - Ingestão Suficiente de Água, por Estudantes de Graduação

Cerca de 1/4 dos estudantes (25%, Nunca, raramente) não se esquecem de tomar água ou outros líquidos. Outros 43% (Ver alternativa de respostas: De vez em quando e Algumas Vezes) o fazem De Vez em Quando, porém o mais preocupante são os 32% que Quase Sempre se esquecem de tomar líquidos suficientemente. A água é um elemento importante para a manutenção do sistema orgânico do ser humano, e é fator de saúde e equilíbrio físico. Aliás, os médicos recomendam que se tome uma média de oito copos de água por dia para que o organismo funcione regularmente.

Na questão 45, pergunta-se ao estudante da UNICAMP sobre o controle do peso. A preocupação com a aparência é assunto freqüente nas “rodinhas” de estudantes e, principalmente das alunas. Além da questão saúde, o controle de peso está obviamente, relacionado à beleza, à atração e até à sexualidade. Por essas razões a preocupação é grande, mesmo em meio a um grupo tão jovem quanto são os universitários da UNICAMP.

A Figura 25 indica os resultados.

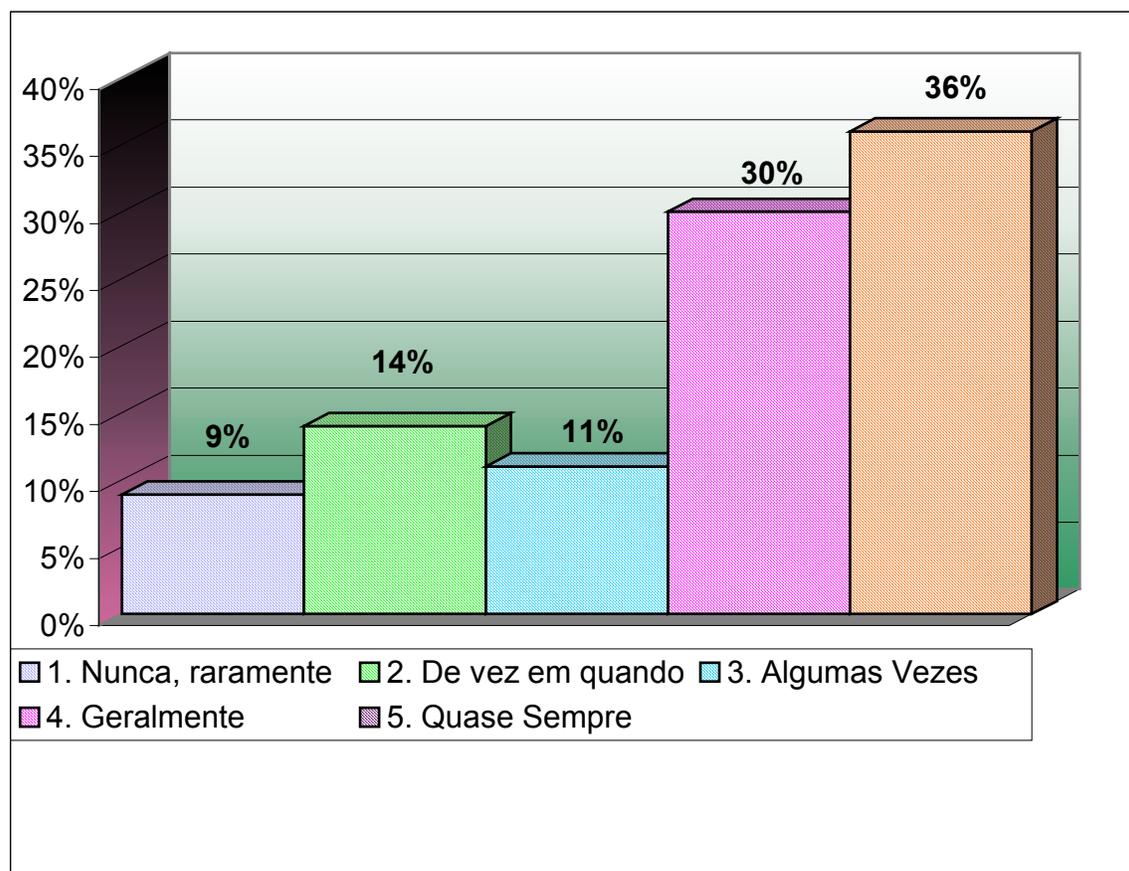


FIGURA 25 – Controle de Peso dos Estudantes de Graduação da UNICAMP

Justificando a preocupação constante e crescente sobre este assunto, verificamos que apenas a soma das alternativas de resposta 4 e 5 (Geralmente, Quase Sempre) perfaz um total de 66%, portanto, bastante elevado. Como o controle de peso contribui para a saúde do estudante, esta preocupação é um dado positivo da pesquisa. Daqueles que praticamente nunca se preocupam temos apenas 9%. Provavelmente neste grupo estejam os magros e esbeltos, que não têm tendência para ganhar peso.

A questão número 1 do “Inventário de Diligência Estudantil” (de um total de 55 questões) é a seguinte: “Eu faço o melhor que posso na universidade”. A Tabela 21 indica o percentual das respostas dadas.

TABELA 21
FAÇO O MELHOR QUE POSSO NA UNIVERSIDADE

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	1	.5	.5
2. De vez em quando	13	6.5	7.0
3. Algumas vezes	37	18.6	25.6
4. Geralmente	84	42.2	67.8
5. Quase sempre	64	32.2	100.0
Total	199	100.0	
Não Responderam	3		
Total	202		

A Tabela 21 revela que 74,4% dos estudantes (alternativas de resposta 4 e 5) procuram fazer o curso bem feito, isto é, “levam a sério” as aulas e compromissos acadêmicos. O número de estudantes totalmente descompromissados com os estudos é relativamente pequeno, apenas 7% (alternativas de resposta 1 e 2). Já os estudantes apenas

parcialmente dedicados à vida acadêmica perfazem um total de 18,6%, o que não é pouco. Se forem somados os dois grupos chega-se a 25,6% que é exatamente 1/4 do número total. Este é um dado sintomático, pois demonstra que há estudantes desinteressados, que estão tomando o lugar de outros jovens que por sua vez estão desesperadamente lutando para conseguir um lugar na universidade pública e não conseguem.

“Mesmo quando estou cansado, eu procuro terminar meus trabalhos escolares”. Esta é a afirmação da questão 46, que está correlacionada à questão 43.

A Figura 26 mostra que 65% (praticamente 2/3 dos estudantes) geralmente e quase sempre estão interessados em terminar seus trabalhos escolares, mesmo cansados (Ver somatória das alternativas de resposta 4 e 5). Por outro lado, existe um número de estudantes que, se estiverem cansados, raramente continuam firmes até o término do trabalho acadêmico. Estes estão nas alternativas de resposta 1 e 2 (18%).

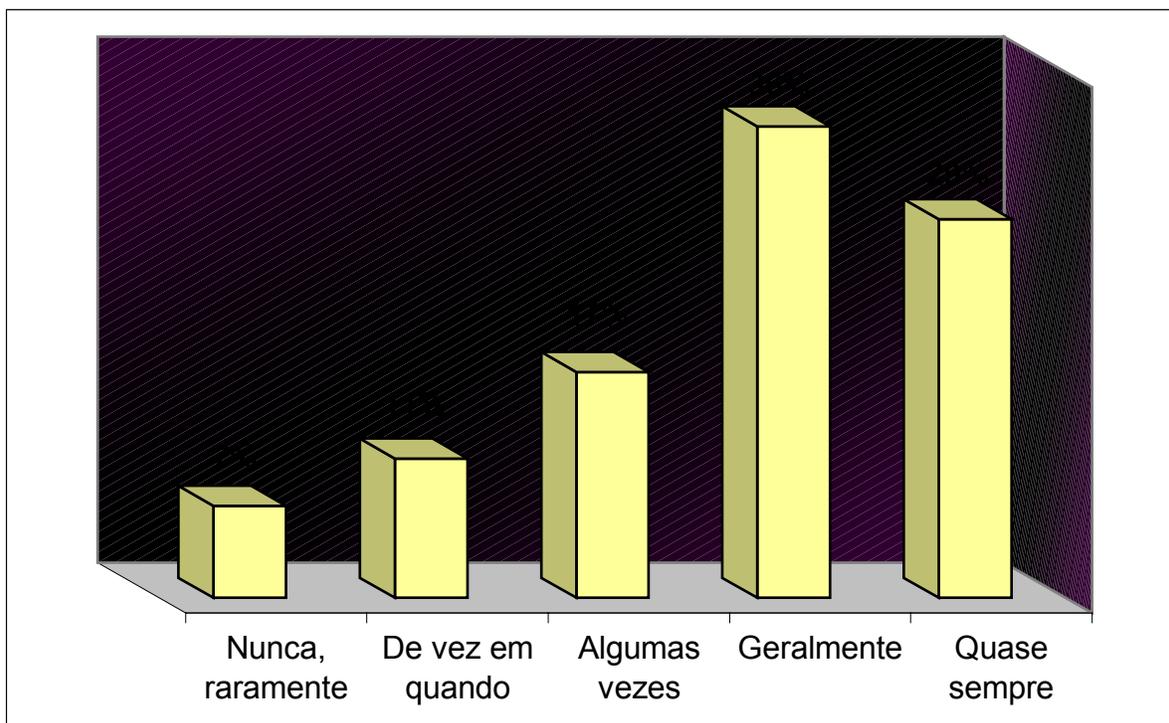


FIGURA 26 – Perseverança em Trabalhos Acadêmicos, por Estudantes de Graduação da UNICAMP

A questão financeira é o próximo tema a ser considerado. A Tabela 22 refere-se ao controle financeiro do estudante da UNICAMP, bem como ao controle pessoal e orçamento. “Eu faço um orçamento e acompanho minhas despesas financeiras”, diz a questão 47.

A Tabela 22 apresenta os resultados.

TABELA 22

ORÇAMENTO FINANCEIRO PESSOAL DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	12	6.1	6.1
2. De vez em quando	23	11.6	17.7
3. Algumas vezes	30	15.2	32.9
4. Geralmente	65	32.8	65.7
5. Quase sempre	68	34.3	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

Dois terços dos estudantes (67,1%) geralmente e quase sempre fazem e acompanham seu orçamento pessoal (soma das alternativas de resposta 4 e 5), enquanto que 1/3 dos estudantes (32,9% - soma das alternativas de resposta 1, 2 e 3) não se preocupam com orçamento financeiro. Possivelmente sejam estudantes que pertencem às classes média, média-alta ou alta e têm dinheiro suficiente para gastar sem maiores preocupações (Ver Anexo 4).

A questão 52 está assim redigida: “Eu ajudo na manutenção financeira de meus estudos universitários”. A Tabela 23 mostra quais foram os resultados:

TABELA 23
 MANUTENÇÃO FINANCEIRA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA
 UNICAMP

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	65	33.3	33.3
2. De vez em quando	21	10.8	44.1
3. Algumas vezes	16	8.2	52.3
4. Geralmente	26	13.3	65.6
5. Quase sempre	67	34.4	100.0
Total	195	100.0	
Não Responderam	7		
Total	202		

O percentual de estudantes que não precisa se preocupar em ajudar financeiramente na manutenção de seus estudos é de pelo menos 52.3%, isto é, a soma das alternativas de respostas 1, 2 e 3. Por outro lado, 1/3 dos estudantes participa decisivamente na manutenção de seus estudos (34,4%, alternativa de resposta 5). A análise de aspectos sócio-econômicos dos candidatos ao Vestibular (Ver Anexo 4) revela o número de estudantes que trabalha em tempo parcial, bem como outros detalhes interessantes a respeito destes candidatos a uma vaga na UNICAMP. Vale a pena verificar estes dados, a fim de se ter uma mais abrangente compreensão de questões relativas ao tipo de estudantes que procuram a UNICAMP para estudar. Além disso, uma análise, mesmo que superficial, da média de renda familiar dos estudantes da UNICAMP pode ajudar na compreensão dos resultados desta questão.

A questão 50 toca no assunto do temperamento do estudante, envolvendo o equilíbrio emocional e afirma o seguinte: “Eu tenho a tendência a entrar em conflito com

meus superiores”. Goleman, com a idéia de Inteligência Emocional têm demonstrado que as emoções interferem na produtividade do indivíduo e é um fator importante para o sucesso acadêmico e profissional. A Tabela 24 revela dados interessantes mostrando que a maioria dos estudantes procura manter-se equilibrada emocionalmente.

TABELA 24

EQUILÍBRIO EMOCIONAL DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	105	53.0	53.0
2. De vez em quando	40	20.2	73.2
3. Algumas vezes	36	18.2	91.4
4. Geralmente	11	5.6	97.0
5. Quase sempre	6	3.0	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

Apenas 8.6 % dos estudantes têm sérios problemas nesta área (soma das alternativas de respostas 4 e 5). Os outros 91.4% não têm muitos conflitos com seus superiores (somatória das alternativas de respostas 1, 2 e 3). As empresas estão se preocupando cada vez mais com as atitudes e emoções de seus profissionais. Por isso, questionários psicológicos, atividades em grupo e resolução de conflitos estão sendo usados para a seleção de candidatos a novas vagas nas empresas. Felizmente há muitos estudantes equilibrados emocionalmente na UNICAMP, porém sempre existe um ou outro com problemas nesta área.

4.1.3. DIMENSÃO DA CONFORMIDADE E RESPONSABILIDADE

Esta dimensão abrange a confiança do estudante em suas potencialidades, em sua capacidade de realizar todas as tarefas e compromissos acadêmicos, bem como a respectiva responsabilidade no cumprimento de todos os requisitos exigidos pelos professores.

Em relação ao desempenho acadêmico, esta dimensão ajuda o estudante no cumprimento de seus deveres e, conseqüentemente, espera-se que influencie no seu desempenho final.

Na entrevista com uma aluna, ao ser perguntada se é uma pessoa organizada, se aloca tempo para organizar sua vida acadêmica, se procura fazer um cronograma das atividades, ela assim respondeu:

Olha, eu faço. Mas nem sempre dá certo. Depois que a gente entra na universidade a gente vê que é muita coisa e têm que estar se adaptando o tempo inteiro. Tudo aquilo que a gente tem que fazer, bem como todas as atividades acadêmicas, porque, além disso, têm a vida pessoal que está interferindo o tempo inteiro. É muito fácil chegar no papel e anotar, hoje eu vou fazer isso, isso e isso metodicamente. Aí está lá: 14 h. estudar tal coisa, só que às duas da tarde você está acabada.

O próximo ponto focado é quanto à questão da administração do tempo disponível, ou seja, como o estudante usa o tempo vago. A Figura 27 mostra de maneira clara como os estudantes de graduação da UNICAMP estão administrando o seu tempo.

Mais da metade dos estudantes utiliza bem o tempo de estudo (61%), isto é, a soma das alternativas de respostas 4 e 5. Entretanto, 39% não sabe (ou não quer) administrar bem seu tempo vago.

O manejo do tempo exige perseverança e auto-disciplina – mas nenhum outro investimento paga dividendos mais altos. Nem sempre é fácil “gastar” tempo para planejar o uso sábio do tempo. Aliás, a produtividade não começa com o trabalho, mas sim com o planejamento e a administração eficaz do tempo. Há estudantes que não obtêm melhor desempenho acadêmico porque se “perdem” facilmente em seus compromissos estudantis. O sucesso pessoal e profissional se apóia em grande parte sobre o uso eficaz do tempo. O tempo é tão valioso quanto irrecuperável, sendo o bem mais precioso que se possui.

Com respeito à administração do tempo, LARSON, ALVORD e HIGBEE (1982) referem-se aos tipos de problemas enfrentados por *bons estudantes (honor students)* e *estudantes com desempenho precário (probation students)*. Os bons estudantes, de acordo com estes pesquisadores, têm muito pouca dificuldade para encontrar tempo para o estudo. Sempre conseguem reservar tempo suficiente para as tarefas escolares, bem como para a aprendizagem de novos conceitos e novas matérias acadêmicas. Além disso, demonstram muita facilidade para praticar hábitos regulares de estudo. Isso parece revelar que os bons estudantes são mais eficientes e melhor organizados e usam melhor o seu tempo do que os estudantes fracos. Os bons estudantes, na média, têm menos problemas de saúde e menos problemas familiares e financeiros. Estas afirmativas de LARSON, ALVORD e HIGBEE (1982) foram percebidas claramente nas entrevistas realizadas, pois os estudantes de maior desempenho acadêmico revelaram-se mais eficientes na administração do tempo.

A Figura 27 mostra também que quase um quarto dos estudantes (23%, alternativa de resposta: Algumas vezes) situam-se na média, ou seja, são estudantes medíocres que ora fazem os trabalhos em tempo, ora deixam para depois e acabam entregando os trabalhos atrasados, se é que os entregam. Num percentual menor (16%, alternativas de respostas; Nunca, raramente e De vez em quando) está o grupo de estudantes relapsos que não separa tempo, por não saber administrá-lo, ou por desleixo mesmo, e acaba ficando em “dependência” ou reprovados nas disciplinas. Em relação à administração do tempo vago, a questão 2 diz: “Eu uso construtivamente meu tempo vago”, um quarto dos estudantes responderam que quase sempre usam o tempo de forma construtiva e eficaz. É mais ou menos o mesmo percentual de estudantes que separam tempo especificamente para dedicá-lo aos estudos. Portanto, o comparativo entre a questão sobre o tempo dedicado aos

estudos (número 5) e a questão 2 sobre o uso construtivo do tempo parecem apresentar nítidas semelhanças (Ver Figura 27).

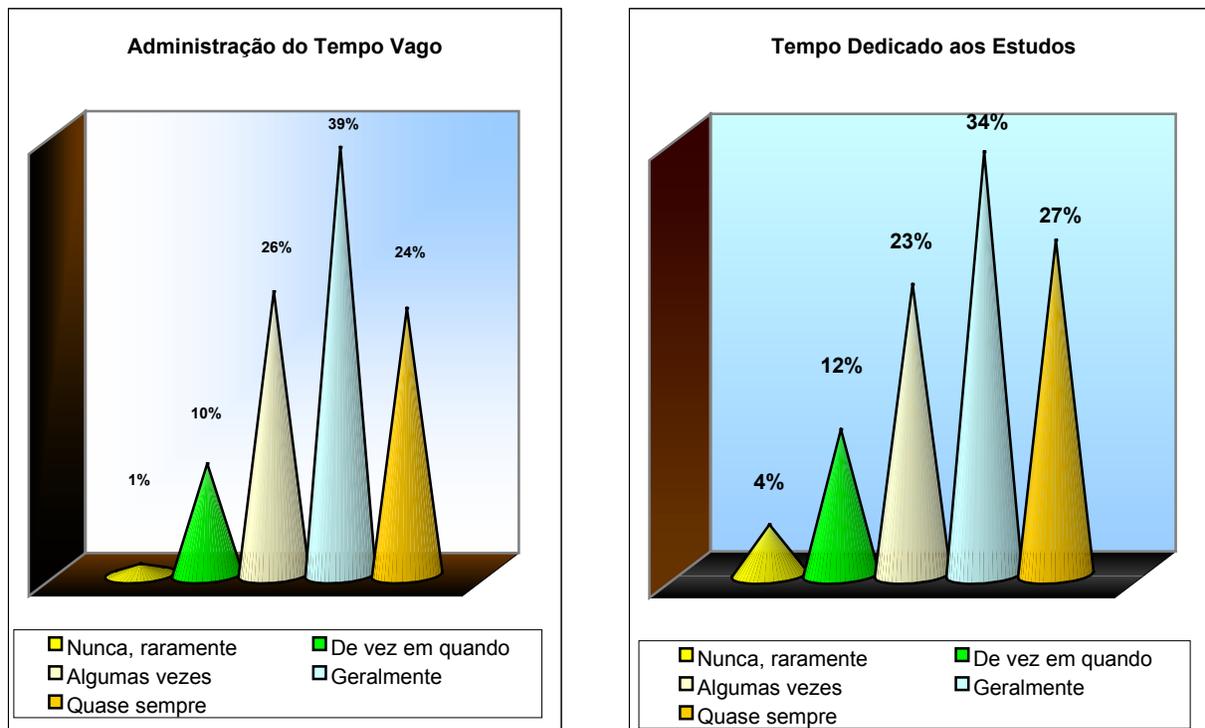


FIGURA 27 – Administração do Tempo Vago (Disponível) e do Tempo Dedicado aos Estudos, por Estudantes de Graduação da UNICAMP

A questão 4 (Eu gostaria de não ter problemas domésticos para resolver) trata de problemas particulares dos estudantes, os chamados problemas domésticos. Neste quesito as respostas mostraram o grau de preocupação dos estudantes com questões familiares, domésticas e pessoais. Quase 3/4 dos estudantes (73,3%) preferiam estar livres de problemas domésticos, isto é, a somatória das alternativas de respostas 3, 4, e 5. Isso significa que apenas 26,7% dos estudantes estão praticamente livres de preocupações de ordem pessoal e familiar (Ver Tabela 25).

TABELA 25

PROBLEMAS DOMÉSTICOS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	20	10.5	10.5
2. De vez em quando	31	16.2	26.7
3. Algumas vezes	33	17.3	44.0
4. Geralmente	25	13.1	57.1
5. Quase sempre	82	42.9	100.0
Total	191	100.0	
Não Responderam	11		
Total	202		

A Tabela 26 refere-se ao tempo dedicado especificamente à revisão de trabalhos acadêmicos, tais como, pesquisas, “papers”, leituras, monografias e relatórios a serem entregues ao professor da disciplina. Aproximadamente 3/5 dos estudantes de graduação (60,6%) são responsáveis, administram bem o tempo e separam o tempo necessário, a fim de revisar todos os trabalhos acadêmicos.

A revisão é parte importante do processo, exatamente porque ela evita erros não só gramaticais, mas também de forma e conteúdos. Neste item, os estudantes de graduação da UNICAMP estão relativamente bem, já que 69,7% deles revisam seus trabalhos antes de entregá-los (soma das alternativas de respostas 4 e 5). Entretanto, há uma preocupação com os 30,3% (soma das alternativas de respostas 1, 2 e 3) que não se preocupam com esta importante parte do processo acadêmico (Ver Tabela 26).

TABELA 26

REVISÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	11	5.6	5.6
2. De vez em quando	19	9.6	15.2
3. Algumas vezes	30	15.2	30.3
4. Geralmente	60	30.3	60.6
5. Quase sempre	78	39.4	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

O ato de revisar os trabalhos antes de entregá-los é um claro exemplo de “bom hábito de estudo”, ou seja, o cuidado, a atenção e o esmero do estudante em relação a seus trabalhos acadêmicos refletem o tipo de estudante que ele é. A falta de tempo, a pressa e a correria do dia-a-dia não devem ser desculpas para um trabalho não revisado e até mal feito. O estudante sério e interessado tem compromisso com seu futuro profissional e, portanto, não deveria entregar trabalhos que demonstram desleixo, falta de capricho e irresponsabilidade acadêmica. A Tabela 26 mostra ainda que 15,2% dos estudantes estão nessa categoria, ou seja, nunca, raramente, ou só de vez em quando fazem revisão de seus trabalhos acadêmicos antes de entregá-los.

A questão 13 procura identificar especialmente o fator tempo disponível para trabalhos extras. A Tabela 27 descreve os percentuais relativos a este aspecto.

TABELA 27

TEMPO PARA TRABALHOS EXTRAS, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	30	15.2	15.2
2. De vez em quando	44	22.2	37.4
3. Algumas vezes	51	25.8	63.1
4. Geralmente	39	19.7	82.8
5. Quase sempre	34	17.2	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

É sintomático o fato de apenas 36,9% dos estudantes terem tempo para trabalhos extras (soma das alternativas de respostas 4 e 5). A aprendizagem não se dá apenas na sala de aulas, mas principalmente pelo estudo e pesquisa extra-classe. A busca do conhecimento implica especialmente em se ter tempo para atividades acadêmicas extra-classe. O fato de quase 2/3 dos estudantes (63.1%) não terem tempo para tais atividades e trabalhos demonstra que a formação acadêmica não está sendo satisfatória.

Estudantes que trabalham e geralmente estudam à noite têm mais dificuldade de separar tempo especificamente para trabalhos extras. Contudo, existem estudantes que não trabalham e também não dedicam tempo a trabalhos extras. O problema neste caso parece ser a falta de uma boa administração do tempo. Os dados dessa questão (nº 13), apresentados na Tabela 27, estão relacionados aos da questão 2 (Ver Figura 27) sobre o uso construtivo do tempo. Existem estudantes que, por não saberem administrar o seu tempo, não conseguem realizar pesquisas, leituras e trabalhos extras, isto é, só fazem o estritamente necessário para “passar” na disciplina.

A questão 22 (Eu não acho necessário informar minha família daquilo que faço) está relacionada à dimensão “Conformidade e Responsabilidade” e envolve também o relacionamento com a família e a autonomia. Nos dias atuais os estudantes têm mais liberdade do que antigamente. Muitos moram longe de casa, em apartamentos ou repúblicas e têm uma vida própria e independente. E o resultado é evidente: quase a metade dos estudantes (44,9%) raramente informa sua família do que fazem (soma das alternativas de respostas 1 e 2). Já a alternativa de resposta 5 aponta para um pequeno grupo de estudantes que ainda é bem ligado à sua família e está constantemente informando o que faz. A Tabela 28 mostra os percentuais.

TABELA 28

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	45	22.7	22.7
2. De vez em quando	44	22.2	44.9
3. Algumas vezes	49	24.7	69.7
4. Geralmente	25	12.6	82.3
5. Quase sempre	35	17.7	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

A Tabela 29 está relacionada ao tema anterior, ou seja, o relacionamento com a família. “Eu devo explicações aos meus familiares se eu estiver fora mais tempo do que o planejado” (questão 39). A Tabela 29 apresenta os resultados:

TABELA 29

RELACIONAMENTO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP COM SEUS FAMILIARES

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	56	28.4	28.4
2. De vez em quando	27	13.7	42.1
3. Algumas vezes	21	10.7	52.8
4. Geralmente	45	22.8	75.6
5. Quase sempre	48	24.4	100.0
Total	197	100.0	
Não Responderam	5		
Total	202		

Do total de sujeitos da pesquisa, 52,8% não se preocupam muito com isso, o que demonstra distanciamento no relacionamento com familiares, ou então, liberdade de ir e vir, sem cobrança por parte dos pais (Ver somatória das alternativas de respostas 1, 2 e 3). As alternativas de respostas representadas por aqueles que se preocupam mais com esse assunto atinge o percentual de 47,2% (soma das alternativas de respostas 4 e 5). Ou seja, há uma clara divisão entre os estudantes, sendo que há mais ou menos uma divisão quase meio a meio (52,8% contra 47,2%). Esses números parecem revelar a realidade da população universitária brasileira em relação ao relacionamento com os familiares, evocando liberdade e independência, ao mesmo tempo que tradição e respeito.

A questão 26 retoma o tema da organização pessoal, disciplina e responsabilidade, ao propor a seguinte afirmação: “Eu gosto de manter meus trabalhos limpos e organizados”. A

Tabela 30 revela dados animadores, mostrando que os sujeitos da pesquisa são limpos e organizados.

Pode-se notar que apenas 1% não é organizado (Ver alternativa de resposta 1). Um número ligeiramente maior (5,4%) é limpo e organizado de vez em quando. Expressivos 92.1% dos sujeitos da pesquisa gostam de manter seus trabalhos acadêmicos limpos e organizados na maior parte do tempo (Ver alternativa de resposta 5), ou então quase sempre (49,%). Esta questão está correlacionada com a questão nº 8, que trata do mesmo assunto (Organização de Anotações). A comparação é mostrada na Tabela 30.

TABELA 30
DEMONSTRATIVO DE ORGANIZAÇÃO E LIMPEZA E ORGANIZAÇÃO DE ANOTAÇÕES DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Escala de Alternativas	Organização e Limpeza		Organização de Anotações	
	f	%	f	%
1. Nunca, raramente	2	1.0	80	39.6
2. De vez em quando	11	5.4	52	25.7
3. Algumas vezes	19	9.4	33	16.3
4. Geralmente	68	33.7	21	10.4
5. Quase sempre	99	49.0	12	5.9
Total	199	98.5	198	98.0

Pode-se constatar que 65,3% dos estudantes nunca ou apenas de vez em quando têm problemas para organizar suas anotações (Ver Tabela 32, alternativas de resposta 1 e 2). Nessa mesma Tabela 30 pode-se verificar que 82,7% (soma das alternativas de resposta 4 e 5) dos estudantes geralmente ou quase sempre procuram manter seus trabalhos limpos e organizados.

Nota-se que apenas 1% dos estudantes raramente consegue se automotivar para organizar seus trabalhos acadêmicos e sua vida pessoal. Estes precisariam de uma ajuda

externa para melhorar a sua performance. Por esta razão, as universidades brasileiras deveriam dar mais atenção aos estudantes proporcionando-lhes um orientador, nos moldes do “*adviser*” das universidades americanas, que acompanham de perto a vida acadêmica dos estudantes. Além disso, o Serviço de Orientação e Apoio ao Estudante deveria ter um papel destacado no sentido de dar orientação, acompanhamento e suporte aos estudantes com dificuldades e, principalmente, com baixo desempenho acadêmico.

A disciplina própria, a responsabilidade e organização são evocadas na questão oito que diz: “Eu tenho problemas em organizar minhas anotações feitas em classe”. Ao analisar a Tabela 30, verifica-se que 2/3 dos estudantes conseguem se organizar, fazem anotações de bom nível e as utilizam para obter boa performance acadêmica. Isso ficou evidente nas entrevistas, onde vários estudantes mencionaram a qualidade de suas anotações como fator importante de seu desempenho acadêmico.

A quantidade de trabalhos por fazer é o tema da questão 31. “Eu fico chateado com a quantidade de trabalhos acadêmicos que tenho que fazer”. Há um percentual elevado de estudantes que ficam chateados porque acham que é difícil dar conta de tanta coisa a fazer. A soma das alternativas de respostas 4 e 5 chega a quase 50% do total dos estudantes (46,7%) (Ver Tabela 31). São estudantes que trabalham durante o dia, ou mesmo que não trabalham, mas têm horário de aulas espalhadas durante o dia (acabam perdendo tempo) e, por isso, não “dão conta” de todos os compromissos acadêmicos.

Como foi mencionado anteriormente, pode ser um problema relacionado à má administração de tempo. Ficar chateado com a quantidade de trabalho a realizar é uma atitude normal. O que se tem que fazer é encontrar alternativas para minimizar esta “chateação”, tanto através de uma melhor administração do tempo, quanto através de uma melhor organização da vida acadêmica.

TABELA 31

QUANTIDADE DE TRABALHOS ACADÊMICOS DOS ESTUDANTES DE
GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	8	4.0	4.0
2. De vez em quando	37	18.6	22.6
3. Algumas vezes	61	30.7	53.3
4. Geralmente	48	24.1	77.4
5. Quase sempre	45	22.6	100.0
Total	199	100.0	
Não Responderam	3		
Total	202		

A questão 32 continua tratando da organização acadêmica pessoal, ao perguntar o seguinte: “Minha família e/ou meus amigos me acham uma pessoa bem organizada para deveres e trabalhos universitários”. A soma das alternativas de respostas 4 e 5 revela que 61,8% dos estudantes têm a certeza (quase sempre) de que sua família e/ou seus amigos o acham estudantes bem organizados em sua vida acadêmica. Por outro lado, 16,3% (soma das alternativas de resposta 1 e 2) não têm esta mesma segurança, pois responderam que nunca, ou apenas de vez em quando percebem isso em membros de sua família, ou entre seus amigos (Ver Tabela 32).

TABELA 32

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	12	6.1	6.1
2. De vez em quando	20	10.2	16.3
3. Algumas vezes	43	21.9	38.3
4. Geralmente	56	28.6	66.8
5. Quase sempre	65	33.2	100.0
Total	196	100.0	
Não Responderam	6		
Total	202		

A questão 33 trata do preparo para testes e exames. A afirmação é a seguinte: “Eu não me sinto tão preparado para testes e exames como eu gostaria”. A Tabela 33 mostra o resultado relativo a este aspecto.

O primeiro dado que chama a atenção é a alternativa de resposta 1. Apenas 4% dos estudantes sempre se sentem preparados para os testes e exames. É muito pouco, pois isto significa que a esmagadora maioria dos estudantes (96%) não se sente preparada para as provas. Se somarmos a alternativa de resposta 2, à alternativa 1, totalizaremos 23,2%, o que ainda é pouco, pois não representa nem 1/4 do total dos sujeitos da pesquisa. Estes são dados preocupantes porque demonstram possíveis problemas na vida acadêmica dos estudantes, tais como: falta de tempo para o estudo, falta de métodos de estudo, hábitos errôneos e/ou irregulares de estudo, falta de auto-estima acadêmica; falta de segurança e confiança próprias, intemperança, isto é, falta de equilíbrio entre estudo e trabalho, estudo e lazer, estudo e vida social, estudo e hábitos saudáveis de saúde, etc.

TABELA 33

PREPARO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO PARA TESTES E EXAMES

Escala de Alternativas *	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	8	4.0	4.0
2. De vez em quando	38	19.2	23.2
3. Algumas vezes	54	27.3	50.5
4. Geralmente	59	29.8	80.3
5. Quase sempre	39	19.7	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

* Nesta Tabela as Alternativas são inversas, a Alternativa 1 é a mais positiva e a 5 a mais negativa.

O devido preparo para testes e exames (diligência) é fundamental para o desempenho acadêmico satisfatório. Senso de realização pessoal, satisfação e a alegria de sentir que fez um bom trabalho em testes e exames são importantes, entre outros, para a saúde mental do estudante.

A questão 42 trata da negociação de projetos acadêmicos difíceis com o professor. Os resultados da Tabela 34 permitem-nos concluir que ainda é pequena a participação do estudante no cotidiano da vida acadêmica, pois mais de setenta por cento dos estudantes não têm costume de dialogar com seus professores (70,8%), sendo apenas 8,2% os que têm este hábito. Esta questão tem dois lados: De um lado, o medo de participar, falar, negociar e/ou denunciar o excesso de trabalhos e deveres acadêmicos; De outro lado, a má administração do tempo, a irresponsabilidade e ousadia de tentar convencer o professor a postergar datas, diminuir o grau de dificuldade de tarefas e/ou o simples cancelamento de

alguma tarefa proposta. Esta segunda possibilidade parece ter mais chance de ocorrer do que a primeira.

TABELA 34
NEGOCIAÇÃO DE PROJETOS DIFÍCEIS COM OS PROFESSORES, POR
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	51	26.2	26.2
2. De vez em quando	36	18.5	44.6
3. Algumas vezes	51	26.2	70.8
3. Geralmente	41	21.0	91.8
4. Quase sempre	16	8.2	100.0
Total	195	100.0	
Não Responderam	7		
Total	202		

Na mesma linha de pensamento está a questão 43, que se refere ao hábito de entregar os trabalhos acadêmicos na data certa, cujos resultados são apresentados na Tabela 35.

A soma das alternativas de respostas 1, 2 e 3, perfaz um total de 9,1%, o que mostra que estes estudantes não se preocupam com datas, ou seja, não são responsáveis. Os outros 90,9% procuram entregar seus trabalhos acadêmicos na data certa (Ver somatória das alternativas de respostas 4 e 5). Este é um percentual expressivo que revela o desejo dos estudantes de graduação de cumprir os compromissos acadêmicos.

TABELA 35

PONTUALIDADE ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA
UNICAMP

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	2	1.0	1.0
2. De vez em quando	3	1.5	2.5
3. Algumas vezes	13	6.6	9.1
4. Geralmente	43	21.8	31.0
5. Quase sempre	136	69.0	100.0
Total	197	100.0	
Não Responderam	5		
Total	202		

LARSON, ALVORD e HIGBEE (1982) descobriram que os bons estudantes têm muito pouca dificuldade para encontrar tempo para o estudo. Sempre conseguem reservar tempo suficiente para as tarefas escolares, bem como para a aprendizagem de novos conceitos e novas matérias acadêmicas. Além disso, demonstram muita facilidade para praticar hábitos regulares de estudo. A questão 43 (Eu tento entregar meus trabalhos acadêmicos na data certa) está diretamente relacionada à pesquisa de LARSON, ALVORD e HIGBEE sobre este aspecto, pois a organização, a dedicação e o esforço revelam diligência na vida do estudante universitário. É por isso que, conforme já mencionado anteriormente, GRAEN, (1963), MILLER & GRUSCH, (1988) e VROOM (1964) acreditam que um certo nível de atividade (diligência) resultará num determinado nível de realização.

4.1. 4. DIMENSÃO DA MOTIVAÇÃO

A motivação é o tema da questão n. 7, que é a primeira pergunta que trata desta dimensão no Inventário de Diligência Estudantil. Os estudantes responderam que, na maioria das vezes, têm motivação própria para realizar suas atividades e alcançar seus objetivos. O índice atinge praticamente 90%, se forem somadas as alternativas de respostas 3, 4 e 5 (Ver Tabela 36). É um dado alentador, pois demonstra que os estudantes de graduação da UNICAMP têm desejo de progredir academicamente e procuram se automotivar para seguir em frente em seus estudos.

TABELA 36

AUTOMOTIVAÇÃO DEMONSTRADA POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	4	2.0	2.0
2. De vez em quando	16	8.1	10.1
3. Algumas vezes	62	31.3	41.4
4. Geralmente	69	34.8	76.3
5. Quase sempre	47	23.7	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

Goldberg & Rich *apud* ARTUR (2000) listaram as habilidades necessárias para o estudante ir bem na escola. Dentre estas, a motivação (que seria o desejo de agir), ocupa um lugar importante. Além da motivação, aparece outra habilidade correlata, a confiança (sentimento de capacidade para agir).

Um detalhe interessante constatado durante as entrevistas realizadas com os estudantes de graduação, foi o de que eles têm orgulho de estudar na UNICAMP, por causa da reputação da Universidade em todo o país, já que a mesma é considerada uma instituição “de ponta”. Além disso, o próprio fato de ser difícil entrar na universidade (por causa do elevado número de postulantes) os torna, aparentemente, mais motivados.

A Tabela 36 revela também um bom número de estudantes situados na alternativa de resposta 3, ou seja, mais de 30% dos sujeitos da pesquisa têm motivação própria para atividades acadêmicas, pelo menos parte do tempo. Nas entrevistas dá para perceber que a automotivação surge em projetos ou propostas específicas apresentadas pelos professores ou pela faculdade. São atividades que chamam a atenção do estudante e cativam o interesse e a disposição para participar e/ou pesquisar o assunto proposto. Isso evidencia a necessidade de os professores serem criativos, eficientes e eficazes em ajudar os estudantes a se automotivarem, propondo atividades acadêmicas úteis e interessantes, práticas e construtivas.

BERNARD (1991) e ARTUR (2000) apresentam a motivação como importante papel na relação entre diligência estudantil e desempenho acadêmico. Neste aspecto, a motivação seria um elemento que impulsiona o estudante para a ação, para a efetivação de atitudes diligentes que se transformam em bom desempenho acadêmico.

ELLIOT & DWECK, *apud* SILVA & SÁ (1997), estudaram especialmente os processos motivacionais que influenciam as competências e a aquisição, a transferência e a utilização de conhecimentos. O estudo, mais especificamente, foi sobre o papel das concepções que os indivíduos têm sobre a inteligência na motivação da aprendizagem. De acordo com os resultados da pesquisa, os estudantes podem apresentar dois tipos de objetivos face às tarefas escolares: objetivos de resultado e objetivos de aprendizagem (aumento de competência) (p. 30). Conversando com os estudantes durante as entrevistas pessoais, pude constatar que a motivação deles está, na maioria das vezes, relacionada a estes dois objetivos. Um estudante entrevistado foi claro. Ele assim se expressou:

Meus objetivos aqui na UNICAMP são bem específicos. Em primeiro lugar quero concluir o meu curso de maneira competente para encontrar um bom

lugar no mercado de trabalho e, em segundo lugar, quero aprender bem os conteúdos para ser um bom profissional.

Com referência ao alto índice de estudantes com motivação para os estudos, SILVA & SÁ (1997) escreveram que a variável que se tem revelado importante no estudo dos processos motivacionais e que se relaciona com o estilo atribucional é o autoconceito, sobretudo na sua dimensão valorativa designada por auto-estima. Este detalhe fica claramente evidenciado na Tabela 36, ao revelar o alto índice de estudantes com motivação para os estudos. A investigação de CAR, BORDOWSKI & MAXWELL (1991), in MAXWELL (1996) também mostrou que os estudantes com sucesso escolar têm uma auto-estima mais elevada e atribuições internas mais consistentes frente ao sucesso. Os resultados do Inventário de Diligência e as entrevistas pessoais revelaram que a auto-estima desempenha papel importante no próprio nível de motivação do estudante. Um estudante do curso de Química disse o seguinte: *Como eu tenho uma auto-estima muito boa, isto me ajuda em todos os sentidos, inclusive, nos resultados de desempenho acadêmico.*

Esta afirmação do estudante de Química está de acordo com os resultados das pesquisas de BENNETT (1994), BERNARD (1991), BERNARD, THAYER e STREETER (1993) e BERNARD e THAYER (1993), in ARTUR (2000), que revelaram que estudantes que demonstram altos níveis de diligência apresentam um melhor e mais consistente desempenho acadêmico. Isto ocorre porque a motivação e auto-estima são componentes importantes na composição da relação entre diligência e desempenho acadêmico. Por outro lado, de acordo com LARSON (1982), alguns estudos têm mostrado que fatores não intelectuais têm uma influência direta no sucesso acadêmico. As entrevistas revelaram que realmente existem outras variáveis que influenciam o desempenho acadêmico, além da motivação e auto-estima.

Atividades extracurriculares são a preocupação da questão de número 16, cujos resultados são retratados na Tabela 37.

TABELA 37

ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES REALIZADAS POR ESTUDANTES DE
GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	17	8.6	8.6
2. De vez em quando	28	14.2	22.8
3. Algumas vezes	55	27.9	50.8
4. Geralmente	42	21.3	72.1
5. Quase sempre	55	27.9	100.0
Total	197	100.0	
Não Responderam	5		
Total	202		

As atividades extracurriculares são importantes pelo fato de complementarem conteúdos e assuntos curriculares. Em termos de ensino básico, por exemplo, são as atividades extracurriculares propostas que revelam o dinamismo da escola, a riqueza de seu currículo e, muitas vezes, o índice de aproveitamento escolar. Na Universidade não é diferente, pois são essas atividades que mostram que ela é um organismo vivo e dinâmico, onde os estudantes gostam de estar e de participar de sua vida acadêmica vibrante e participativa. Aliás, durante as entrevistas, alguns estudantes mencionaram que gostariam de ter oportunidade de participar de mais atividades extra-curriculares, especialmente de projetos multidisciplinares, pois estes ampliam a visão dos futuros profissionais, bem como proporcionam satisfação ao estudante universitário.

Os dados da Tabela 37 revelam que metade dos estudantes da UNICAMP (50,7%) não gosta, ou não tem o hábito de participar de atividades extra-curriculares. (Somatória das alternativas de respostas 1, 2 e 3) É bem verdade que aqueles estudantes que trabalham

o dia todo não têm tempo disponível para tais atividades, entretanto, mesmo considerando esta realidade, o índice continua elevado.

Gostar de desafios é uma realidade entre os jovens de uma maneira geral. Vibrar com projetos e trabalhos acadêmicos desafiantes é a tônica da questão 19. De acordo com a Tabela 38, pelo menos 30,2% (alternativa de resposta 5) dos estudantes da UNICAMP gostam de desafios. Isto os leva a preferirem projetos desafiadores e trabalhos acadêmicos que exijam esforço e inteligência para serem realizados. Outro grupo entusiasmado é composto por estudantes integrantes da alternativa de resposta 4, ou seja, aqueles que geralmente gostam de projetos e trabalhos acadêmicos desafiantes. O grupo menos interessado nesses tipos de projetos situa-se nas alternativas de respostas 1 e 2, com 14,6% dos estudantes.

TABELA 38

ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO QUE GOSTAM DE PROJETOS DESAFIADORES

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	8	4.0	4.0
2. De vez em quando	21	10.6	14.6
3. Algumas vezes	55	27.6	42.2
4. Geralmente	55	27.6	69.8
5. Quase sempre	60	30.2	100.0
Total	199	100.0	
Não Responderam	3		
Total	202		

A relação com algumas questões anteriores, tais como as questões 17, 11, e 1, revelam que estudantes diligentes nestes itens têm a tendência de gostar de desafios e trabalham duro para vencê-los (ou conquistá-los). Estudantes inteligentes, com boa saúde e motivados eventualmente produzem mais e têm melhor desempenho.

A criatividade, interesse e inteligência são tratados na questão 21. A Tabela 39 revela os resultados encontrados no Inventário de Diligência respondido pelos estudantes da UNICAMP. “Quando estudo para um teste, crio questões que possivelmente estarão no teste”, esta é a afirmação da questão 21, cujo objetivo é descobrir o grau de esforço (diligência), criatividade e interesse do estudante em seu preparo para provas e testes na Universidade. Esta questão relaciona-se com a questão 15, que trata de métodos de estudo do universitário e com a questão 11, que se refere a técnicas de estudo, especificamente com respeito à revisão dos trabalhos acadêmicos.

TABELA 39

CARACTERÍSTICAS DE MÉTODO DE ESTUDO (REVISÃO DE TRABALHOS, ORGANIZAÇÃO LÓGICA DE IDÉIAS E CRIATIVIDADE) DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Escala de Alternativas	Revisão de Trabalhos		Organização Lógica de Idéias		Criatividade	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
1. Nunca, raramente	11	5.4	0	0	36	17.8
2. De vez em quando	19	9.4	8	4.0	34	16.8
3. Algumas vezes	30	14.9	20	9.9	41	20.3
4. Geralmente	60	29.7	62	30.7	46	22.8
5. Quase sempre	78	38.6	109	54.0	42	20.8
Total	198	98.0	199	98.5	199	98.5
Não Responderam	4	2.0	3	1.5	3	1.5
Total	202	100.0	202	100.0	202	100.0

Os resultados encontrados na Tabela 39 revelam ainda que quase metade dos estudantes (43,6%) tem o costume de criar questões durante a preparação para provas e testes, isto é, a somatória das alternativas de respostas 4 e 5. Um número parecido, ou seja, um percentual aproximado ao anterior está na faixa de estudantes que o fazem de vez em quando (37.1%) e, finalmente aqueles estudantes que nunca ou raramente o fazem, que perfazem um total de 17.8%. Portanto, mais de 1/3 dos estudantes não têm este hábito de estudo que demonstra esforço, interesse e diligência.

TABELA 40

ALVOS ACADÊMICOS PROPOSTOS POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	9	4.5	4.5
2. De vez em quando	27	13.6	18.2
3. Algumas vezes	73	36.9	55.1
4. Geralmente	59	29.8	84.8
5. Quase sempre	30	15.2	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

Os hábitos de estudo de revisar os trabalhos acadêmicos antes de entregá-los (questão 11) e de tentar organizar as idéias que se está estudando logicamente (questão 15) são mais praticados pelos estudantes de graduação da UNICAMP do que o hábito de estudo de criar questões que possivelmente estarão no teste (questão 21). Eles estão mais interessados ou

acostumados a revisar trabalhos acadêmicos e a organizar as idéias de forma lógica do que tentar criar questões que poderão estar na prova. Portanto, este é um hábito não muito comum entre os estudantes, mas que denota “esforço para atingir o alvo”, isto é, diligência estudantil.

A automotivação é objeto de indagação da questão 25, ao evidenciar os alvos acadêmicos dos sujeitos da pesquisa. A Tabela 40 mostra que muitos estudantes não se preocupam ou não se propõem a alcançar “excelentes alvos” para seus estudos. É preocupante descobrir que 55% dos estudantes apenas raramente ou algumas vezes estabelecem alvos específicos na área acadêmica (somatória das alternativas de respostas 1, 2 e 3). Pelo menos existem 15,2% (alternativa de resposta 5) que sempre estão propondo alvos excelentes para sua vida acadêmica.

TABELA 41

RELACIONAMENTO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP COM SEUS PROFESSORES

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	84	42.4	42.4
2. De vez em quando	50	25.3	67.7
3. Algumas vezes	42	21.2	88.9
4. Geralmente	17	8.6	97.5
5. Quase sempre	5	2.5	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

“Eu converso com meus professores a respeito de meus progressos acadêmicos”, esta é a questão 34. Como se pode notar, o assunto é o relacionamento estudante/professor ou vice e versa.

Entre os dados relevantes da Tabela 41 constata-se que apenas 2,5% dos estudantes conversam com seus professores a respeito de sua vida acadêmica (alternativa de resposta 5). Por outro lado, a maioria de 88,9% de estudantes apenas de vez em quando, ou quase nunca, conversam com seus professores. Classes grandes, correria, pressão do tempo e, até mesmo certa inibição natural dificultam uma saudável e produtiva aproximação estudante/professor. É triste verificar esta realidade, quando lembramos de grandes mestres que tinham seus discípulos a seus pés a maior parte do tempo. (É o caso, por exemplo, de Sócrates, Platão, Aristóteles, só para mencionar alguns). Um total de 42,4% dos estudantes revelaram que, praticamente nunca conversam com seus professores. Se acrescentarmos a estes, os integrantes da alternativa de resposta 2, ou seja, 25,3% dos estudantes, chegaremos ao expressivo percentual de 67,7% dos estudantes de graduação da UNICAMP.

Rapidez, responsabilidade, interesse, administração do tempo são palavras-chave para a questão 38, ao afirmar: “Eu faço meus trabalhos acadêmicos tão logo eu os recebo”. Esta questão está relacionada diretamente à questão 35, sobre a dificuldade de terminar projetos acadêmicos. A Figura 28 é bem elucidativa, pois mostra os percentuais das alternativas de respostas de ambas as perguntas (38 e 35, respectivamente).

A alternativa de resposta (Quase sempre) revela que apenas 7% têm o hábito de fazer rapidamente os trabalhos acadêmicos (Execução Rápida). Se acrescentarmos a alternativa de resposta (Geralmente), chegaremos a um total de 21%. Portanto, praticamente 80% dos estudantes não têm este costume de uma forma regular (79%, ou seja, a somatória das alternativas de respostas: Nunca, raramente, De vez em quando, Algumas vezes)). Somente nas alternativas de respostas 1 e 2 já temos mais de 50% dos sujeitos da pesquisa, ou seja, mais precisamente 56%. A conexão desta questão 38 com a questão 35 envolve o assunto da procrastinação, já analisado anteriormente.

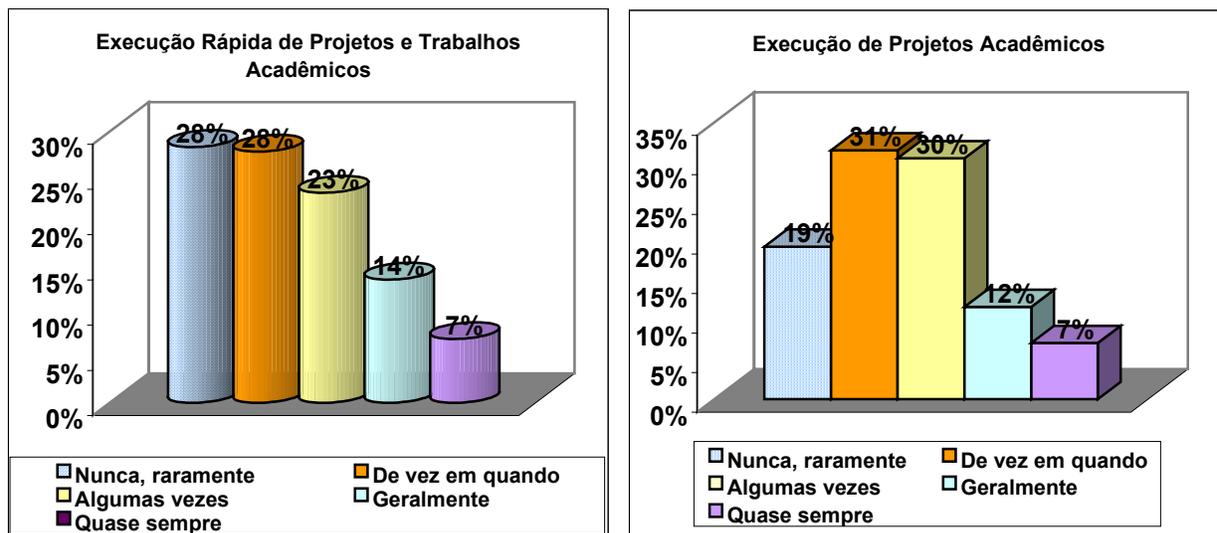


FIGURA 28 –Demonstrativo de Execução Rápida e Execução de Projetos, por Estudantes de Graduação da UNICAMP

Além disso, outras relações podem ser verificadas entre estas questões no demonstrativo dos gráficos da Figura 28, tais como: o mesmo percentual na alternativa de resposta (Quase Sempre), isto é, 7%. O percentual da alternativa de resposta (Geralmente) é próximo em ambas, ou seja, 14% e 12%, respectivamente. O mesmo ocorre com os percentuais de ambas as questões na alternativa de resposta (De vez em quando), ou seja, 28% na questão 35(Execução Rápida) e 31% na questão 38 (Execução de Projetos). Portanto, ser rápido e eficiente e, ao mesmo tempo, eficaz parecem ser uma característica do estudante que tem diligência.

A referência teórica que se correlaciona com esta questão são os estudos realizados por SILVA & SÁ (1997) que indagaram sobre as razões do sucesso ou insucesso de estudantes. As suas respostas se enquadraram em quatro categorias: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. As percepções que os estudantes têm sobre aquelas causas influenciam diferencialmente as suas respostas emocionais, os seus desempenhos e a sua motivação.

Outro hábito considerado importante para um bom desempenho numa disciplina é a releitura das anotações antes da próxima aula. Para identificar esta prática na vida

acadêmica dos estudantes da UNICAMP, a questão 14 é assim formulada: “Eu releio minhas anotações antes da próxima aula”. O resultado é assustador. Apenas 3% dos estudantes têm o hábito de rever as anotações da última aula, antes de assistir a próxima. Se somarmos as alternativas de respostas 1, 2 e 3 teremos 92,9% dos estudantes que, raramente, ou algumas vezes, utilizam esta técnica em seu cotidiano acadêmico (Ver Tabela 42).

A prática da releitura é importante para colocar o estudante “em sintonia” com o conteúdo da disciplina, pois facilita a retomada do assunto, bem como predispõe o estudante para novas aprendizagens e a obtenção de novos saberes. Mentalmente o estudante liga os conteúdos anteriores com os novos conteúdos apresentados em classe pelo professor da respectiva disciplina. Por isso a releitura ou revisão das anotações é importante para esta retomada. E são estes aparentemente não significativos hábitos de estudos, que, se somados, farão uma grande diferença e influenciarão os resultados finais, podendo, eventualmente, demonstrar a ligação entre a diligência e o desempenho acadêmico.

TABELA 42

HÁBITO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DE RELER AS ANOTAÇÕES
FEITAS EM CLASSE, ANTES DA PRÓXIMA AULA

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	128	65.8	65.0
2. De vez em quando	36	18.3	83.2
3. Algumas vezes	19	9.6	92.9
4. Geralmente	8	4.1	97.0
5. Quase sempre	6	3.0	100.0
Total	197	100.0	
Não Responderam	5		
Total	202		

A questão 42 trata do mesmo assunto da Figura 29 e da Tabela 42, ao afirmar o seguinte: “Eu gosto de fazer o que meus professores pedem, imediatamente”. Os resultados estão discriminados na Tabela 43.

O primeiro ponto que chama a atenção na Tabela 43 são os percentuais das alternativas de respostas 1 e 5 que são iguais, ambos com 11,7%. Por um lado, existe um pequeno número de estudantes que nunca estão dispostos a atender os pedidos dos professores e, por outro lado, um bom número de estudantes que estão dispostos a agir rapidamente. Presteza é a marca registrada desses estudantes da alternativa de resposta cinco. Desinteresse e apatia são as características do grupo de estudantes da alternativa de resposta 1.

TABELA 43

PRESTEZA E RAPIDEZ ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	23	11.7	11.7
2. De vez em quando	45	23.0	34.7
3. Algumas vezes	56	28.6	63.3
4. Geralmente	49	25.0	88.3
5. Quase sempre	23	11.7	100.0
Total	196	100.0	
Não Responderam	6		
Total	202		

As alternativas de respostas 2, 3 e 4 concentram quase 80% do total de estudantes de graduação, sendo que os percentuais são parecidos (23%, 28,6% e 25%, respectivamente). Os professores universitários já não têm a autoridade que tinham no passado, já não impõem tanto respeito quanto deveriam. Talvez isso seja fruto da abertura política dos anos

oitenta, e também do crescente grau de liberdade que os estudantes possuem (e, às vezes, até abusam dessa liberdade).

PASCARELLA & TERENCEZINI (1991) constataram que a motivação influencia o desempenho acadêmico dos estudantes. Nas entrevistas realizadas com os estudantes da UNICAMP ficou clara esta influência. Uma aluna do curso de Economia assim se expressou:

Motivação é tudo. Aqui a cobrança é bem forte, eu acho. A carga que a gente têm de estudos mesmo quando não têm tantos créditos, o semestre que a gente têm menos são 24 créditos. A carga de estudo é bem pesada, e se você não se motivar a estar todos os dias estudando, todos os dias aqui, e não só estudando coisas da faculdade, e também outras línguas, você fica para trás, não têm jeito.

Ao ser perguntada sobre a influência da motivação em seus estudos, uma aluna do curso de Química, do período noturno foi bem específica em sua resposta: *Não tenho motivação para estudar.* Indagada se a motivação interfere em seu desempenho acadêmico, a estudante respondeu: *Com certeza. Em vez de eu chegar em casa à noite e poder descansar e estudar, eu preciso ir trabalhar. Portanto, falta motivação em minha vida acadêmica. E isto me atrapalha muito. Minhas notas são baixas, meus hábitos de estudo são ruins.*

De acordo com diversos depoimentos de estudantes de graduação, não só durante as entrevistas, mas também em contatos informais nas lanchonetes do campus e nos corredores dos prédios de aulas, foi possível perceber claramente a importância que os estudantes dão à motivação e sua relação com o desempenho acadêmico. A maioria dos estudantes foi incisiva em concordar que a motivação é muito importante para manter o estudante diligente, bem como para impulsioná-lo para a preparação de trabalhos, monografias etc, e também para o estudo para testes, provas e exames finais.

4. 1. 5. - Dimensão da Devoção e Espiritualidade

A questão 10 do Inventário de Diligência Acadêmica afirma o seguinte: “Eu aceito melhor os conselhos de meus amigos do que de meus professores”. Os resultados expressos na Tabela 44 demonstram um certo equilíbrio entre “amigos” e “professores”.

TABELA 44

MELHOR ACEITAÇÃO DE CONSELHOS DE AMIGOS DO QUE DE PROFESSORES, POR PARTE DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	19	9.5	9.5
2. De vez em quando	44	22.1	31.7
3. Algumas vezes	89	44.7	76.4
4. Geralmente	36	18.1	94.5
5. Quase sempre	11	5.5	100.0
Total	199	100.0	
Não Responderam	3		
Total	202		

A grande maioria das respostas situa-se nas alternativas de respostas 2, 3 e 4, perfazendo um total de 85%. Este alto índice evidencia o fato de que os professores não são unanimidade entre os estudantes em termos de respeito e confiabilidade. Por outro lado, os amigos exercem uma forte influência na vida dos estudantes rivalizando-se com os professores, especialmente na hora de serem consultados para dar algum conselho.

É evidente que os amigos existem para serem um apoio e suporte na hora de necessidade. É por isso que 23,6% dos estudantes revelam que recorrem geralmente aos amigos para obter conselhos (Soma das alternativas de respostas 4 e 5).

Um detalhe importante na vida dos estudantes é o respeito e cuidado com a Natureza. Há um despertar e interesse crescente pela preservação do meio ambiente. Têm surgido grupos, associações e ONGs ambientalistas em todas as partes do mundo, algumas com destacada atuação internacional, como é o caso do *Green Peace*. Há um bom número de jovens engajados nesta luta, especialmente estudantes universitários conscientes e dispostos a lutar pela defesa da Natureza. “Tirar tempo para admirar a Natureza” evoca, pelo menos, duas atitudes básicas do estudante universitário. A primeira refere-se ao fato de “tirar tempo”, inferindo-se a atitude de separar tempo para o descanso, para a reflexão, para a meditação particular. A segunda atitude está relacionada à Natureza; as atitudes de respeito, interesse, admiração pela Natureza, revelam o equilíbrio entre o estudante e seu meio, seu *habitat*. Os dados da questão 12 estão retratados na Tabela 45.

Somando-se as alternativas de respostas 1, 2 e 3 podemos notar que quase 2/3 dos estudantes (62,8%) não têm este hábito. É uma pena, pois poderia ajudar os estudantes na prevenção e controle do estresse, bem como torná-los mais calmos e susceptíveis aos encantos da Natureza.

O destaque da questão 12 fica por conta da soma das alternativas de respostas 4 e 5, ao revelar que pelo menos 37,2% dos estudantes se interessam pela Natureza e tiram tempo para contemplá-la.

A questão 36 trata da área da espiritualidade do estudante de graduação, ao interrogá-lo da seguinte forma: “Eu gosto de separar um horário para meditação e oração”. A questão espiritual é de foro íntimo, porém não importa a religião ou credo do estudante, faz bem separar algum tempo para as coisas que transcendem a parte física e intelectual, ou seja, aquelas que atingem o lado espiritual do ser humano.

TABELA 45

USO DO TEMPO PARA ADMIRAR A NATUREZA, POR PARTE DOS ESTUDANTES
DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	36	18.1	18.1
2. De vez em quando	48	24.1	42.2
3. Algumas vezes	41	20.6	62.8
4. Geralmente	37	18.6	81.4
5. Quase sempre	37	18.6	100.0
Total	199	100.0	
Não Responderam	3		
Total	202		

Os orientais acreditam que a meditação calma e tranqüila minimiza o estresse e traz equilíbrio à pessoa. A oração, a crença em Deus ou em um Ser Superior é tão antiga quanto a existência do homem e do mundo e beneficia as relações psicossomáticas do ser humano.

Normalmente, estudantes que oram (ou rezam), que professam uma religião, que separam tempo para a meditação, para a leitura de um bom livro, têm mais tranqüilidade e equilíbrio para lidar com as dificuldades e com os problemas do cotidiano acadêmico.

Os dados da Tabela 46 mostram que, praticamente a metade dos estudantes da UNICAMP não têm o costume de meditar e orar (49%). Este percentual refere-se à soma das alternativas de respostas 1 e 2. Há, entretanto, 1/4 do total dos sujeitos da pesquisa (24,5%) que têm essa prática de forma regular, e mais 13,8% dos estudantes de graduação que geralmente utilizam essa prática em sua vida (Ver alternativas de respostas 5 e 4, respectivamente).

TABELA 46

HORÁRIO RESERVADO POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP
PARA ORAÇÃO E MEDITAÇÃO PESSOAL

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	59	30.1	30.1
2. De vez em quando	37	18.9	49.0
3. Algumas vezes	25	12.8	61.7
4. Geralmente	27	13.8	75.5
5. Quase sempre	48	24.5	100.0
Total	196	100.0	
Não Responderam	6		
Total	202		

Aliás, pelo fato de o Brasil ser um país altamente religioso, onde as religiões e seitas prosperam mais que em outras partes do mundo, esperava-se ter um percentual menor de estudantes sem contato algum com religião, meditação e oração. O percentual de 49% é alto, entretanto, exatamente isso é o que foi percebido nas entrevistas, ou seja, estudantes ateus, distantes da fé e da religião de outrora, quando ainda moravam com seus pais. Além disso, as entrevistas revelaram que, ao ir para a Universidade, muitos estudantes perdem o seu referencial religioso. As novas companhias, as novas amizades e o contato com uma nova forma de vivenciar a cultura acabam modificando o modo de pensar e agir do estudante.

A questão 41 trata do mesmo tema, com a seguinte afirmação: “Eu gosto de assistir cultos religiosos”. Mais de 2/3 dos estudantes (67,7%) não gostam, ou não assistem cultos religiosos (Ver somatória das alternativas de respostas 1, 2 e 3). Os que são assíduos freqüentadores dos cultos perfazem um total de 20,2% (Ver alternativa de resposta 5). Portanto, temos um bom grupo de estudantes situados no rol dos pós-modernos, ascéticos e/ou sem religião, incluindo os ateus (Ver Tabela 47).

A simples confrontação entre as alternativas de respostas 1 e 5 (47,5% e 20,2%), revela que há quase 2.5 vezes mais de estudantes de graduação “não frequentadores” do que “frequentadores de cultos religiosos”. A conclusão, ao que parece, é que a universidade pública, por ser um foro privilegiado da liberdade de pensamento, e ser aberta a todo tipo de pessoas, concentra um maior número de pessoas agnósticas e críticas das organizações religiosas presentes no País.

TABELA 47

ASSISTÊNCIA A CULTOS RELIGIOSOS, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	94	47.5	47.5
2. De vez em quando	19	9.6	57.1
3. Algumas vezes	21	10.6	67.7
4. Geralmente	24	12.1	79.8
5. Quase sempre	40	20.2	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

Um estudante do curso de Engenharia de Alimentos disse que quando ele morava com sua família numa pequena cidade do interior, sempre ia à missa com os pais. Ao chegar à UNICAMP sentiu-se sozinho, deslocado e nunca procurou uma igreja nas redondezas para assistir uma missa, nem mesmo para rezar ou se confessar. Ele assim se expressou: *Acho que minha fé está quase desaparecida, não tenho tido muita vontade de procurar uma igreja. Além disso a falta de minha família por perto também colabora para esse distanciamento.*

Uma outra estudante do curso de Economia disse que sua família a levava sempre a um centro espírita, porém, agora longe de seus pais, ela não frequenta local nenhum. *Só vou*

a um centro espírita quando vou visitar minha mãe em São Paulo. Ai sim ela não perde a oportunidade de me levar junto com ela”

A questão de número 54 (Eu gosto de ter calmos momentos a fim de planejar estratégias para o meu sucesso acadêmico) está inserida na Tabela 48, que apresenta os seguintes dados.

TABELA 48

MOMENTOS DE TRANQÜILIDADE DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP PARA FAZER PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA SEU SUCESSO ACADÊMICO

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	17	8.7	8.7
2. De vez em quando	28	14.3	23.0
3. Algumas vezes	42	21.4	44.4
4. Geralmente	62	31.6	76.0
5. Quase sempre	47	24.0	100.0
Total	196	100.0	
Não Responderam	6		
Total	202		

A diligência é tão abrangente e envolvente que inclui até a separação de momentos calmos e tranqüilos para planejar o sucesso acadêmico e profissional. Nesta questão há um certo equilíbrio, pois 44.4% quase não o fazem, porém 55.6% o fazem de maneira mais freqüente e específica (Ver a soma das alternativas de respostas 1, 2 e 3, totalizando 44.4% e a soma das alternativas de respostas 4 e 5, alcançando 55.6%, respectivamente).

A reserva de calmos momentos para o planejamento estratégico é importante para dar direcionamento e facilidade na execução de atividades que visem o sucesso acadêmico.

Além disso, demonstram alto nível de comprometimento e interesse, por parte do estudante universitário.

A dimensão da Devoção e Espiritualidade é a mais subjetiva de todas, pois tem a ver com a fé e a crença individual do estudante. Não é fácil estabelecer uma correlação entre esta dimensão e desempenho acadêmico. O que foi percebido, através das entrevistas e do contato informal com estudantes de diversas religiões, foi o fato de que vários estudantes demonstram calma e tranquilidade em momentos de tensão e preocupação. Além disso, a confiança em Deus ou em um Ser Superior os ajuda a superar com mais facilidade as vicissitudes da vida acadêmica. A entrevista com um estudante do curso de Engenharia de Alimentos reforça esta percepção. Ao ser perguntado sobre sua preocupação com o aspecto religioso, ele assim se expressou: *Procuro estar sempre ligado à religião. Frequentava a igreja católica, mas depois que vim para cá não tenho mais tempo. Oro às vezes.*

Outro depoimento durante a entrevista foi o de uma aluna do curso de Pedagogia que mencionou o fato de se sentir mais confiante e segura para as atividades acadêmicas depois de fazer uma prece ou assistir um culto em sua igreja.

O aspecto espiritual é importante para minha vida pessoal e interfere diretamente em minha vida acadêmica. É uma interferência positiva, pois sinto mais tranquilidade e segurança para enfrentar o meu dia-a-dia acadêmico; nas provas e testes isso é importante e me ajuda bastante. Além disso, a vida espiritual me ajuda nos aspectos ético, moral e mesmo social. Sinto isso de forma clara e positiva

4.1.6. DIMENSÃO DA CONCENTRAÇÃO E ASSIMILAÇÃO

Esta dimensão está relacionada à capacidade de concentração e assimilação de conteúdos acadêmicos, por parte do estudante de graduação da UNICAMP. A primeira questão dessa dimensão é a questão 3 (Eu presto atenção em tudo o que o professor diz em classe). Esta afirmação refere-se ao nível de interesse e atenção que o estudante demonstra em sala de aula. Observando diversas classes de graduação da UNICAMP e acompanhando

algumas aulas, foi-me possível constatar que realmente mais da metade da classe (61.4%) presta atenção à exposição da matéria feita pelo professor. Esta questão torna-se mais relevante pelo fato de muitas das aulas ainda serem do tipo expositivas. O estudante “precisa” necessariamente prestar atenção para não perder as explicações dadas em classe. É lamentável que mais de 1/3 dos estudantes, ou seja, 37,1% não se preocupe em prestar atenção ao que o professor está explicando.

Segundo foi constatado em entrevista pessoal, são esses estudantes que geralmente “correm” atrás de colegas para “pegar” a matéria, para checar datas de entrega de relatórios, pesquisas e monografias a serem entregues. Alguns chegam ao ponto de tomar emprestado cadernos com anotações de colegas para “xerocá-los”, geralmente na “última hora”. “*É incrível*”, disse uma aluna, “*dá raiva de ver como agem alguns estudantes; faltam às aulas, brincam ou dormem em classe e depois vêm correndo atrás da gente para conseguir o que precisam*”. Somando-se as alternativas de respostas 1 e 2 da questão 3, encontramos 12,1% de estudantes que são completamente desinteressados, desatentos e alheios ao que se passa em sala de aula.

Há aqueles que culpam o professor, sua didática e maneira de dar aulas. “*A aula é muito chata, o professor só fica falando, falando*”, reclamou um dos estudantes; outro assim se expressou: “*O professor é muito lento, não têm entusiasmo e ainda fica lendo o texto que vai analisar, é um tédio.*”

Há uma similaridade na alternativa de resposta 5 (Quase sempre) da Tabela 49, entre Organização Lógica de Idéias e Correlações de Conteúdo, ambas apresentam percentuais muito próximos, ou seja, 54% e 51,5%, respectivamente. Parece que há um bom número de estudantes que têm a facilidade de organizar suas idéias de forma lógica e, ao mesmo tempo, correlacionar os conteúdos das disciplinas entre si, o que é, sem dúvida, excelente para o estudante avançar em seus estudos.

Pode-se verificar que um quarto dos estudantes não prestam atenção no que o professor diz em classe. (Ver alternativa de resposta 3: Atenção durante as aulas). Pode não ser exatamente os mesmos estudantes que não têm facilidade para organizar as idéias logicamente e fazer correlações de conteúdo, porém, é sintomático o fato que na entrevista pessoal uma estudante disse o seguinte: *Eu não sei usar o meu tempo, nem na sala de aula*

eu aproveito bem o tempo, não presto atenção nas aulas, pois fico o tempo todo com a 'cabeça a mil', pensando em outras coisas e me distraíndo na sala de aula."

A questão de número 9 (Eu paro periodicamente para revisar minhas anotações enquanto estou estudando), trata dos mesmos assuntos, tais como, dedicação aos estudos e disciplina dos estudantes, pois menciona o fato de os estudantes, periodicamente fazerem revisão de conteúdo para melhor assimilação e aproveitamento do estudo. Aqui se nota uma deficiência dos estudantes, pois 58,9% não têm o hábito de revisar sistematicamente o conteúdo das disciplinas (Ver Tabela 49, Releitura de Anotações Para a Próxima Aula, alternativas de respostas 1, 2 e 3). Este não é um bom indicador, pois a revisão freqüente das anotações feitas em classe, bem como do material indicado pelo professor, por exemplo: leituras de livros, textos fotocopiados, pesquisas realizadas etc, são de grande valia para o aprendizado e contribuem de forma consistente para o bom desempenho acadêmico do estudante. Apenas 17,3% disseram que “Quase sempre” fazem releitura de anotações (Ver Alternativa de Resposta 5), ou seja, a soma das alternativas de respostas 1 e 4, ultrapassa os oitenta por cento, chegando a 80,2%.

A questão 15 (Quando estou estudando um assunto, eu tento organizar as idéias logicamente), procura descobrir o tipo de prática usada pelo estudante para organizar suas idéias. O uso da lógica ajuda muito na compreensão e apreensão dos conteúdos; organizar as idéias de forma lógica facilita não apenas a compreensão, mas também a aplicação do conteúdo estudado. Estudar um assunto de forma displicente e desorganizada implica, muitas vezes, em pura perda de tempo, pois atrapalha a assimilação, dificulta a visão do todo (ou das partes) e inibe a aprendizagem de conteúdos acadêmicos de forma eficaz. O uso de tabelas, gráficos e mapas mentais, ajuda na compreensão do assunto estudado. Fluxogramas, organogramas, esboços, resumos e seqüenciamento de itens ou idéias podem ser utilizados de forma positiva para a organização lógica das idéias e, dessa forma, podem contribuir para uma bom desempenho acadêmico.

Como se pode notar, a Tabela 49 apresenta um bom resultado em relação à organização lógica de idéias. Apenas 4% dos estudantes nunca ou raramente procuram organizar suas idéias de forma lógica, ou seja, 94,6% dos estudantes (a somatória das

alternativas de respostas 2, 3, 4 e 5), isto é, a quase totalidade dos estudantes quase sempre (ou pelo menos de vez em quando) procura organizar suas idéias de forma lógica.

A questão 27 (Eu tento relacionar o que estou estudando com aquilo que eu já sei) procura explorar as técnicas e métodos de estudo dos sujeitos da pesquisa. A capacidade do estudante de fazer correlações entre conteúdos, idéias e assuntos afins é um ótimo exercício para assimilação e compreensão do que se está estudando. Os estudantes da UNICAMP têm este hábito, pois de acordo com a Tabela 49 (alternativas de respostas 3, 4 e 5), há um número elevado de sujeitos que utilizam esta técnica, ou seja, quase a totalidade (96,1%).

CARDOSO (1994) constatou que muitos estudantes não sabem estudar, devido aos problemas de tempo e problemas metodológicos do próprio estudo. E isso não é privilegio dos estudantes de graduação de cursos noturnos, são problemas dos estudantes de uma maneira geral. Os problemas ligados aos maus hábitos de estudo revelam a deficiência e a falta de domínio de noções de psicologia básica. As entrevistas revelaram estes mesmos problemas encontrados por Cardoso. Muitos estudantes de graduação da UNICAMP não têm bons hábitos de estudo, não sabem organizar a sua vida acadêmica e por isso não conseguem melhores resultados em seu desempenho acadêmico. Uma estudante do segundo ano de Economia disse o seguinte durante a entrevista: *Minha vida está uma loucura, eu não tenho tempo para nada! Tento fazer uma agenda quase toda a semana, mas não consigo cumpri-la! É muita coisa para fazer, muitos trabalhos, tarefas. Parei de fazer várias coisas que gostava só por falta de tempo*”.

Problemas relacionados à execução de tarefas e projetos acadêmicos são tratados na questão 35 (Eu começo bem meus projetos, mas tenho problemas em terminá-los), está colocada na última coluna da Tabela 49. Apenas 6.9% dos estudantes nunca ou raramente têm problemas para terminar de forma eficiente e eficaz seus projetos acadêmicos (Ver alternativa de resposta 5). Os estudantes que “geralmente” concluem bem seus trabalhos formam um contingente de 11,4% do número total de sujeitos da pesquisa. Todavia, há um grande número de estudantes (79,2%) inseridos nas alternativas de respostas 1, 2 e 3, que não têm o sucesso que gostariam, pois apenas de vez em quando, ou raramente, conseguem terminar seus projetos acadêmicos.

TABELA 49

DIMENSÃO DE CONCENTRAÇÃO E ASSIMILAÇÃO DE ESTUDANTES DE
GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Atenção durante as aulas %	Revisão Sistemática de Anotações %	Releitura de Anotações para a próxima aula %	Organização Lógica de Idéias %	Correlações de Conteúdo Durante o estudo %	Dificuldade para a Execução de Projetos %
<i>1. Nunca, raramente</i>	2.0	63.4	13.4	0	.5	18.8
<i>2. De vez em quando</i>	9.9	17.8	25.2	4.0	2.0	30.7
<i>3. Algumas vezes</i>	25.2	9.4	20.3	9.9	11.4	29.7
<i>4. Geralmente</i>	41.6	4.0	21.3	30.7	33.2	11.4
<i>5. Quase sempre</i>	19.8	3.0	17.3	54.0	51.5	6.9
Total	98.5	97.5	97.5	98.5	98.5	97.5
<i>Não Responderam</i>	1.5	2.5	2.5	1.5	1.5	2.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Um dos problemas, provavelmente é a procrastinação, ou seja, deixar para fazer mais tarde, amanhã, durante os feriados ou quando tiver tempo disponível. Este é um perigo real na vida do estudante. Por isso, o velho ditado é mais atual (e real) do que nunca: “Não deixes para amanhã, o que podes (ou deves) fazer hoje”.

A questão 37 (Eu não gosto de ser interrompido por familiares ou amigos quando estou estudando) novamente trata da concentração e assimilação do estudante, em relação aos seus hábitos de estudo. Refere-se aos momentos de estudo em que o estudante se concentra em leituras e trabalhos acadêmicos. A interrupção sempre atrapalha o estudo, interrompe o encadeamento de idéias e, muitas vezes, faz o estudante “perder o fio da meada”. A Tabela 50 apresenta os dados relativos a esta questão.

TABELA 50

INTERRUPÇÃO DURANTE OS ESTUDOS DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR FAMILIARES E/OU AMIGOS

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	17	8.7	8.7
2. De vez em quando	26	13.3	21.9
3. Algumas vezes	43	21.9	43.9
4. Geralmente	49	25.0	68.9
5. Quase sempre	61	31.1	100.0
Total	196	100.0	
Não Responderam	6		
Total	202		

Quase 60% dos estudantes não apreciam serem interrompidos durante seus momentos de estudo (56,1%, isto é, a soma das alternativas de respostas 4 e 5). Aqueles que não se importam com a interrupção formam um pequeno número, apenas 8,7% (alternativa de resposta 1). Portanto, a conclusão é que interrupções durante o estudo incomodam e atrapalham o estudante e deveriam ser evitadas a todo o custo. As entrevistas revelaram que este é um dos fatores que mais atrapalha os estudantes durante seus momentos de estudo. Uma aluna, que reside na moradia estudantil da universidade, disse que ela tem que sair do quarto e procurar um lugar mais tranquilo para estudar porque as interrupções prejudicam muito seu desempenho durante as provas e exames do curso.

A questão 29 (Eu não entrego um trabalho sem a certeza de que o mesmo está correto) do Inventário de Diligência Estudantil trata do capricho, esmero e, ao mesmo tempo, responsabilidade ao entregar trabalhos acadêmicos para o professor.

TABELA 51

ENTREGA DE TRABALHOS ACADÊMICOS COM A CERTEZA DE QUE ESTÃO CORRETOS, POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	1	.5	.5
2. De vez em quando	3	1.5	2.0
3. Algumas vezes	25	12.6	14.6
4. Geralmente	68	34.3	49.0
5. Quase sempre	101	51.0	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

A Tabela 51 revela que a grande maioria dos universitários da UNICAMP (85,3%) capricha em seus trabalhos acadêmicos e procura entregá-los de forma correta (soma das alternativas de respostas 4 e 5). Nesta questão os estudantes relapsos e descuidados formaram uma esmagadora minoria (2,%), ou seja, a soma das alternativas de respostas 1 e 2). De acordo com a pesquisa qualitativa, através de entrevistas com os estudantes de graduação, são poucos os que efetivamente não estão preocupados com seus trabalhos acadêmicos.

A Tabela 52 mostra os resultados da questão 17 (Eu procuro fazer meus trabalhos acadêmicos de forma correta), que trata do cuidado, esmero e responsabilidade de entregar trabalhos corretos. Retoma-se o assunto do capricho, esmero e eficiência que está apresentada na questão 29 (Ver Tabela 51).

TABELA 52

INTERESSE E RESPONSABILIDADE DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP EM FAZER TRABALHOS ACADÊMICOS DE FORMA CORRETA

Entrega de Trabalhos Corretos	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	20	10.1	10.1
2. De vez em quando	27	13.6	23.6
3. Algumas vezes	36	18.1	41.7
4. Geralmente	77	38.7	80.4
5. Quase sempre	39	19.6	100.0
Total	199	100.0	
Não Responderam	3		
Total	202		

O estudante diligente faz trabalhos bem feitos, revisa-os e não entrega ao professor sem ter a certeza de que os mesmos estão corretos. A Tabela 52 mostra que 58,3% dos sujeitos da pesquisa estão dentro das alternativas de respostas 4 e 5, significando que quase sempre ou sempre eles só entregam um trabalho, se este estiver em ordem.

Por outro lado, 23,6% dos estudantes da UNICAMP nunca ou apenas de vez em quando entregam trabalhos acadêmicos com a certeza de que estão corretos. Se somarmos as alternativas de respostas 1, 2 e 3, teremos um contingente maior ainda de estudantes que não estão muito preocupados com esta questão, ou seja, 41,7% do total de estudantes pesquisados.

A atenção aos trabalhos acadêmicos é fundamental, por isso, a questão 48 tem o seguinte enunciado: “Eu tenho dificuldade em manter atenção nos meus trabalhos acadêmicos”. A Tabela 53 mostra os dados relativos a esta questão.

TABELA 53

DIFICULDADE DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP EM MANTER
A ATENÇÃO NOS TRABALHOS ACADÊMICOS

Escala de Alternativas	Frequência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	27	13.7	13.7
2. De vez em quando	64	32.5	46.2
3. Algumas vezes	70	35.5	81.7
4. Geralmente	21	10.7	92.4
5. Quase sempre	15	7.6	100.0
Total	197	100.0	
Não Responderam	5		
Total	202		

A atenção e concentração são importantes para que, entre outras coisas, o estudante tenha boa produtividade em suas atividades acadêmicas. Há um pequeno grupo de estudantes que são dispersos e raramente conseguem manter a atenção e a concentração nos estudos (7,6%, alternativa de resposta 5). Um percentual um pouco maior não tem problemas (13,7%, alternativa de resposta 1); os demais formam um grande contingente de 78,7% que às vezes têm e às vezes não têm problemas de atenção e concentração. Esta situação parece estar ligada a fatores circunstanciais que interferem no cotidiano do estudante. Ora são problemas pessoais, ora são problemas conjunturais que acabam por tirar a atenção e atrapalhar a concentração do estudante em seus trabalhos acadêmicos.

A questão 40 (Eu tenho dificuldade em terminar todos os meus trabalhos e deveres escolares) trata da dificuldade que o estudante enfrenta para terminar seus compromissos acadêmicos. A Tabela 54 mostra que, praticamente, a metade dos estudantes (51,3%), não tem muitas dificuldades para terminar seus trabalhos e deveres escolares (Ver somatória das

alternativas de respostas 1 e 2). Contudo, a outra metade, aproximadamente (48,7%), tem problemas nesta área (Ver soma das alternativas de respostas 3, 4 e 5).

TABELA 54

DIFICULDADE DO ESTUDANTE EM CONCLUIR TRABALHOS ACADÊMICOS

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	39	19.8	19.8
2. De vez em quando	62	31.5	51.3
3. Algumas vezes	42	21.3	72.6
4. Geralmente	39	19.8	92.4
5. Quase sempre	15	7.6	100.0
Total	197	100.0	
Não Responderam	5		
Total	202		

Há, portanto, uma divisão entre o grupo de estudantes que têm mais dificuldades e o outro grupo daqueles que não têm este tipo de problema. Os números que mais chamam a atenção são aqueles encontrados na soma das alternativas de respostas 1 e 5, com 19,8% e 7,6% respectivamente. Isto significa que o número de estudantes que têm dificuldade em terminar seus trabalhos acadêmicos é quase três vezes maior do que aqueles que nunca ou raramente os tem, isto é, terminam seus trabalhos sem problemas e no tempo aprazado.

Em muitas das questões anteriormente descritas e discutidas neste capítulo, podemos encontrar hábitos e atitudes que auxiliam o estudante em seu desempenho acadêmico, bem como o fazem demonstrar ser um estudante diligente. Aliás, a Teoria da Expectativa encontrada em GRAEN (1963), MILLER & GRUSCH (1988) e VROOM (1964), in ARTUR (2000), tem sua base na crença de que um certo nível de atividade (diligência) resultará num determinado nível de realização. Relacionada a esta teoria está a percepção encontrada nas entrevistas com os estudantes que evidenciaram o fato de que estes hábitos

de estudo, transformados em produtivas atividades acadêmicas, conduzem a bom desempenho acadêmico dos estudantes.

Outro detalhe importante refere-se à auto-suficiência, que é o julgamento que uma pessoa faz de sua capacidade para organizar e executar um certo curso de ação que é requerido para obter um determinado nível de desempenho (BANDURA, 1986).

A questão 51 (Eu tenho a tendência de dormir enquanto estou estudando) trata de um assunto que envolve várias áreas da vida do estudante de graduação, inclusive sua saúde. A Tabela 55 apresenta os dados referentes a esta questão.

TABELA 55
TENDÊNCIA DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP DE DORMIR
DURANTE OS MOMENTOS DE ESTUDO

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	57	29.1	29.1
2. De vez em quando	53	27.0	56.1
3. Algumas vezes	42	21.4	77.6
4. Geralmente	26	13.3	90.8
5. Quase sempre	18	9.2	100.0
Total	196	100.0	
Não Responderam	6		
Total	202		

A tendência de dormir enquanto está estudando acontece de vez em quando, pelo menos para 70.9% dos estudantes (Ver somatória das alternativas de respostas 2, 3, 4 e 5) e apenas 29.1% não têm este problema. Vários são os motivos que podem levar a pessoa a dormir enquanto estuda. Dentre esses motivos, poderiam ser destacados os seguintes: (1) cansaço físico e/ou mental, (2) desinteresse, (3) stress, (4) falta de motivação, (5)

depressão, (6) tarefas extenuantes, (7) tarefas acadêmicas com alto grau de dificuldade, etc. A disposição física e mental é fundamental para o estudante de graduação ter bom desempenho acadêmico.

Outra variável a se considerar é a execução de tarefas irrelevantes que tornam os estudantes desinteressados, ou então tarefas complicadas que exigem alto poder de concentração. Isto interfere na disposição, interesse e motivação do estudante e favorece a tendência a dormir durante a hora de estudo, tanto em sala de aula como também fora dela.

A Tabela 56 traz os resultados da questão 53 (Eu tenho dificuldade de estudar fora da sala de aula). Torna-se um sério problema para o estudante, se ele não consegue se concentrar e estudar fora da sala de aula, pois isso evidencia dificuldades na área de diligência e, conseqüentemente, pode interferir nos resultados finais de seu desempenho acadêmico.

TABELA 56

DIFICULDADE DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP EM ESTUDAR FORA DA SALA DE AULA

Escala de Alternativas	Freqüência	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
1. Nunca, raramente	81	40.9	40.9
2. De vez em quando	46	23.2	64.1
3. Algumas vezes	36	18.2	82.3
4. Geralmente	22	11.1	93.4
5. Quase sempre	13	6.6	100.0
Total	198	100.0	
Não Responderam	4		
Total	202		

Como pode ser visualizado na Tabela 56, há um total de 82.3% de estudantes da UNICAMP que não têm grande dificuldade para estudar fora da sala de aula (Soma das alternativas de respostas 1, 2, e 3). Entretanto, existe pelo menos 17.7% de estudantes (alternativas de respostas 4 e 5) com dificuldades nesta área. É uma situação muito sintomática, pois revela que há um bom número de estudantes de graduação com problemas na área da diligência estudantil e, conseqüentemente, com possibilidades de interferência em seu desempenho acadêmico.

As notas e o próprio desempenho acadêmico podem ser influenciados pela concentração e assimilação do estudante durante as aulas e períodos de estudo, tanto em casa como na biblioteca. Essa possibilidade foi percebida nas entrevistas realizadas. Alguns exemplos de “falas” captadas durante as entrevistas podem ajudar a entender essa possibilidade. A primeira é uma aluna do curso de Economia (Diurno). Ao ser perguntada se poderia descrever seus hábitos de estudo, ela assim se expressou:

Esse semestre eu estou tentando entrar na sala e ver como é o professor e tentar acompanhar o ritmo dele. Agora, uma das minhas maiores preocupações aqui é achar que as aulas não têm didática nenhuma. A maior parte das aulas os professores não estão nenhum pouco preocupados com isso, têm sim as exceções, professores que são muito bons, mas a maioria deles têm grandes problemas. Esse semestre eu acho que melhorou bastante, mas os três primeiros foram para mim péssimos. Para mim era uma questão de pegar o livro, ler, fazer anotações...

Indagada se faz revisão antes das provas, se tem um lugar bem calmo e tranquilo para estudar em casa, a estudante respondeu:

Não tenho um lugar só para isso porque a minha irmã mora comigo e divide o mesmo quarto e ela está no colegial. Então muitas vezes quando eu estou chegando em casa ela já está indo dormir, e isso atrapalha. Eu dependo muito da biblioteca, ou às vezes o espaço que a gente está não tem ninguém, então fica bom para estudar. Por que aqui mesmo (onde estava ocorrendo a entrevista) passa muita gente, tem obras e eu tenho muita dificuldade de concentração.

A próxima pergunta envolveu a universidade e seus locais disponibilizados aos estudantes para estudo e lazer. Aqui na universidade você tem lugares adequados para o estudo? Biblioteca, centro de vivência, bosques, parque, praça etc.?

Eu não sei, porque eu procuro mais essa biblioteca aqui. O que eu acho muito bom nessa biblioteca, são essas salinhas de estudo, pena que só têm três.

- Falando em cansaço, você tem algum problema de dormir na sala de aula, ou quando você está estudando de repente começa a dar uma cochilada?

- Tenho, dependendo da aula, principalmente depois do almoço. Aula às 14h para mim é o fim do mundo.

- E quando acontece isso você tenta acordar e prestar atenção? Ou quando você está em casa, você aproveita para dormir mais um pouco e mais tarde se levanta para estudar?

- Depende. Na aula eu tento acordar, se eu não consigo eu saio uns 10 minutos, durmo um pouco no sofá e depois eu volto para a sala, que para mim é infinitamente melhor.

- Ao ser perguntada sobre seus hábitos de estudo e atenção durante as aulas, uma aluna do curso de Química (Diurno) assim se expressou: *Estou procurando entrar na sala para assistir as aulas do professor e tentar acompanhar o ritmo dele. Nesse último semestre eu acho que melhorou bastante, mas os anteriores não foram muito bons.*

Portanto, pode-se concluir que a Dimensão da Concentração e Assimilação exerce influência na vida acadêmica do estudante de graduação da UNICAMP, inclusive, em relação ao seu desempenho acadêmico, já que o hábito dessa dimensão ajuda o estudante na hora de suas provas e avaliações.

4.2. RELAÇÃO DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP COM VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS

Neste tópico são apresentadas diversas análises que mostram, em primeiro lugar, as dimensões de diligência nas suas relações com as variáveis demográficas selecionadas. Em segundo lugar, é apresentada a relação da diligência como um todo com as mesmas variáveis demográficas selecionadas. O objetivo desta análise é apresentar uma visão panorâmica da diligência em todas as suas dimensões, bem como mostrar a diligência de estudantes de uma forma global, a fim de se ter uma idéia mais explícita da diligência de estudantes de graduação da UNICAMP, especialmente em relação às variáveis demográficas.

As seguintes variáveis demográficas foram selecionadas para serem analisadas e discutidas: Sexo, Estado Civil, Faixa de Idade, Ano de estudo, Turno, Renda Familiar, Trabalho, Horas de Trabalho por Dia. Estas variáveis demográficas foram definidas por conter dados importantes para discussão e análise e serão apresentadas a seguir.

A primeira variável é a que trata do sexo a que pertencem os estudantes participantes da pesquisa. A Figura 29 ajuda a visualizar de forma mais clara as diferenças entre os integrantes do sexo masculino e feminino e suas médias em cada uma das dimensões da diligência estudantil.

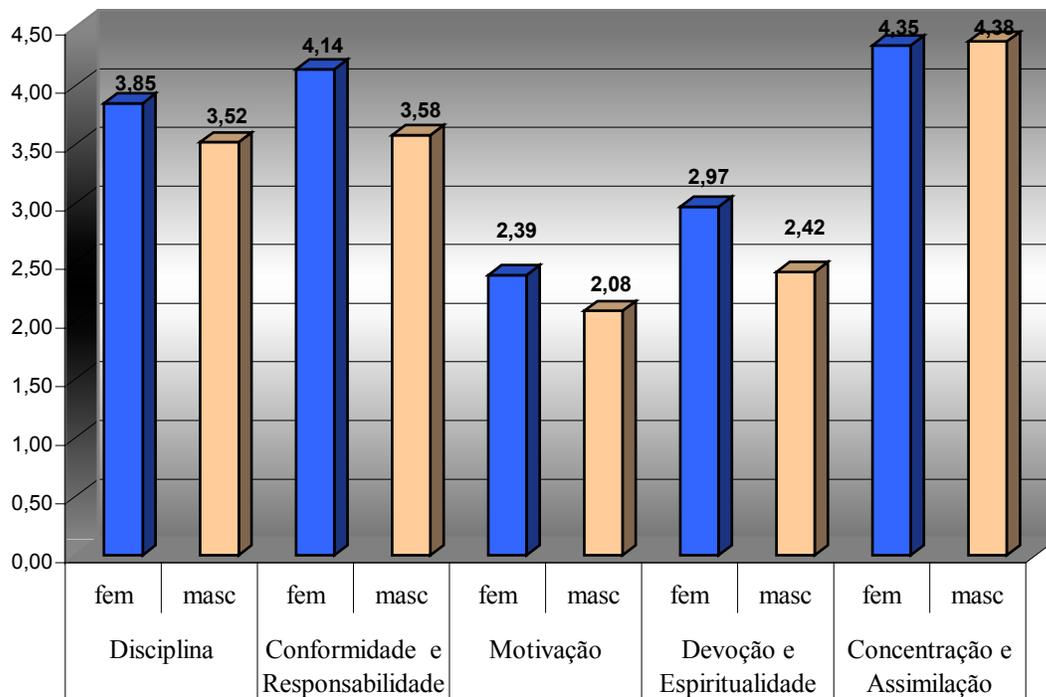


FIGURA 29 –Médias das Dimensões da Diligência, por Sexo

Na dimensão da Disciplina as moças tiveram média maior que os rapazes (3,85 contra 3,52). Outra dimensão importante onde houve diferença entre moças e rapazes foi a dimensão da Conformidade e Responsabilidade, neste caso a diferença foi mais de meio ponto percentual, ou seja, 4,14 e 3,58, respectivamente. Embora pela Figura 29 não se possa inferir diferenças significativas entre os sexos, ficou evidente, especialmente através das entrevistas, que as moças em geral, são mais responsáveis que os rapazes, pois elas demonstraram aparentemente ter uma maior preocupação em manter-se em dia com as responsabilidades acadêmicas.

A Tabela 57, onde é feita uma comparação das médias das dimensões da Diligência, segundo o sexo dos estudantes, mostra que praticamente todas as médias dos estudantes do sexo feminino foram maiores que as dos estudantes do sexo masculino, embora não tenham sido estatisticamente significativas.

TABELA 57

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR SEXO

Dimensões:	sexo	Frequência	Média	t	p
Disciplina	fem	120	3,85	2,918	0,065
	masc	72	3,52		
Conformidade e Responsabilidade	fem	122	4,14	5,167	0,428
	masc	73	3,58		
Motivação	fem	122	2,39	2,458	0,196
	masc	73	2,08		
Devoção e Espiritualidade	fem	122	2,97	3,343	1,213
	masc	73	2,42		
Concentração e Assimilação	fem	124	4,35	-,331	0,452
	masc	75	4,38		

* = $P \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

Ao analisar a questão relacionada à maior disciplina das estudantes de graduação, um professor de graduação da UNICAMP assim se expressou:

As moças são mais preocupadas. Estão sempre perguntando para quando mesmo é esse ou aquele trabalho. Vivem checando com a gente quando será a próxima avaliação. Os rapazes perguntam muito menos, não são tão preocupados. Elas, inegavelmente, demonstram mais responsabilidade e mais disciplina acadêmica.

A maior diferença entre moças e rapazes, entretanto, ficou por conta da dimensão Devoção e Espiritualidade, com uma diferença considerável em favor das moças (Ver Tabela 57, onde se pode verificar as seguintes médias: 2,97 contra 2,42, feminino e

masculino, respectivamente). As entrevistas confirmaram esta diferença de média, pois as moças se mostraram mais propensas à religião do que os rapazes, em quase todos os contatos pessoais com o entrevistador. Segundo foi apurado nesta pesquisa, interessar-se por meditação, oração e frequência à igreja é um hábito mais feminino do que masculino. Aliás, é comum encontrar nas igrejas e templos mais mulheres do que homens. Portanto, parece ser uma tendência geral, que foi confirmada também entre os estudantes de graduação da UNICAMP.

Na dimensão Concentração e Assimilação, houve equilíbrio entre ambos (4,35 - sexo feminino e 4,38 – sexo masculino, sendo a única dimensão que apresentou um percentual maior para os homens, em relação às mulheres), já na dimensão da Motivação, estudantes do sexo feminino se mostraram mais motivados do que estudantes do sexo masculino, (2,39 e 2,08, respectivamente). É uma diferença interessante, já que a motivação exerce importante papel em termos de diligência estudantil. Inclusive, essa questão da influência da motivação na vida acadêmica dos estudantes de graduação, ficou evidente nas “falas” dos estudantes durante as entrevistas realizadas pelo pesquisador.

TABELA 58
COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE
GRADUAÇÃO, POR SEXO

SEXO	Frequência	Média	t	p
<u>Feminino</u>	116	3,543	0,665	0,507
Masculino	71	3,1891	0,665	0,507

Como complemento às informações já fornecidas sobre os estudantes dos sexos feminino e masculino, apresentamos a Tabela 58, que mostra a comparação de diligência (de uma forma global) entre esses estudantes, onde também se verifica uma média global maior das moças. Como pode ser constatado, apesar de não ter sido verificada diferença estatisticamente significativa, pelas médias das dimensões de diligência e também pela

pesquisa qualitativa (através de entrevistas com professores e, principalmente com alunos), pode se inferir que as moças são ligeiramente mais diligentes do que os estudantes de graduação da UNICAMP.

A próxima variável refere-se ao estado civil dos estudantes de graduação dos cursos pré-selecionados da UNICAMP (Figura 30).

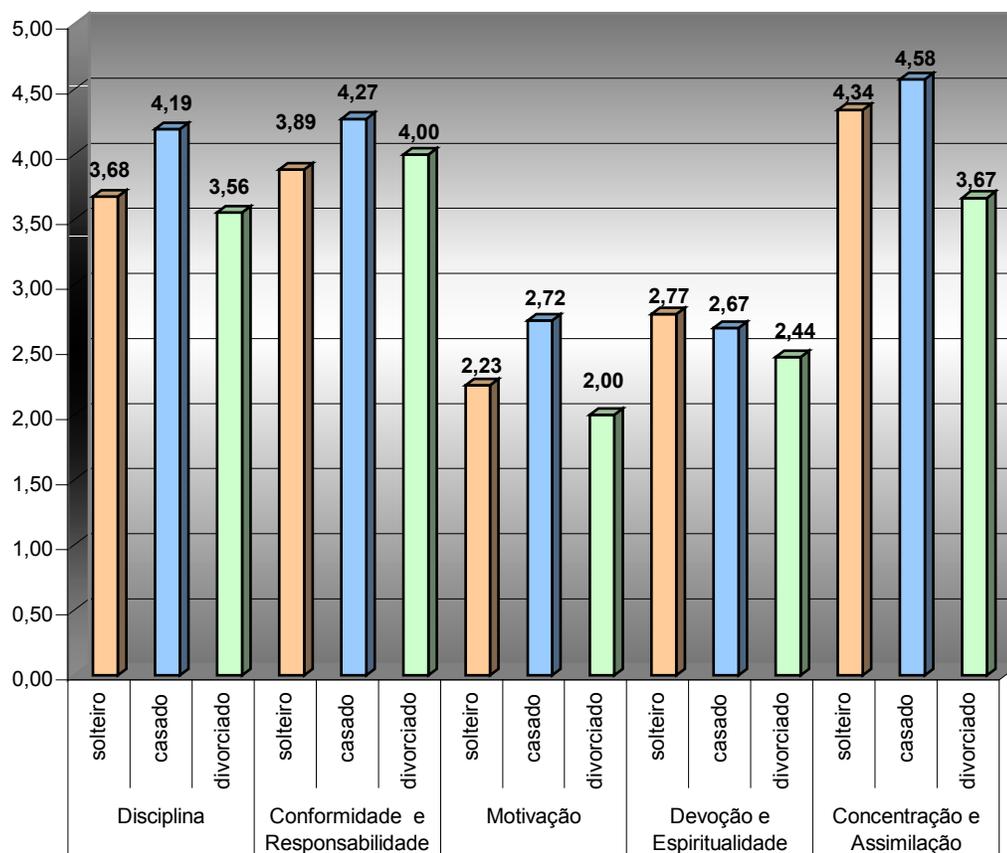


FIGURA 30 – Médias das Dimensões da Diligência, por Estado Civil

A Figura 30 expressa bem as diferenças entre estudantes de graduação solteiros e casados. Os percentuais revelam por si mesmos estas diferenças. Não é difícil identificar a razão de os estudantes casados terem obtido maior média de diligência, pois geralmente são mais velhos, mais maduros e mais responsáveis. A maioria já tem muitas responsabilidades relacionadas à manutenção e atenção à família. Além disso, normalmente tem menos tempo

disponível para o estudo. Por isso, procuram utilizar muito bem o tempo que possuem, capricham nos trabalhos e levam a sério os compromissos acadêmicos. Ao entrevistar estudantes casados, pude perceber este diferencial, pois os estudantes falaram de suas dificuldades, ao tentar conciliar família, estudos e trabalho. Apesar destas dificuldades revelaram-se tenazes e firmes em seu propósito de fazer o curso “bem feito”, a fim de poder competir no mercado de trabalho. Por outro lado, os solteiros mostraram menos diligência do que os casados. “*Não é por que sejam displicentes, mas é porque são mais jovens, e, por isso mesmo, mais despreocupados. Eu sou assim, procuro fazer meus deveres, mas sem exagero. Afinal também tenho que curtir um pouco, não é?*” Esta foi a fala de uma estudante de Pedagogia. É solteira, trabalha de manhã e estuda à tarde, tem boas notas e procura cumprir seus compromissos acadêmicos, de forma adequada.

TABELA 59

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR ESTADO CIVIL

Dimensões	Estado Civil	Frequência	Média	f	p
Disciplina	solteiro	171	3,68	3,988 / 0,020 *	
	casado	19	4,19		
	divorciado	3	3,56		
Conformidade e Responsabilidade	solteiro	174	3,89	2,147 / 0,120	
	casado	19	4,27		
	divorciado	3	4,00		
Motivação	solteiro	174	2,23	3,106 / 0,047 *	
	casado	19	2,72		
	divorciado	3	2,00		
Devoção e Espiritualidade	solteiro	174	2,77	0,183 / 0,833	
	casado	19	2,67		
	divorciado	3	2,44		
Concentração e Assimilação	solteiro	178	4,34	2,571 / 0,79	
	casado	19	4,58		
	divorciado	3	3,67		

* = $P \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

A Tabela 59 mostra a comparação das médias das dimensões de diligência, por estado civil. É fácil verificar as diferenças especialmente entre solteiros e casados, já que divorciados e viúvos constituem uma pequena minoria. Os estudantes casados tiveram médias maiores em praticamente todas as dimensões, com exceção de uma única, Devoção e Espiritualidade, ainda assim, por uma diferença muito pequena. Em relação ao estado civil houve diferenças estatisticamente significativas em duas dimensões: Disciplina (LSD $p= 0,06$) e Motivação (LSD $p= 0,016$). Nestas duas dimensões os estudantes casados apresentaram médias superiores aos solteiros. Portanto, pode-se afirmar que, pelo menos em duas áreas específicas, Motivação e Disciplina, os estudantes casados são significativamente mais diligentes do que os estudantes solteiros.

A Tabela 60 mostra a comparação de médias de diligência entre os solteiros, casados e divorciados e confirma os dados da Tabela 61. Há alguns detalhes interessantes a serem analisados. O primeiro ponto que chama a atenção é em relação à diferença entre a média de diligência de solteiros e casados. Os estudantes de graduação casados são mais diligentes do que os solteiros. A diferença não é tão grande, porém, chega a ser significativa. Já os divorciados apresentaram as menores médias de diligência do grupo.

TABELA 60

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR ESTADO CIVIL

Estado Civil	Frequência	Média	f	p
Solteiro	166	3,3767	2,935	0,056
Casado	19	3,6872	2,935	0,056
Divorciado	3	3,1333	2,935	0,056
Total	188	3,4042		

A variável relacionada às faixas de idade dos estudantes de graduação da UNICAMP está retratada na Figura 31 e nas Tabelas 61 e 64.

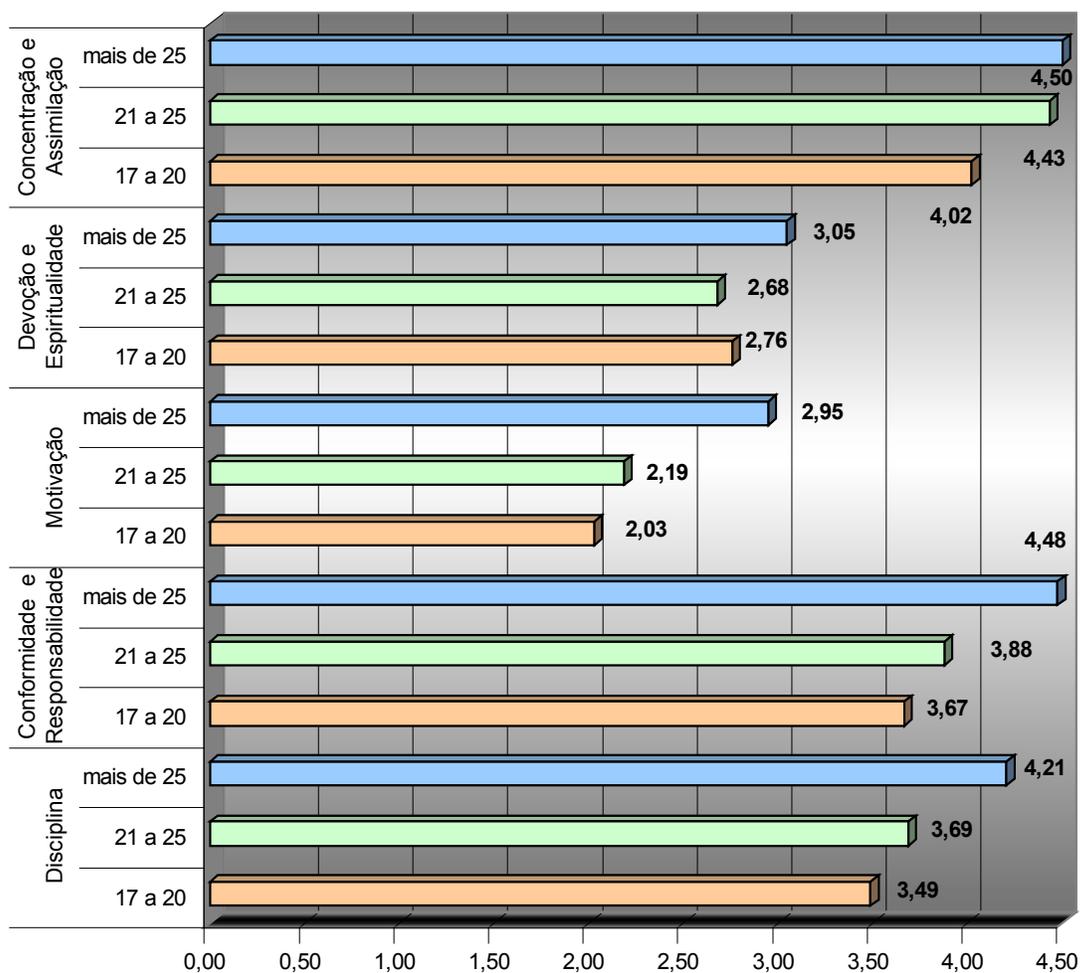


FIGURA 31 – Médias das Dimensões da Diligência, por Faixas de Idade

Na variável Idade, repete-se a mesma coisa que aconteceu no fator anterior, um maior grau de maturidade geralmente leva a uma maior responsabilidade e disciplina, ou seja, revela a diligência do estudante, seus hábitos de estudo, interesse, motivação e “foco”. Especialmente nas dimensões da Disciplina e Motivação, as médias dos alunos com mais

de 25 anos foram superiores às dos alunos das demais faixas de idade, conforme pode ser visto na Figura 31.

A Tabela 61 mostra a comparação das médias das dimensões de diligência por faixas de idade. Embora o Inventário de Diligência Estudantil contenha a idade dividida em seis diferentes grupos, optamos por apresentar na tabela apenas os três grupos com maior incidência, ou seja, os estudantes que estão dentro dos seguintes grupos: 17-20, 21-25 e Mais de 25 anos, pois os demais grupos apresentaram números não relevantes para a discussão e análise.

Pode-se verificar que em praticamente todas as dimensões os estudantes com mais idade demonstraram uma média de diligência significativamente superior. A única dimensão em que não houve diferença estatisticamente significativa foi a dimensão da Devoção e Espiritualidade ($p= 0,309$).

TABELA 61

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR FAIXAS DE IDADE

Dimensões	Idade	Frequência	Média	f	p
Disciplina	17 a 20	43	3,49	8,451	0,000 *
	21 a 25	120	3,69		
	+ de 25	29	4,21		
Conformidade e Responsabilidade	17 a 20	45	3,67	10,863	0,000 *
	21 a 25	121	3,88		
	+ de 25	29	4,48		
Motivação	17 a 20	45	2,03	13,321	0,000 *
	21 a 25	121	2,19		
	+ de 25	29	2,95		
Devoção e Espiritualidade	17 a 20	45	2,76	1,183	0,309
	21 a 25	121	2,68		
	+ de 25	29	3,05		
Concentração e Assimilação	17 a 20	45	4,02	7,035	0,001 *
	21 a 25	125	4,43		
	+ de 25	29	4,50		

* = $p \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

A Tabela 62 mostra a comparação das médias de diligência de estudantes de graduação por faixas de idade. Esta tabela é significativa porque confirma dados anteriores (Tabela 61 e Figura 31) e, além disso, apresenta o grau de diligência global, mostrando que estudantes mais velhos são, em geral, mais diligentes, pois os estudantes com idade acima de 25 anos não só tiveram a maior média, como também “puxaram” a média global para cima, deixando os demais abaixo da média. É interessante verificar que as médias são estatisticamente significantes, como pode ser observado pela diferença significativa ao nível de p ($p=0,000$).

TABELA 62
COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE
GRADUAÇÃO, POR FAIXAS DE IDADE

Idade	Frequência	Média
17 a 20	43	3,1758
21 a 25	115	3,371
+ de 25	29	3,8354
Total	187	3,3981

F= 13,819; p= 0,000*

* = $P \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

A Tabela 63 mostra a comparação das dimensões de diligência de acordo com o ano que o estudante está cursando. Os anos pesquisados vão do primeiro ao quinto ano. É bom lembrar que alguns cursos são de cinco anos, como é o caso do curso de Engenharia de Alimentos. Alguns estudantes de cursos de quatro anos acabam ficando um quinto ano para completar disciplinas pendentes e por isso entraram na lista de estudantes do quinto ano.

O dado mais importante da Tabela 63 foi que houve diferença estatisticamente significativa em todas as dimensões de diligência. É uma das únicas tabelas em que esta situação foi encontrada, isto é, pode-se afirmar que houve diferenças significativas em todos os anos dos cursos de graduação da UNICAMP.

TABELA 63

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR ANO DE ESTUDO

Ano de Estudo	Frequência	Média	f	p	
Disciplina	1	17	4,37	5,162	0,001*
	2	43	3,60		
	3	76	3,56		
	4	48	3,89		
	5	7	3,55		
	Total	191	3,72		
Conformidade e Responsabilidade	1	16	4,56	7,167	0,000*
	2	45	3,75		
	3	77	3,71		
	4	49	4,20		
	5	7	3,77		
	Total	194	3,91		
Motivação	1	17	3,00	8,426	0,000*
	2	44	2,19		
	3	77	1,95		
	4	49	2,56		
	5	7	2,18		
	Total	194	2,26		
Devoção e Espiritualidade	1	17	3,27	4,127	0,003*
	2	44	2,74		
	3	76	2,43		
	4	50	3,15		
	5	7	2,52		
	Total	194	2,76		
Concentração e Assimilação	1	17	4,59	3,640	0,007*
	2	46	4,14		
	3	78	4,26		
	4	50	4,53		
	5	7	4,79		
	Total	198	4,35		

* = $p \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

O que chama a atenção na Tabela 63 é o fato de os estudantes do primeiro ano terem obtido as maiores médias (estatisticamente significativas) em praticamente todas as dimensões, revelando mais disciplina, responsabilidade e motivação. Outro detalhe que chama a atenção é que estas médias vão caindo sistematicamente, só voltando a subir no

quarto ano novamente. Nas entrevistas foi possível perceber que os estudantes chegam à Universidade empolgados e animados, depois com as responsabilidades e a rotina acadêmica acabam esfriando um pouco esse ânimo e entusiasmo. Porém, ao chegarem ao quarto ano e divisarem os horizontes da formatura, a responsabilidade aumenta, o ânimo e a motivação para concluírem o curso voltam com certo ímpeto, pois afinal de contas eles “estão chegando lá”.

O maior índice de diligência está no primeiro ano de estudos, voltando a se recuperar parcialmente no quarto ano, quando o estudante tende a ser diligente novamente. A queda na média de diligência do primeiro para o segundo ano é bem significativa, já do segundo para o terceiro ano é bem pequena. Isso acontece em todas as dimensões da diligência. A única exceção é a dimensão Concentração e Assimilação, que no quinto ano apresentou um aumento na média em relação ao primeiro ano, ou seja, os estudantes de graduação do quinto ano se mostraram com um maior índice de concentração do que os demais estudantes, porém, este índice não foi estatisticamente significativo. Em conversas e entrevistas, estudantes do quinto ano mostraram-se mais “focados” em suas tarefas e responsabilidades acadêmicas, provavelmente porque estão no último ano do curso (curso de 5 anos, por exemplo: Engenharia de Alimentos), ou porque, não tendo concluído no prazo normal, estão interessados em concluir logo seu curso de graduação.

TABELA 64

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES, POR ANO DE ESTUDO

Ano de Estudo	Frequência	Média	f	p
1	16	3,9687	12,118	0,000*
2	42	3,2688	12,118	0,000*
3	75	3,1865	12,118	0,000*
4	46	3,6714	12,118	0,000*
5	7	3,3614	12,118	

* = $P \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

A Tabela 64 confirma os dados da Tabela 63, pois mostra as médias de diligência de estudantes de graduação, por ano de estudo e confirma que as diferenças entre as médias são significativas.

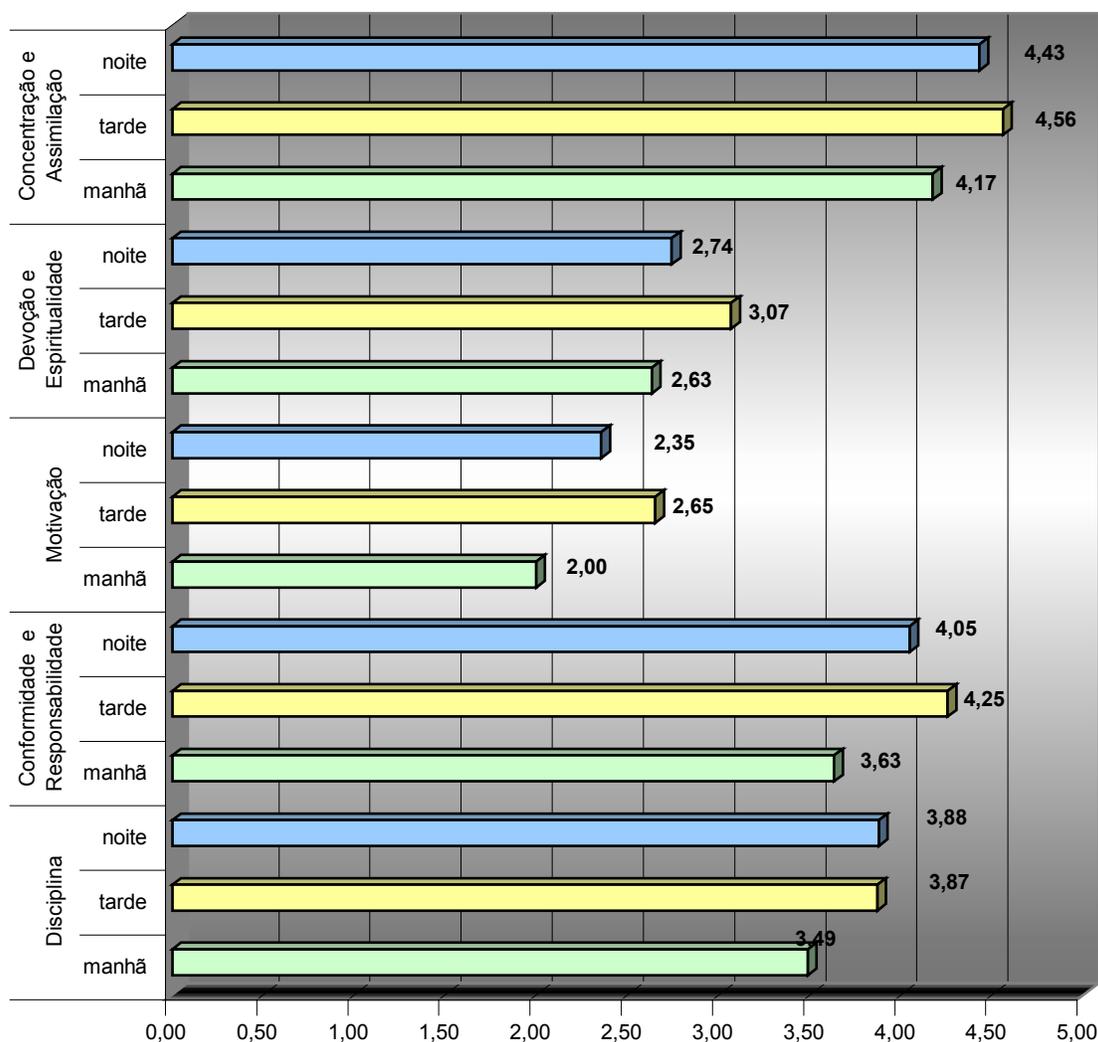


FIGURA 32 –Médias das Dimensões da Diligência, por Turno

A Figura 32 facilita a visualização das médias de diligência, por turno. A primeira observação refere-se ao turno da manhã que obteve os menores percentuais em todas as dimensões. Já os estudantes do turno da tarde e os do turno da noite tiveram médias mais

próximas, com leve predominância dos estudantes do turno da tarde em algumas dimensões.

Outra observação interessante pode ser visualizada na Figura 33, que mostra que a dimensão Motivação obteve os menores percentuais. Este dado parece ser preocupante, pois a motivação é um elemento importante para manter o estudante direcionado ao alvo proposto. Além disso, dá combustão ao estudante de graduação, para movimentar o seu cotidiano acadêmico. Esta Figura mostra ainda que a dimensão Concentração e Assimilação apresentou, em média, os índices mais altos de todas as dimensões, o que parece significar que os estudantes entendem como importante esta dimensão em seu dia-a-dia acadêmico.

A Tabela 65 mostra a comparação das médias das dimensões de diligência por turno. Este é um fator importante para este estudo, pois uma das ênfases desta pesquisa é descobrir possíveis similaridades e dessemelhanças entre os estudantes de graduação que estudam durante o dia (aqui chamados Estudantes de Tempo Integral), e os estudantes que estudam no período noturno (aqui denominados de Estudantes de Tempo Parcial).

TABELA 65

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR TURNO

Dimensão	Turno	Freqüência	Média	f	p
Disciplina	manhã	73	3,49	6,001	0,003*
	tarde	34	3,87		
	noite	86	3,88		
Conformidade e Responsabilidade	manhã	74	3,63	10,145	0,000*
	tarde	34	4,25		
	noite	88	4,05		
Motivação	manhã	73	2,00	8,186	0,000*
	tarde	35	2,65		
	noite	88	2,35		
Devoção e Espiritualidade	manhã	74	2,63	1,174	0,178
	tarde	35	3,07		
	noite	87	2,74		
Concentração e Assimilação	manhã	76	4,17	4,859	0,009*
	tarde	35	4,56		
	noite	89	4,43		

* = $p \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

A Tabela 65 mostra um dado importante: Os estudantes do turno da manhã obtiveram médias inferiores em todas as dimensões, em relação aos estudantes dos cursos da tarde. Esta diferença é estatisticamente significativa e interessante porque, em um primeiro momento supunha-se que os estudantes da manhã seriam os mais diligentes, entretanto, esta suposição não se confirmou. Imaginava-se que, por haver um percentual menor de estudantes que estudam e trabalham, os estudantes do turno da manhã despenderiam mais tempo em estudo e pesquisa, o que não acontece. As entrevistas elucidaram, pelo menos em parte, esta questão. Os estudantes da manhã, por terem mais tempo disponível, assumem outros compromissos, tais como, cursos de línguas, cursos de dança, atividades relacionadas a grêmios estudantis, atividades paralelas diversas etc. Com isso, seu tempo disponível para o estudo e as atividades puramente acadêmicas se torna menor e a diligência acaba sendo prejudicada.

Uma aluna do curso de Engenharia de Alimentos, do turno diurno, disse o seguinte:

Eu tento ter bastante tempo livre para o estudo, mas isso nem sempre é possível. Afinal de contas, eu pertenço a um grupo de teatro que ensaia toda semana, estou fazendo um curso de Língua Moderna, duas vezes por semana e ainda tenho outros compromissos com grupos de estudo...Além do meu lazer, que não pode ser esquecido!

Os estudantes do turno da noite mostraram-se mais diligentes do que os estudantes do turno da manhã, porém, a Tabela 65 revela que, em relação aos estudantes do turno da tarde, os do noturno obtiveram médias menores, embora as diferenças não tenham sido significativas.

A Tabela 66 apresenta as médias globais de diligência dos estudantes de graduação, por turno. É importante ressaltar que há diferenças estatisticamente significantes, como pode ser confirmado pelo índice do p ($p=0,000$). Alguns dados interessantes podem ser verificados, como por exemplo, o fato de os estudantes de graduação da tarde terem obtido a melhor média de diligência. Isso pode ser explicado pelo fato de o período da tarde na amostra concentra cursos que tem um percentual maior de estudantes do sexo feminino, especialmente, estudantes de graduação do curso de Pedagogia, que, por sinal, não existe

no turno da manhã. Essa concentração de estudantes do curso de Pedagogia pode ter eventualmente interferido nos resultados das Tabelas 65 e 66.

TABELA 66

Comparação das Médias de Diligência de Estudantes de Graduação, por Turno

Turno	Frequência	Média	f	p
Manhã	71	3,1742	11,506	0,000*
Tarde	33	3,6653	11,506	0,000*
Noite	84	3,4962	11,506	0,000*
Total	188	3,4042		

* = $P \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

A visualização que pode ser feita através das diferentes cores das colunas da Figura 33 evidencia algumas diferenças interessantes sob o ponto de vista da renda familiar do estudante de graduação da UNICAMP, a começar pelos índices da dimensão da Concentração e Assimilação que foram os mais altos. A seguir vem a dimensão da Conformidade e Responsabilidade como a segunda a ter os melhores índices.

A próxima variável a ser analisada é a questão das faixas de renda familiar às quais os estudantes de graduação da UNICAMP pertencem. As faixas de renda familiar vão de um salário mínimo a vinte ou mais salários mínimos mensais. A Figura 33 mostra as médias das dimensões de diligência de estudantes de graduação da UNICAMP, por renda familiar.

A Figura 33 apresenta um grande equilíbrio entre todas as faixas de renda, com respeito à dimensão Concentração e Assimilação. O que se percebe é que, em termos de concentração e assimilação de conteúdos, todos os estudantes são semelhantes, não importa qual seja seu poder aquisitivo.

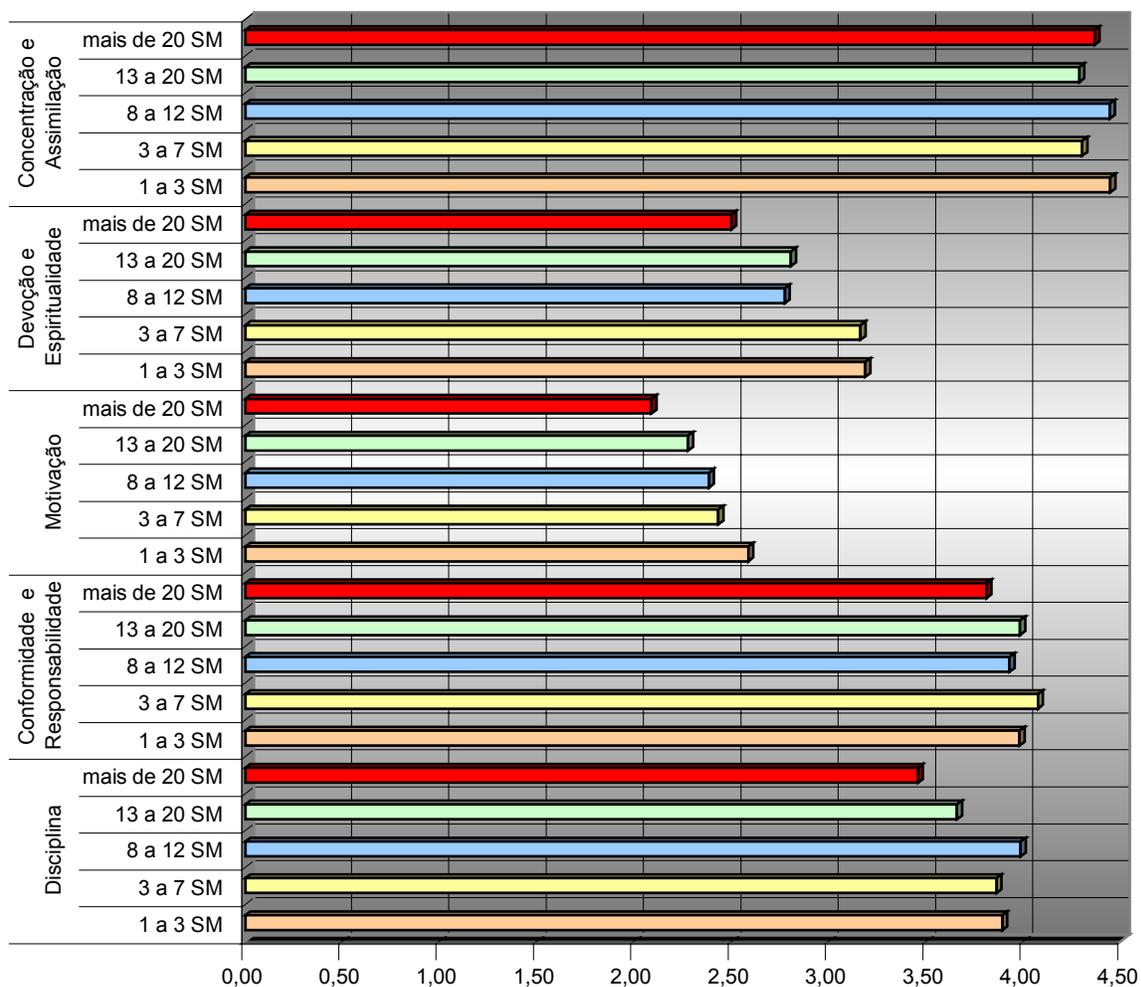


FIGURA 33 –Médias das Dimensões da Diligência de Estudantes de Graduação da UNICAMP, por Renda Familiar

Os resultados da dimensão Devoção e Espiritualidade também trouxeram uma surpresa: As maiores médias ficaram com os estudantes de menor poder aquisitivo, isto é, aqueles que estão nas faixas de 1-3 e 4-7 SM. É interessante perceber que, à medida que o poder aquisitivo (renda familiar) vai aumentando, a média vai caindo, sistematicamente. As

entrevistas revelaram uma aproximação aparentemente maior dos estudantes de menor poder aquisitivo com a religião, a devoção e a oração.

TABELA 67

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR RENDA FAMILIAR

Dimensão	Renda Familiar	Frequência	Média	F	p
Disciplina	1 a 3 SM	9	3,89	3,396	0,010*
	4 a 7 SM	25	3,86		
	8 a 12 SM	49	3,98		
	13 a 20 SM	48	3,66		
	+ de 20 SM	53	3,46		
Conformidade e Responsabilidade	1 a 3 SM	9	3,98	0,575	0,681
	4 a 7 SM	25	4,07		
	8 a 12 SM	49	3,93		
	13 a 20 SM	50	3,98		
	+ de 20 SM	54	3,81		
Motivação	1 a 3 SM	9	2,58	1,29	0,272
	4 a 7 SM	25	2,43		
	8 a 12 SM	51	2,38		
	13 a 20 SM	50	2,28		
	+ de 20 SM	52	2,09		
Devoção e Espiritualidade	1 a 3 SM	9	3,19	1,784	0,134
	4 a 7 SM	25	3,16		
	8 a 12 SM	51	2,77		
	13 a 20 SM	49	2,80		
	+ de 20 SM	53	2,50		
Concentração e Assimilação	1 a 3 SM	9	4,44	0,400 0,808	
	4 a 7 SM	25	4,30		
	8 a 12 SM	51	4,44		
	13 a 20 SM	51	4,28		
	+ de 20 SM	55	4,36		

* = $P \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

A Tabela 67 apresenta a comparação das médias das dimensões de diligência por renda familiar. Aqui podem ser observados dados muito interessantes do ponto de vista da

situação econômica dos estudantes de graduação da UNICAMP. O primeiro detalhe que chama a atenção é o fato de os estudantes de maior poder aquisitivo não serem necessariamente os mais diligentes. Embora sejam estes os que têm as condições mais adequadas para a dedicação exclusiva aos estudos, foram os estudantes com menor poder aquisitivo que obtiveram médias melhores nas dimensões de Diligência. Na dimensão da Disciplina, por exemplo, a média obtida por estudantes da faixa de 8 a 12 SM, foi estatisticamente significativa superior à das demais faixas de renda familiar. Na dimensão Conformidade e Responsabilidade houve equilíbrio entre os estudantes das diversas faixas de renda familiar, ficando abaixo da média apenas os estudantes com maior poder aquisitivo (mais de 20 SM).

Com relação à dimensão da Motivação, a média mais alta foi alcançada pelos estudantes de menor poder aquisitivo, isto é, aqueles que têm renda familiar de 1 a 3 SM, embora não tenha sido estatisticamente significativa. É um dado interessante, pois parece sugerir que os estudantes mais pobres estão mais motivados do que os demais, para estudar e alcançar ascensão profissional e social.

TABELA 68

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR

Renda Familiar	Frequência	Média	f	p
1 a 3 SM	9	3,6159	2,457	0,047*
3 a 7 SM	25	3,5644	2,457	0,047*
8 a 12 SM	47	3,4952	2,457	0,047*
13 a 20 SM	47	3,4191	2,457	0,047*
+ de 20 SM	51	3,219	2,457	0,047*
Total	179	3,4123		

* = $P \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

A Tabela 68 confirma os dados da Tabela 67, ao mostrar a comparação das médias globais de diligência por faixa de renda familiar. Em termos gerais, a Tabela 68 revela o que já foi dito antes, isto é, que os estudantes de menor poder aquisitivo parecem ser mais diligentes do que aqueles com maior renda familiar. Os estudantes que têm renda familiar mais alta normalmente têm carro novo ou semi-novo, têm uma boa mesada e, talvez por essa razão tenham melhores condições de “gastar” mais tempo com lazer, passeios, cultura e, conseqüentemente, menos tempo especificamente para os estudos.

A próxima variável a ser discutida e analisada é a que trata do trabalho dos estudantes de graduação da UNICAMP, isto é, se trabalham ou não durante o período de realização do curso. Em relação às médias das dimensões da diligência por trabalho, a Figura 34 ajuda na verificação visual das similaridades e diferenças de cada um dos grupos de estudantes, ou seja, aqueles que trabalham e aqueles que não trabalham.

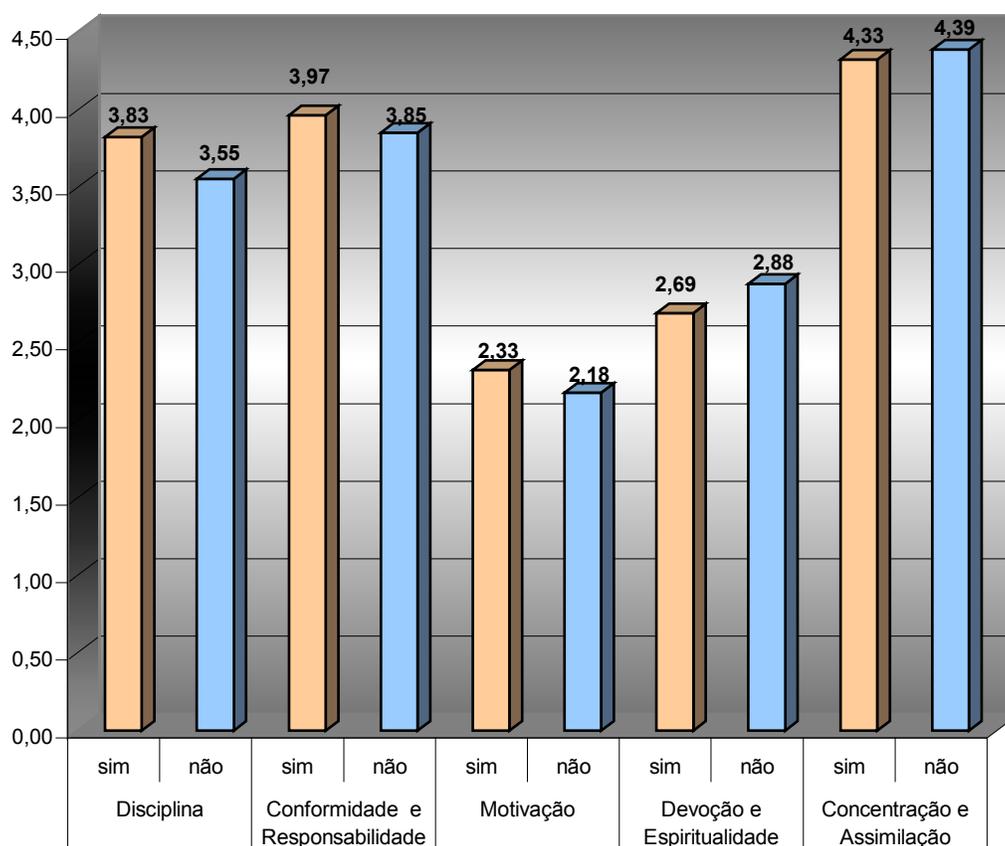


FIGURA 34 –Médias das Dimensões da Diligência, por Trabalho

Verifica-se pela Figura 34, que há um certo equilíbrio entre os estudantes que trabalham enquanto estudam e aqueles que se dedicam integralmente aos estudos, quando se observa as médias das dimensões de diligência. É interessante notar a que dimensão da Concentração obteve as melhores médias de ambos os grupos, isto é, tanto dos estudantes que trabalham como daqueles que não trabalham.

A Tabela 69 mostra a comparação das médias das dimensões de Diligência em relação aos estudantes que trabalham e aqueles que não trabalham. À primeira vista já surgem alguns dados interessantes, como por exemplo, na dimensão da Disciplina, os estudantes que trabalham demonstram diligência significativamente maior (média de 3,83 e 3,55, respectivamente). Na dimensão Conformidade e Responsabilidade, repete-se o fato, os estudantes que trabalham enquanto estudam obtiveram média significativamente maior (3,97 contra 3,85). Apenas nas duas últimas dimensões os estudantes que trabalham alcançaram médias um pouco menores.

TABELA 69

COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR TRABALHO

Dimensões	Trabalha?	Frequência	Média	t	p
Disciplina	sim	122	3,83	2,367	0,019*
	não	70	3,55		
Conformidade e Responsabilidade	sim	124	3,97	0,963	0,337*
	não	71	3,85		
Motivação	sim	124	2,33	1,156	0,249
	não	71	2,18		
Devoção e Espiritualidade	sim	124	2,69	1,092	0,276
	não	71	2,88		
Concentração e Assimilação	sim	127	4,33	-,609	0,543
	não	72	4,39		

* = P <= 0.05 – Diferença significativa ao nível de p <= .05

Diante dos resultados encontrados na Tabela 69 e visualizados na Figura 34, pode-se concluir que o trabalho não afeta significativamente a diligência do estudante de graduação da UNICAMP. Pelo contrário, em algumas dimensões o estudante que trabalha alcança índices até melhores do que aqueles que não trabalham. Esses resultados parecem indicar que o trabalho torna a pessoa mais responsável e seletiva, isto é, ela aprende a selecionar as coisas mais importantes a serem feitas e descarta as menos importantes. O estudante procura usar o tempo da melhor maneira possível, pois tem que conciliar trabalho e estudo. Geralmente estes estudantes de graduação são mais amadurecidos (o trabalho amadurece as pessoas) e, normalmente demonstram maior nível de esforço e dedicação.

As conclusões apresentadas são baseadas nas observações feitas por professores de graduação da UNICAMP, tanto em conversas informais, como também em entrevistas concedidas. Particularmente concordo com essas observações, pois quando fiz o curso de graduação, trabalhava durante o dia e estudava a noite, meu amadurecimento foi mais rápido do que o de meus amigos que apenas estudavam e não trabalhavam. Eu procurava aproveitar o tempo disponível, dividindo-o entre trabalho e estudo, além de outras atividades particulares. O nível de dedicação aos estudos era bom e o nível de esforço maior ainda.

A Tabela 70 mostra a comparação das médias globais de diligência de estudantes e o resultado indica que, aparentemente, não há diferença significativa entre as médias dos estudantes que trabalham e dos estudantes que não trabalham.

TABELA 70

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS GLOBAIS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR TRABALHO

Trabalha?	Frequência	Média
Sim	118	3,4255
Não	69	3,3678

t= 0,665; p= 0,507*

* = P <= 0.05 – Diferença significativa ao nível de p <= .05

Continuando a verificação da mesma variável (trabalho) temos um detalhe interessante a ser verificado que é a questão do horário de trabalho dos estudantes de graduação que trabalham enquanto estudam. Para facilitar a análise, os estudantes que trabalham foram divididos em duas categorias: os que trabalham no período da manhã e os que trabalham no período da tarde e/ou da noite.

A Tabela 71 mostra a comparação das médias das dimensões da Diligência com o horário de trabalho dos estudantes. Podem ser notadas certas diferenças (embora não sejam estatisticamente significativas) entre os estudantes que trabalham na parte da manhã e, conseqüentemente, estudam a tarde e/ou à noite, e aqueles que trabalham a tarde ou à noite e estudam em período contrário. Os índices indicam que os estudantes que trabalham pela manhã parecem ser mais diligentes, pois alcançaram melhores médias em todas as dimensões da Diligência.

TABELA 71

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR HORÁRIO DE TRABALHO

Dimensões	Horário de Trabalho	Frequência	Média	t	p
Disciplina	manhã	90	3,90	1,469	0,144
	tarde/noite	28	3,68		
Conformidade e Responsabilidade	manhã	93	4,05	1,536	0,127
	tarde/noite	27	3,80		
Motivação	manhã	92	2,39	0,988	0,325
	tarde/noite	28	2,21		
Devoção e Espiritualidade	manhã	92	2,72	0,531	0,596
	tarde/noite	28	2,60		
Concentração e Assimilação	manhã	94	4,33	-0,107	0,915
	tarde/noite	29	4,34		

Em algumas dimensões as diferenças foram maiores, em outras um pouco menores. Tome-se, por exemplo, a dimensão da Disciplina. As médias mostram uma diferença de 3,90 e 3,68. Na dimensão da Conformidade e Responsabilidade, a média foi de 4,05 para 3,80, em favor dos estudantes que trabalham pela manhã. A conclusão a que se chega é que trabalhar de manhã é mais produtivo, colabora mais para a diligência do estudante de graduação. Alguns estudantes disseram que trabalhar de manhã é melhor porque, a partir do meio-dia, eles têm a tarde toda e parte da noite para estudar e cumprir com seus compromissos acadêmicos. O tempo fica mais aproveitável, disse um deles.

As Tabelas 72 e 73 ajudam a visualizar um pouco melhor a diligência do estudante de graduação, em relação ao horário de trabalho (manhã, tarde/noite) e as horas de trabalho (de 1 a 4, 5 a 8 e mais de 8 horas diárias).

TABELA 72
COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS GLOBAIS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR HORÁRIO DE TRABALHO

Horário trabalho	Frequência	Média
manhã	87	3,4775
tarde/noite	27	3,331

t= 1,279; p= 0,204

Como pode ser notado, não há diferenças significativas entre a diligência de estudantes que trabalham no período da manhã, ou da tarde e noite. Da mesma forma quanto às horas de trabalho diárias. O único detalhe que chama a atenção é quanto aos estudantes que trabalham mais de 8 horas por dia, estes sim parecem ter apresentado uma média maior de diligência. A explicação que pode ser dada é que, talvez pela escassez de tempo, esses estudantes administram seu tempo de maneira eficaz, aproveitando cada minuto disponível. No final das contas acabam tendo um bom desempenho em sua vida acadêmica, porém isso é conquistado com muito esforço, dedicação e “foco” em direção aos alvos e objetivos propostos (diligência estudantil).

TABELA 73

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS GLOBAIS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR HORAS DE TRABALHO

Horas	Frequência	Média
1 a 4	49	3,3382
5 a 8	49	3,4666
+de 8	16	3,6267
Total	114	3,4339

F= 2,051; p=0,133

TABELA 74

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS GLOBAIS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR HORAS DE TRABALHO E POR DIMENSÃO

Dimensão	Horas	Frequência	Média	f	p
Disciplina	1 a 4	51	3,7582	2,412; 0,094	
	5 a 8	49	3,7925		
	mais de 8	18	4,1667		
	Total	118	3,8347		
Conformidade e Responsabilidade	1 a 4	52	3,8538	1,872; 0,158	
	5 a 8	50	4,024		
	mais de 8	17	4,2471		
	Total	119	3,9815		
Motivação	1 a 4	52	2,2548	1,376; 0,257	
	5 a 8	50	2,315		
	mais de 8	18	2,625		
	Total	120	2,3354		
Devoção e Espiritualidade	1 a 4	53	2,6352	0,621; 0,539	
	5 a 8	50	2,8333		
	mais de 8	17	2,5294		
	Total	120	2,7028		
Atenção e Concentração	1 a 4	54	4,2407	0,88; 0,417	
	5 a 8	50	4,34		
	mais de 8	18	4,4722		
	Total	122	4,3156		

A Tabela 74 complementa as informações fornecidas pelas Tabelas 74 e 75, ao apresentar a comparação das médias globais de diligência de estudantes de graduação da UNICAMP, por horas de trabalho em cada uma das dimensões de diligência.

É interessante perceber que as maiores médias em cada uma das dimensões pertencem aos estudantes que trabalham mais de oito horas por dia. A Tabela 74 confirma as duas tabelas anteriores (Tabelas 72 e 73) de forma clara e reafirma todos os dados encontrados nessas tabelas.

Dois variáveis complementares às variáveis apresentadas anteriormente referem-se à opinião do estudante quanto às possibilidades de ser bem sucedido na vida e também a opinião de outras pessoas sobre o sucesso do estudante de graduação. Estas variáveis estão sub-divididas em duas tabelas para cada uma delas (Ver Tabelas 75, 76, 77 e 78).

A Tabela 75 mostra a comparação das dimensões de Diligência, em relação à opinião pessoal do estudante quanto ao seu sucesso na vida. Alguns dados interessantes aparecem nesta tabela. A primeira informação refere-se às médias da dimensão Disciplina. Os estudantes que têm boa auto-estima e que acham que vão ser bem sucedidos na vida obtiveram nota menor do que aqueles que acham que não vão ser bem sucedidos na vida. Parece até um paradoxo, porém, uma análise mais acurada, apoiada pelo depoimento dos estudantes nas entrevistas, dá uma idéia do que pode ser a verdade deste aparente paradoxo.

Os estudantes com a opinião de que vão ser bem sucedidos na vida são mais tranquilos e tem uma boa auto-estima. Os estudantes que não acham que vão ser bem sucedidos na vida têm uma auto-estima mais baixa, são mais inseguros e, para compensar tudo isto, dedicam-se com mais afinco e são mais disciplinados. Isso funciona como um mecanismo de superação. Durante uma conversa informal com o entrevistador, um estudante do curso noturno de Engenharia de Alimentos afirmou:

Eu me dedico bastante, apesar de que, às vezes, sinto que não tenho tanta facilidade para aprender como gostaria. Vejo alguns estudantes que assimilam mais rápido, fazem os exercícios com mais precisão. Às vezes eu penso que não vou conseguir, que não serei bem sucedido na vida, mas eu tento não desistir, tento me superar para ser vitorioso. É aí que eu me disciplino e me aplico mais ainda.

Na dimensão da Motivação e na dimensão da Concentração e Assimilação novamente os melhores índices (embora não tenham sido estatisticamente significativos) estão com aqueles que acham que não serão bem sucedidos na vida. Um exemplo é a motivação (2,52 contra 2,26), ou seja, os estudantes “pessimistas” quanto ao seu futuro demonstraram maior motivação. E também demonstraram maior concentração (4,57 contra 4,33).

TABELA 75

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO, POR OPINIÃO PESSOAL A RESPEITO DO SUCESSO PESSOAL

Dimensões	Opinião Pessoal	Frequência	Média
Disciplina	Sim	177	3,70
	Não	15	3,97
Conformidade e Responsabilidade	Sim	182	3,93
	Não	13	3,83
Motivação	Sim	180	2,26
	Não	15	2,52
Devoção e Espiritualidade	Sim	180	2,81
	Não	15	2,29
Concentração e Assimilação	Sim	184	4,33
	Não	15	4,57

t= 1,268; p= 0,206

A Tabela 76 mostra a relação de diligência com a opinião pessoal a respeito de seu sucesso pessoal (subentendendo-se também o sucesso profissional). Como pode ser visto, não há diferença significativa entre os estudantes que têm uma opinião própria positiva e aqueles que têm opinião própria negativa, em relação ao seu sucesso pessoal futuro.

TABELA 76

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA, POR OPINIÃO PESSOAL A RESPEITO DO SUCESSO PESSOAL

Alternativas de Resposta	Frequência	Média	t	p
sim	174	3,4043	- 0,142	0,887
não	13	3,4277	- 0,142	0,887

TABELA 77

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA, POR OPINIÃO DE OUTRAS PESSOAS SOBRE SUCESSO

Dimensões	Opinião das Pessoas	Frequência	Média	t	p
Disciplina	sim	179	3,71	-1,095	0,275
	não	10	3,98		
Conformidade e Responsabilidade	sim	182	3,92	-0,866	0,387
	não	10	4,14		
Motivação	sim	181	2,24	2,016	0,045*
	não	11	2,77		
Devoção e Espiritualidade	sim	181	2,74	1,248	0,214
	não	11	3,18		
Concentração e Assimilação	sim	185	4,32	-1,683	0,094
	não	11	4,68		

* = $P \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

A Tabela 77 continua tratando do mesmo assunto da Tabela 76, porém com uma diferença: mostra o que os estudantes pensam a respeito da opinião das outras pessoas em relação ao seu sucesso futuro. Desta vez as diferenças foram mais visíveis através das médias das diferentes dimensões da diligência, pois os estudantes que têm opinião negativa sobre o que pensam as pessoas a seu respeito tiveram médias maiores em todas as dimensões. A dimensão da Motivação foi a única que apresentou diferença estatisticamente

significante ($p=0,045$). Provavelmente o que parece ser um paradoxo é, em realidade, a confirmação de que estes estudantes estão se empenhando mais em seus estudos, sendo mais diligentes, para provar a sua competência, a sua capacidade de vencer os obstáculos e, finalmente, saírem-se vitoriosos.

A Tabela 78 complementa os resultados da Tabela 77, ao mostrar os resultados da diligência como um todo. Na Tabela 78 aparece uma diferença significativa entre os estudantes otimistas e os pessimistas quanto ao seu sucesso futuro.

TABELA 78
COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR OPINIÃO DE OUTRAS PESSOAS SOBRE SUCESSO

Alternativas de Resposta	Freqüência	Média
sim	175	3,3816
não	9	3,8174

$t = - 2,253$; $p = 0,025^*$

* = $P \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

Concluindo, pode-se afirmar que a diligência desempenha importante papel na vida acadêmica de estudantes de graduação. Nas entrevistas, os estudantes foram claros em apontar as dimensões da Diligência como importantes e, em alguns casos, até determinantes para seu sucesso acadêmico. Além disso, constatou-se que, em média, os estudantes de tempo parcial (especialmente aqueles que trabalham) valorizam a oportunidade que têm de estudar em uma universidade gratuita e de bom nível, ao tentar usar bem o tempo, prestar atenção às aulas e estudar nos momentos livres para obter bom desempenho acadêmico.

4.3. RELAÇÃO DE DILIGÊNCIA COM REGIME DE ESTUDOS (T.I. e T.P.)

A seguir é feita a apresentação dos dados encontrados na Tabela 79, que mostram a comparação de médias das Diligências entre estudantes, por regime de estudos. As médias indicam que os estudantes dos cursos noturnos apresentam diferenças estatisticamente significativas, em relação aos estudantes de cursos diurnos, em várias dimensões.

É importante fazer um esclarecimento introdutório a respeito do regime de estudos, tal qual foi planejado neste estudo sobre a diligência estudantil entre estudantes de graduação da UNICAMP. Em primeiro lugar, como foi mencionado anteriormente na definição dos principais termos (Ver Cap. 1), está sendo considerado como estudante de Tempo Integral, aquele que estuda no período matutino e/ou vespertino e não trabalha. Em segundo lugar, é importante mencionar que o estudante de Tempo Parcial é considerado aquele que estuda no período noturno e trabalha durante o período diurno.

Na Dimensão da Disciplina (Dimensão 1), os estudantes do turno noturno alcançaram média superior aos estudantes do turno diurno.(3,94 e 3,49, respectivamente) Ou seja, há evidências que indicam que estudantes de cursos noturnos têm mais disciplina (diligência) do que estudantes dos cursos diurnos. O que, de fato, foi considerado estatisticamente significativo pelo índice de p ($p=0,000$).

Na Dimensão Conformidade e Responsabilidade (Dimensão 2), novamente os estudantes do turno noturno obtiveram média maior que os do diurno. (4,0 e 3,7, respectivamente) Isto significa que, na média, os estudantes de cursos noturnos são mais responsáveis, levam mais a sério os estudos, valorizam mais o tempo, administrando-o de forma mais eficaz. (isso ficou evidente nas entrevistas pessoais realizadas pelo pesquisador). Além disso, o índice de p ($p=0,017$) revelou que há diferença significativa nessa dimensão.

Na Dimensão Motivação (Dimensão 3), houve uma diferença menor entre os turnos, porém, com vantagem para os estudantes dos cursos noturnos. Em realidade, nas entrevistas foi possível perceber uma equiparação em relação à dimensão da Motivação. Há estudantes

motivados de manhã, à tarde e à noite, depende muito do estudante, de suas aspirações, alvos e objetivos de vida. Por essa razão a diferença aqui não foi estatisticamente significativa.

TABELA 79

RELAÇÃO DE MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIAS ENTRE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR T.I. E T.P.***.

	Período	Número	Média	t	p
Dimensão 1*	Diurno (T.I.)	94	3,4947	-4,215	0,000**
	Noturno (T.P.)	99	3,9478		
Dimensão 2*	Diurno (T.I.)	98	3,7918	-2,399	0,017**
	Noturno (T.P.)	98	4,0571		
Dimensão 3*	Diurno (T.I.)	96	2,1953	-1,250	0,213
	Noturno (T.P.)	100	2,3475		
Dimensão 4*	Diurno (T.I.)	97	2,6082	-1,801	0,073
	Noturno (T.P.)	99	2,9024		
Dimensão 5*	Diurno (T.I.)	98	4,3112	-0,828	0,409
	Noturno (T.P.)	102	4,3922		

* **Nome das Dimensões:** DIM 1 – Disciplina; DIM2 – Conformidade e Responsabilidade; DIM 3 – Motivação; DIM 4 – Devoção e Espiritualidade; DIM5 – Concentração e Assimilação.

** = $P \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

*** T.I. – Estudantes de Tempo Integral, T.P. – Estudantes de Tempo Parcial

Na Dimensão Devoção e Espiritualidade (Dimensão 4), a diferença entre os turnos também não foi muito expressiva, porém a média dos estudantes de cursos noturnos foi um pouco maior do que sua diferença em relação à Dimensão 3. (2,90 e 2,60, respectivamente)

Na Dimensão Concentração e Assimilação (Dimensão 5), foi encontrada a menor diferença entre os turnos, ou seja, em termos de concentração nos estudos e assimilação de conteúdos, ambos são praticamente iguais. Independente de se o estudante estuda à noite ou durante o dia, seu grau de concentração e assimilação, em média, é o mesmo. Como se pode notar, as médias de diligência por dimensão mostram as diferenças entre os estudantes por turno, ao realçar as peculiaridades de cada grupo de estudantes.

A Tabela 80 apresenta a comparação de diligência de estudantes de graduação por regime de dedicação ao curso. O que se fez foi juntar os estudantes do período da tarde com os da manhã para se ter uma idéia da diferença entre os estudantes de cursos diurnos e noturnos. O resultados da Tabela 80 mostram que os estudantes de cursos noturnos são significativa e estatisticamente mais diligentes que os dos cursos diurnos (Ver diferença significativa ao índice de p, $p= 0,001$). Aliás, foi essa a conclusão encontrada através das entrevistas e conversas informais realizadas com estudantes de graduação dos cursos selecionados.

TABELA 80

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, POR REGIME DE DEDICAÇÃO AO CURSO

Período	Frequência	Média	t	p
Diurno (T.I.)	93	3,2609	3,516	0,001*
Noturno (T.P.)	95	3,5446	3,516	0,001*

* $p \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$.

A Tabela 81 mostra a comparação das médias de diligência por curso. O destaque da Tabela é o curso de Pedagogia que tem a maior média de diligência (3,84) dentre todos os demais cursos de graduação pesquisados.

TABELA 81

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA, POR CURSO

Cursos:	Frequência	Média	f	p
Pedagogia	49	3,8493	18,271	0,000*
Eng. de Alim.	48	3,1436	18,271	0,000*
Economia	50	3,3151	18,271	0,000*
Química	41	3,2863	18,271	0,000*
Total	188	3,4042		

* $p \leq 0.05$ – Diferença significativa ao nível de $p \leq .05$

A Tabela 81 mostra ainda que, os cursos de graduação pesquisados tiveram diferenças significativas em relação às médias de diligência ($p=0,000$). Aliás, as entrevistas confirmaram, por exemplo, que os estudantes de Pedagogia, tanto do curso diurno, como do noturno levam a sério o curso, administram o tempo da melhor maneira possível e se preocupam com as avaliações, com os estágios e projetos propostos pelos professores. Além disso, os estudantes de Pedagogia têm idade superior, na média, à dos estudantes dos demais cursos de graduação pesquisados.

A Tabela 82 mostra a comparação das médias de diligência por turma. Confirma-se o que foi mostrado pela Tabela 81, onde o curso de Pedagogia apresenta a maior média de diligência. A turma de graduação do curso de Pedagogia do noturno tem a mais alta de todas as médias de turmas de graduação. A diferença (estatisticamente significativa) por turma é ainda maior do que a diferença por curso. O curso de Pedagogia noturno tem estudantes dedicados, amadurecidos e conscientes de seus deveres. As entrevistas mostraram, de forma clara, a responsabilidade e a seriedade que esses estudantes demonstram no cotidiano de sua vida acadêmica.

Outro detalhe interessante a respeito do curso de Pedagogia é que a turma do período diurno tem a segunda maior média de diligência estudantil, acompanhando a tendência de

bom nível de diligência alcançado pela turma de Pedagogia do período noturno. Embora a diferença seja significativa em favor da turma do período noturno (média de 3,67, da turma do diurno, contra 4,02, da turma do noturno), ainda assim a turma de Pedagogia do período diurno está em boa situação, em relação aos demais cursos.

Outro ponto a destacar é a média alcançada pela turma de Engenharia de Alimentos do período diurno, 2,92. Esta é a média mais baixa de todas as turmas pesquisadas. Logo em seguida vem a média da turma de Economia, do período diurno, 3,14. São cursos com estudantes bem jovens, muitos deles mal completaram 18 anos de idade. Sendo assim, não têm ainda a responsabilidade e o amadurecimento desejados.

TABELA 82

COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE DILIGÊNCIA, POR TURMA

Turmas:	Frequência	Média
Pedagogia diurno	24	3,6703
Pedagogia noturno	25	4,0211
Engenharia de Alimentos diurno	24	2,9233
Engenharia de Alimentos noturno	24	3,3639
Economia diurno	22	3,1458
Economia noturno	28	3,4481
Química diurno	23	3,2959
Química noturno	18	3,2739
Total	188	3,4042

F= 11,625; p= 0,000*

* = P <= 0.05 – Diferença significativa ao nível de p <= .05

4. 4. RELAÇÃO DE DILIGÊNCIA COM DESEMPENHO ACADÊMICO MÉDIO POR TURNO, CURSO E TURMA DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP

Como foi apresentado no referencial teórico, desempenho acadêmico tem correlação com diligência. No aspecto qualitativo, as entrevistas realizadas com os estudantes de graduação da UNICAMP mostraram que os estudantes têm consciência deste inter-relacionamento. Os hábitos de estudo representados por esforço, dedicação e compromisso com a vida acadêmica colaboram na medida do possível, para que o desempenho seja aquele esperado pelo estudante. Como suporte, o aspecto quantitativo apresenta neste tópico a comparação do desempenho acadêmico médio das turmas e dos cursos em relação às múltiplas dimensões da Diligência.

Como esclarecimento introdutório, é bom lembrar que no aspecto quantitativo, o desempenho acadêmico foi feito pela média das turmas e dos cursos e não individualmente. Sendo assim a relação de diligência com o desempenho acadêmico tem o objetivo básico de dar um vislumbre de como o desempenho, em termos de notas, é afetado pela diligência do estudante de graduação. Já no aspecto qualitativo, as entrevistas foram esclarecedoras e revelaram que os estudantes têm consciência dessa relação entre diligência e desempenho acadêmico e, ainda mais, confirmaram que suas notas geralmente são afetadas pelas atitudes de diligência tomadas durante o curso.

Uma aluna do curso de Economia, durante a entrevista, assim se expressou:

“Eu até consigo pressentir a nota que eu vou tirar num trabalho acadêmico, ou mesmo numa prova. Simplesmente eu faço uma avaliação da carga de esforço e dedicação que eu utilizei para cumprir com aquele compromisso acadêmico e já posso imaginar qual será a nota que eu vou tirar, e o mais interessante é quase sempre eu acerto a nota que eu irei alcançar”.

Outro estudante do curso de Pedagogia mencionou o seguinte:

“Todas as vezes que eu me organizo, tiro tempo para estudar e utilizo algumas técnicas de estudo, como por exemplo: revisão cuidadosa das anotações em classe, releitura de textos indicados, esquema dos conteúdos, mnemônica, etc, eu tiro ótimas notas. Isto sem falar no fato de eu ir para a sala de aula muito mais tranqüilo e seguro. É uma beleza! A noticia triste é que eu raramente faço isso, por isso não vou tão bem em meu desempenho como eu gostaria, ah! e como meus pais gostariam também, especialmente minha mãe”.

MULHOLLAND (1977) revelou que uma das muitas razões para dificuldades acadêmicas de estudantes universitários é o problema de poucas habilidades para o estudo (falta de diligência estudantil) e pobre autodisciplina. Estudantes com baixo desempenho acadêmico falham em se conscientizar que precisam ter bons hábitos de estudo, ou então, falham ao não se disciplinar a si próprios para resolver esta situação, isto é, a de alcançar um ótimo desempenho acadêmico. Esta afirmação foi claramente constatada durante as entrevistas, onde tivemos a oportunidade de ouvir alguns estudantes assim se expressar:

“Eu não consigo acompanhar os melhores estudantes da classe. Simplesmente eu não tenho paciência para me organizar, para ficar parado num lugar estudando o tempo todo. Além disso, no Residencial Universitário há muito barulho, interrupções, conversas e isto me dispersa. Não consigo me concentrar e acabo largando o caderno e as anotações de lado” (Estudante do segundo ano noturno do curso de Química).

“Eu tenho muita coisa para fazer. Eu acabo me perdendo no meio de tantos compromissos. Faço um curso de alemão, participo de um grupo de balé, gosto de freqüentar o cinema e ainda tenho um monte de amigos...” (Estudante do terceiro ano noturno do curso de Economia).

“Minhas notas não são altas. Para dizer a verdade são bem baixas. Já fiquei em DP (dependência, reprovação) várias vezes. Me falta motivação, falta de vontade mesmo. Um dia eu levanto e penso: Hoje vou levar a sério! Vou estudar para a matéria tal, vou revisar o livro indicado para a leitura, etc., mas depois vem o desânimo, acabo lembrando de outras coisas que tenho que fazer e aí o estudo acaba sendo relegado para um segundo plano, que, por sinal, muitas vezes nem acontece” (Estudante do terceiro ano diurno do curso de Pedagogia).

“Eu precisaria tirar notas melhores, sei disso, mas vou levando assim mesmo. Não fui ensinada em casa a me esforçar. Minha mãe não era

daquelas de pegar no pé, de forçar um pouco a barra para me fazer estudar, como a mãe da minha melhor amiga que até hoje vive telefonando para ela perguntando se ela fez isso ou aquilo, em relação a estudos e compromissos da faculdade” (Estudante do segundo ano diurno do curso de Química).

Seguindo a ordem lógica de apresentação, serão feitas primeiramente as descrições e discussões dos resultados encontrados, por turno. Como ficou evidente, há um interesse primordial do pesquisador em verificar semelhanças e diferenças, similaridades e particularidades, entre estudantes de tempo integral (diurno) e estudantes de tempo parcial (noturno). Serão apresentadas as tabelas cruzadas e comparativas com desempenho acadêmico. Já que um dos propósitos deste estudo é verificar o relacionamento entre Diligência e desempenho médio do estudante, é importante verificar qual a porcentagem de estudantes que apresentou desempenho acadêmico abaixo e acima da média por turno e por turma, bem como sua relação com as dimensões da Diligência.

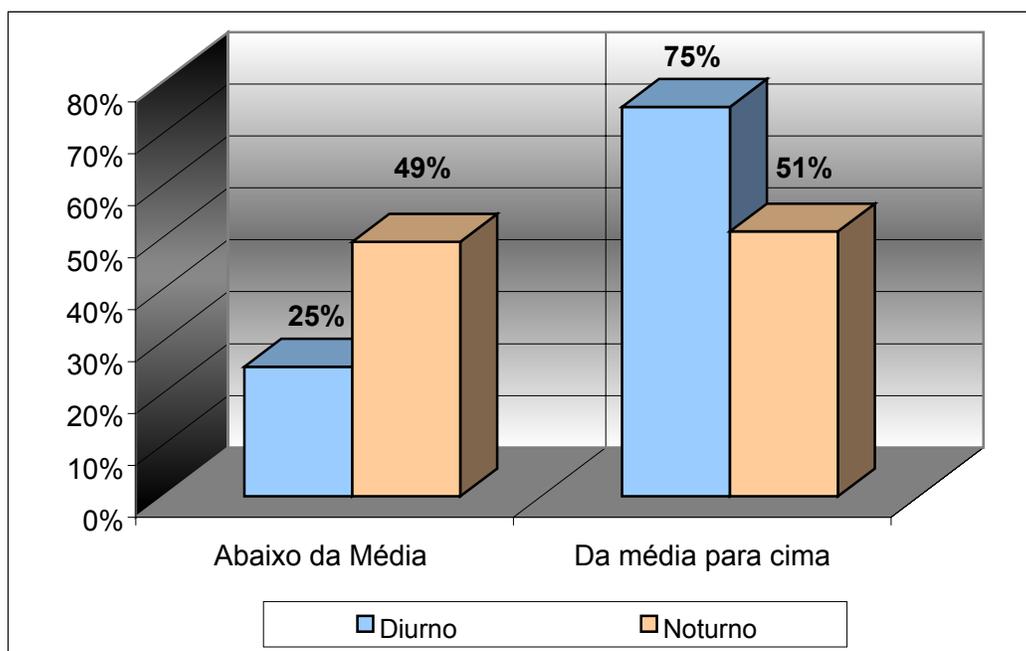


FIGURA 35 –Relação entre Turno e Desempenho Acadêmico Abaixo e Acima da Média, dos Cursos de Graduação da UNICAMP

A Figura 35 é importante porque apresenta as correlações entre o turno de estudos e o desempenho médio dos estudantes. Antes de tudo, é preciso esclarecer que estes dados foram obtidos a partir do cálculo das médias das turmas em dois grupos: *Baixo Desempenho e Alto Desempenho*. Para isto, foi feito o cruzamento das informações, através do programa *SPSS*, para ver se havia algum tipo de relacionamento entre os turnos e cursos, entre as turmas de *Baixo ou Alto Desempenho*, o que efetivamente foi encontrado.

Foram colocadas as médias por turma e depois foram separadas as turmas em quatro grupos (*Muito Abaixo da Média, Abaixo da Média, Acima da Média e Muito Acima da Média*). As turmas que tinham média *Muito Acima da Média* na Dimensão 1 (Disciplina), por exemplo, conseguiram chegar a um desempenho acima da média. Depois foram reduzidas para duas categorias: *Abaixo da Média e Da Média Para Cima*, para uma melhor compreensão.

A Figura 35 mostra que os estudantes do período noturno tiveram desempenho inferior aos dos estudantes do período diurno. Embora o curso noturno de Pedagogia tenha tido o melhor desempenho médio, o baixo desempenho do curso de Química influenciou a média geral dos estudantes do período noturno para *Abaixo da Média*. Estes dados estão coerentes com a Tabela 72 que revela que os estudantes das turmas do período diurno apresentaram um melhor desempenho acadêmico.

A Figura 36 apresenta a relação entre curso e desempenho. É fácil visualizar e perceber que o curso de Pedagogia obteve o melhor desempenho médio, como será analisado mais adiante, enquanto que o curso de Química apresentou o pior desempenho médio. Química é uma área considerada difícil pelos estudantes. O método de ensino, segundo foi identificado nas entrevistas, é tradicional, o que dificulta ao estudante participar do processo ensino-aprendizagem. Além do mais, há um alto percentual de estudantes que trabalham por oito horas ou mais (alguns a noite toda, depois das aulas), o que complica ainda mais a vida acadêmica de muitos estudantes.

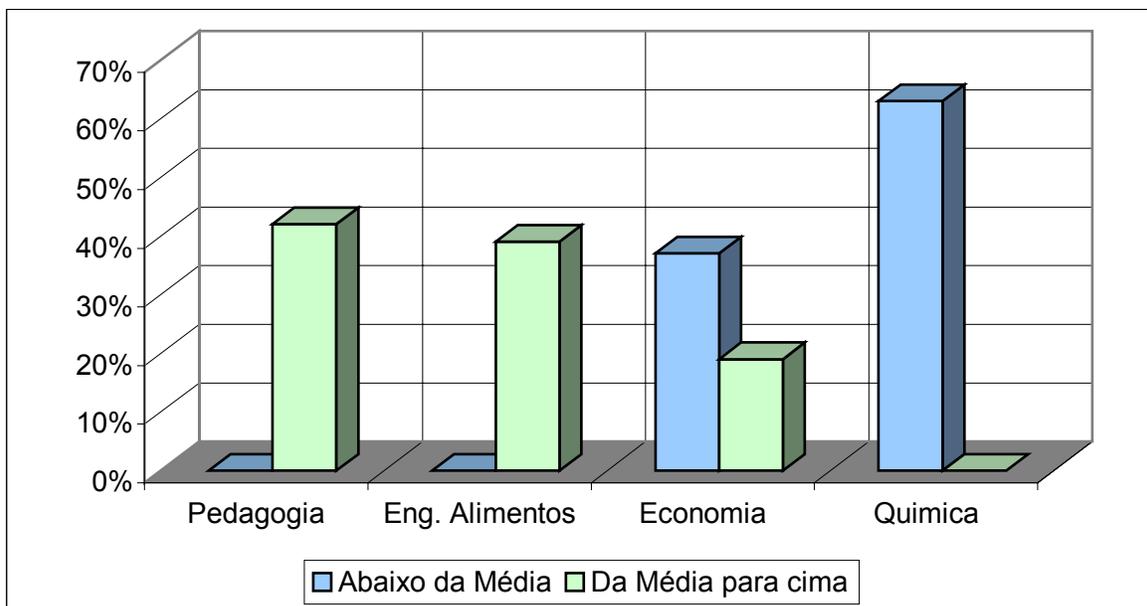


FIGURA 36 – Relação entre Cursos e Desempenho Acadêmico Médio

A Tabela 83 apresenta o desempenho acadêmico médio por turma dos estudantes de graduação da UNICAMP e as respectivas médias das dimensões de diligência. Como pode ser observado, o teste de **p** mostra que há correlação significativa entre a média de diligência das turmas e a média de desempenho das turmas. É possível perceber que nessa correlação entre diligência e desempenho, a diligência está positivamente associada ao desempenho (Spearman= .433; $p=0,000$). Apesar de ser um índice significativo, ele indica um grau de associação moderado. Talvez isso ocorra por causa do tipo de dados obtidos, isto é, o desempenho está apresentado pela média da turma e não pela média individual.

A Tabela 83 mostra os dados em relação ao desempenho médio por turma. O primeiro dado que chama a atenção é que a maior nota de média de desempenho foi alcançada pela turma do curso de Pedagogia Noturno (.8567). O curso de Pedagogia possui um maior número de estudantes com idade mais elevada, portanto, teoricamente são mais amadurecidos, com um bom percentual de estudantes já engajados em trabalhos específicos da área de Educação, ou seja, sua área de trabalho futuro.

TABELA 83

RELAÇÃO DAS MÉDIAS DE DESEMPENHO ACADÊMICO DAS TURMAS DE GRADUAÇÃO, POR TURNO E PELAS MÉDIAS DAS DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA

TURMA	DESEMPENHO	DIM. 1*	DIM. 2*	DIM. 3*	DIM. 4*	DIM. 5*
Pedagogia Diurno	,8324	3,84	4,30	2,68	3,09	4,58
Pedagogia Noturno	,8567	4,30	3,52	3,02	3,27	4,66
Eng. Alimentos Diurno	,6869	3,18	3,52	1,72	2,00	4,22
Eng. Alimentos Noturno	,6645	3,77	4,09	2,05	2,62	4,24
Economia Diurno	,6970	3,34	3,51	2,13	2,80	4,08
Economia Noturno	,6279	3,92	3,83	2,25	3,01	4,21
Química Diurno	,5945	3,60	3,80	2,21	2,53	4,35
Química Noturno	,5772	3,69	3,64	1,88	2,54	4,45
f	2,23	6,135	7,044	7,762	3,395	2,249
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,032

* Nome das Dimensões: DIM 1 – Disciplina; DIM2 – Conformidade e Responsabilidade; DIM 3 – Motivação; DIM 4 – Devoção e Espiritualidade; DIM5 – Concentração e Assimilação.

Na pesquisa feita por RABELLO (1973), ela já tinha detectado que estudantes que trabalham em sua área de estudos possuem maior interesse e motivação para os estudos, despendendo mais esforço e dedicação em sua vida acadêmica. Além disso, muitos trabalhos são realizados em grupos, tais como: painéis, seminários e apresentações em classe. Resumos, resenhas e redações são mais frequentes que em outros cursos de Ciências Exatas, Naturais ou Tecnológicas. Entretanto, há um outro detalhe importante que é a questão da Diligência. O curso de Pedagogia noturno obteve os maiores percentuais em todas as dimensões da Diligência, exceto uma (DIM. 2). Isto evidencia que há correlação entre diligência e desempenho, pois os estudantes com maior índice de diligência foram os que obtiveram a maior média por turma da amostra.

A Tabela 83 mostra ainda que o curso de Pedagogia Noturno demonstrou maior grau de diligência e, mais do que isto, nas entrevistas realizadas os estudantes desta turma revelaram muito interesse e dedicação aos estudos. São estudantes que sacrificam lazer, família e outros interesses particulares em prol de conhecimento, desenvolvimento acadêmico, profissional e trabalho (presente e futuro).

Os estudantes de graduação do curso de Pedagogia Diurno acompanharam de perto seus colegas do curso noturno, com pequenas diferenças nas médias, não relevantes. O grupo de estudantes de Pedagogia diurno não difere muito dos estudantes do curso noturno, porém não alterou significativamente os resultados, provavelmente porque há mais semelhanças com seus colegas do curso noturno do que diferenças.

O curso de Engenharia de Alimentos apresentou um resultado curioso. Embora a turma do período diurno tenha obtido médias inferiores em todas as dimensões da Diligência, seu desempenho médio foi superior ao de seus colegas do curso noturno (.68 contra .66, respectivamente). Em algumas dimensões a diferença foi relevante, como por exemplo, as dimensões 1 (Disciplina), 2 (Conformidade e Responsabilidade e 4 (Devoção e Espiritualidade).

A mesma coisa aconteceu com o curso de Economia. O curso noturno apresentou resultados superiores aos do noturno em todas as dimensões, mas obteve desempenho médio significativamente inferior. Aqui, provavelmente, a questão do tempo livre para os estudos pesou mais, pois nas entrevistas ficou evidente que o estudante que estuda e não trabalha, acaba tendo mais tempo para fazer pesquisas na biblioteca, bem como para revisar a matéria para a prova. Além disso, como o curso é considerado difícil pelos estudantes, existe a necessidade de diligência para que o estudante alcance bons resultados acadêmicos. As entrevistas foram bem elucidativas neste aspecto. Os estudantes entrevistados reforçaram a idéia de esforço, energia e motivação para ter sucesso acadêmico, ou seja, basicamente componentes da diligência.

O curso de Química foi o que apresentou maior equiparação entre os estudantes do período diurno e os do noturno. Em realidade, as diferenças não foram significativas, como pode ser observado na Figura 36. Apenas na Dimensão 1 houve um percentual maior para

os estudantes do curso noturno. As notas também tiveram uma pequena diferença em favor do curso diurno.

De acordo com a Teoria da Expectativa encontrada em GRAEN (1963), MILLER & GRUSCH (1988) e VROOM (1964), in ARTUR (2000), um certo nível de atividade (Diligência) resultará num determinado nível de realização. Estudos realizados por BENNETT (1994), BERNARD (1991), BERNARD, THAYER e STREETER (1993) e BERNARD e THAYER (1993), in ARTUR (2000) revelaram que estudantes que demonstram altos níveis de diligência apresentam um melhor e mais consistente desempenho acadêmico. A maior contribuição destes estudos é que eles explicam o desempenho acadêmico dos estudantes baseados tanto em suas habilidades, quanto em seus esforços (diligência).

Os resultados do estudo conduzidos pelos pesquisadores LARSON, ALVORD e HIGBEE (1982) revelaram que as diferenças entre estudantes excelentes e estudantes medíocres são as seguintes: a) falta de direcionamento na seleção de cursos a serem feitos, bem como na especialização a ser escolhida b) problemas de saúde; c) problemas no preparo para as provas e exames; d) problemas com hábitos de estudo; e) problemas em definir e ajustar tempo para o estudo (administração do tempo); f) problemas pessoais; g) problemas financeiros. A maioria destes problemas, senão todos, foi detectada tanto nos resultados do Inventário de Diligência Estudantil, como também nas entrevistas realizadas com os estudantes da UNICAMP.

O desempenho dos estudantes representado pelas notas finais alcançadas é o fator que, de maneira mais simples, revela o sucesso ou não do ajustamento do estudante em suas demandas acadêmicas no curso escolhido. Sem boas notas, o estudante tem dificuldades para terminar seu curso e também enfrentará problemas para encontrar uma boa colocação no mercado de trabalho.

PASCARELLA & TEREZINI (1991) afirmam que, mesmo levando-se em conta as habilidades acadêmicas e a inteligência, o desempenho acadêmico representado pelas notas e médias alcançadas pelo estudante é fortemente influenciado por outras variáveis, tais como, motivação pessoal, organização, hábitos de estudo e diligência (qualidade do esforço empregado). Além disso, a medida do sucesso do desempenho acadêmico tem a ver

também com o ambiente acadêmico e com o grau de habilidades intelectuais requeridas pelos professores durante o desenvolvimento das aulas, tarefas e projetos acadêmicos.

Essa afirmação está baseada em estudos feitos pelos seguintes pesquisadores: ASTIN (1971, 1975), CAPPELLA, WAGNER & KUSMIERZ (1982) CORLETT (1974), CULLER & HOLAHAN (1980), DEMITROFF (1974) HENRICHSEN (1972) LENNING, MUNDAY, JOHNSON, VANDER WELL & BRUE (1974) e THOMPSON (1976), in PASCARELLA & TEREZINI (1991).

Não é surpresa que o desempenho acadêmico de estudantes de graduação seja o melhor indicador para prever o sucesso na obtenção do grau acadêmico desejado. É por isso que algumas características anteriormente mencionadas contribuem para esta performance, tais como, habilidades acadêmicas, aspirações pessoais, motivação, notas e médias alcançadas no Ensino Médio etc.

O tipo de curso de graduação escolhido, a instituição de ensino, o envolvimento acadêmico e social na Universidade devem ser questões a serem levadas em conta para a obtenção de bom desempenho acadêmico (ANDERSON, 1986, ETHINGTON & SMART, 1986; SHARP, 1970; SPAETH & GREELEY, 1970; STOECKER, PASCARELLA & WOLFLE 1988; e TINTO, 1981), in PASCARELLA e TEREZINI, 1991) . De acordo com LANG (In PASCARELLA e TEREZINI, 1991), “mesmo levando-se em conta fatores como sexo, classe social, raça e o curso escolhido, as notas (ou médias dos estudantes) continuam sendo um fator determinante de “prestígio” para os estudantes universitários (p.388).

FELDMAN e NEWCOMB (1976) fizeram um estudo profundo sobre estudantes universitários nos EUA e publicaram os resultados em um livro chamado “*The Impact of College on Students*”, que cobre cerca de 20 anos de pesquisa. Posteriormente PASCARELLA e TEREZINI (1991) continuaram este estudo e publicaram os resultados em 1991. Este estudo passou a ser a referência mundial mais recente sobre os efeitos e o impacto que a Universidade exerce sobre os estudantes.

Em uma figura esquemática do relacionamento de variáveis, PASCARELLA e TEREZINI (1991) demonstram que existe um inter-relacionamento entre o desempenho de universitários e sua experiência na universidade e seu *background* estudantil. Portanto,

estes referenciais reforçam a idéia da correlação entre Diligência e desempenho acadêmico de estudantes de graduação. E foi o que pôde ser verificado, ao serem comparados os resultados da pesquisa quantitativa sobre diligência com o desempenho médio dos estudantes dos cursos pesquisados.

RESUMO

Este capítulo teve por objetivo descrever e discutir todos os resultados da pesquisa realizada, mediante dados quantitativos e qualitativos coletados. Em relação aos aspectos quantitativos, estes foram representados por tabelas e figuras que mostraram de maneira elucidativa os resultados, inclusive com comparações e correlações entre as muitas variáveis. E em relação aos dados qualitativos, estes foram coletados através de entrevistas com estudantes de graduação, com professores e coordenadores de cursos da UNICAMP.

A descrição e discussão dos resultados teve por objetivo destacar aspectos específicos especialmente de diligência estudantil e também de desempenho acadêmico. As subdivisões em diferentes dimensões revelaram detalhes não só das dimensões em si, mas também apresentaram diferentes nuances de cada curso e turno. Evidentemente, estes resultados são apenas parte do que poderia ser analisado, porém procurou-se destacar o que se considerou mais relevante e útil.

A conclusão é que a diligência do estudante de graduação da UNICAMP, em suas múltiplas dimensões, pode colaborar positivamente para a obtenção de um bom desempenho acadêmico. Por outro lado, maus hábitos de estudos podem interferir negativamente em sua performance acadêmica.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo são apresentadas as considerações finais referentes ao objeto desta pesquisa. As conclusões deste estudo não esgotam todas as possíveis inferências dos dados levantados. O banco de dados montado possibilita estudos mais aprofundados e novas análises sobre os estudantes de graduação da UNICAMP.

Em um primeiro momento, serão dadas respostas objetivas às questões que foram propostas no início do estudo. Num segundo momento, serão apresentadas algumas conclusões mais gerais, de forma sucinta e objetiva, a respeito do estudo como um todo. E, finalmente, serão feitas algumas sugestões e recomendações para pesquisas e estudos posteriores.

As perguntas básicas que se esperava poderem ser respondidas, mediante este estudo foram as seguintes:

1. Que dimensões de diligência estudantes de graduação da UNICAMP manifestam?
2. Em que as dimensões de diligência manifestadas por estudantes de graduação de tempo parcial são semelhantes ou não às de estudantes de tempo integral ?
3. Em que medida fatores demográficos, tais como: sexo, estado civil, idade, trabalho, turno, e renda familiar estão relacionados à diligência de estudantes de graduação da UNICAMP?

4. Há evidências de relação entre o grau de diligência e a o grau de desempenho médio das turmas de graduação de tempo integral e de tempo parcial da UNICAMP?

Na busca de resposta a estas questões, este estudo analisou a diligência de estudantes de graduação em suas múltiplas dimensões e, especialmente sua relação com fatores demográficos, tais como: sexo, estado civil, idade, trabalho, turno, e renda familiar. Além disso, procurou-se verificar se há alguma evidência de que a diligência estudantil afeta o desempenho acadêmico de estudantes de graduação da UNICAMP.

A resposta à primeira pergunta pode ser dada de forma objetiva: Todas as dimensões da diligência foram verificadas entre os estudantes de graduação da UNICAMP. A começar pela dimensão da Disciplina, os estudantes, em sua maioria, mostraram-se bons administradores do tempo, disciplinados e “focados” nos estudos. Na dimensão da Conformidade e Responsabilidade, os estudantes, em sua maioria, demonstraram confiança em sua capacidade de realizar suas tarefas e compromissos acadêmicos de maneira eficaz e responsável. Além disso, mostraram-se comprometidos, autônomos e independentes. Na dimensão da Motivação, revelaram através da pesquisa e das entrevistas, terem automotivação e auto-estima e estarem motivados para realizar projetos desafiadores, tendo proposto para si mesmos elevados alvos acadêmicos. A dimensão da Devoção e Espiritualidade mostrou que pelo menos uma parte dos estudantes tira tempo para contemplar a natureza, para orar, meditar e praticar algum tipo de religião. Por fim, na dimensão da Concentração e Assimilação, os estudantes, em sua maioria, revelaram ter bom nível de concentração e assimilação de conteúdos. A maioria organiza suas idéias de forma lógica, fazendo relações e correlações entre as disciplinas e dentro do conteúdo das disciplinas.

A segunda questão trata da semelhança ou não das dimensões de diligência entre os estudantes de tempo parcial e os de tempo integral. A conclusão é que os estudantes do período noturno mostraram-se mais diligentes que os estudantes do período diurno. Na dimensão da Disciplina os estudantes que trabalham demonstraram diligência significativamente maior do que os que não trabalham, enquanto que na dimensão Conformidade e Responsabilidade os alunos que trabalham também obtiveram média significativamente maior do que os que não trabalham.

Portanto, há indicativos que possibilitam concluir que a diligência dos estudantes de graduação dos cursos noturnos é mais consistente do que a dos estudantes dos cursos diurnos no sentido de que o aproveitamento do tempo, o interesse demonstrado durante as aulas e a dedicação aos trabalhos escolares é uma realidade constante na vida acadêmica de boa parte desses estudantes.

A terceira questão está relacionada aos fatores demográficos, inquirindo em que medida estes fatores, tais como: sexo, estado civil, idade, trabalho, turno, e renda familiar estão relacionados à diligência de estudantes de graduação da UNICAMP. Os resultados da pesquisa mostraram que os fatores demográficos estão relacionados à diligência estudantil e influenciam e interferem na vida acadêmica dos estudantes de graduação da UNICAMP. A começar pela variável do Sexo dos estudantes, onde ficou evidente que praticamente todas as médias dos estudantes de sexo feminino foram maiores que as dos estudantes do sexo masculino. Com relação ao Estado Civil, pelo menos em duas áreas específicas (Motivação e Disciplina), é possível afirmar que os estudantes casados são significativamente mais diligentes do que os estudantes solteiros. Na variável Idade, repetiu-se o resultado da variável anterior (Estado Civil). Quanto à variável Ano de Estudo, há diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões de diligência, é possível afirmar que os estudantes de graduação demonstram maior diligência no primeiro ano de estudos e a recuperam apenas no último ano de graduação. Em relação ao Turno, os estudantes de graduação de cursos noturnos mostraram-se estatisticamente mais diligentes do que os do turno diurno. A Renda Familiar dos estudantes de graduação também está relacionada às dimensões da Diligência. Os estudantes de maior poder aquisitivo não são necessariamente os mais diligentes, ou seja, os estudantes de menor poder aquisitivo obtiveram médias melhores nas dimensões da Disciplina, Motivação e Devoção e Espiritualidade. Quanto às variáveis: Trabalho, Horário de Trabalho e Horas de Trabalho, pode-se concluir que estas não afetam significativamente a diligência dos estudantes de graduação da UNICAMP.

A quarta questão procura descobrir se há evidências de relação entre o grau de diligência e a o grau de desempenho médio das turmas de graduação de tempo integral e de tempo parcial da UNICAMP. De acordo com a pesquisa, há uma correlação significativa entre a média de diligência e a média de desempenho das turmas. Portanto, é possível

perceber que nessa correlação entre diligência e desempenho, a diligência está positivamente associada ao desempenho, embora em um grau de associação moderado.

Ao revisar todos os capítulos anteriores, foram elaboradas algumas conclusões gerais que refletem especificamente as idéias do pesquisador sobre a diligência de estudantes de graduação da UNICAMP e que são apresentadas a seguir:

O rendimento escolar basicamente não é afetado pela interferência do trabalho dos estudantes de graduação, especialmente para aqueles que trabalham em tempo parcial (meio período) e que têm atividade de caráter intelectual e vinculada ao curso.

Alguns fatores que provavelmente intervêm no processo de estudar e no desempenho acadêmico dos estudantes são: condições ambientais; condições pessoais; organização do tempo; uso de técnicas e materiais; grupo de estudo; assimilação de conteúdos. Todos os fatores e cada um deles podem influenciar o estudante no momento do estudo, com variações, dependendo de cada pessoa. As condições ambientais também estão relacionadas a diversos aspectos importantes: que o lugar onde estuda esteja bem iluminado (controle do cansaço visual), ventilado (controle da oxigenação para o funcionamento do cérebro), com poucas interferências (controle das distrações e interrupções) e com pouco barulho ou ruídos que possam interferir e dificultar a concentração.

As condições pessoais, tais como, o aspecto físico e também o psicológico, a alimentação (saudável e balanceada), a atenção e concentração, os exercícios físicos, a higiene pessoal, ajudam na predisposição para o estudo. A predisposição psicológica para o estudo é um fator importante para a diligência estudantil, bem como a atitude em relação aos trabalhos, tarefas e projetos acadêmicos.

A organização e a administração do tempo são fatores que podem influir nos fracassos e sucessos em relação aos resultados acadêmicos. O gerenciamento do tempo (estabelecer e seguir um planejamento de estudo que vise organizar e priorizar os estudos em um contexto de atividades competitivas no trabalho, família, etc.) é fator importante para a diligência e o desempenho do estudante.

O uso de técnicas de aprendizagem é um dos aspectos dos hábitos de estudo. O desenvolvimento destas técnicas tende a facilitar o processo de aprendizagem e de

assimilação. Sublinhar, saber tomar notas em sala de aula, fazer esquemas e resumos adequados são algumas destas técnicas.

O estudo em grupo também pode facilitar todo o processo de aprendizagem. É necessário obter o compromisso dos que participam para alcançar o que se propõe.

O nível de assimilação tem a ver com as características pessoais, o estilo de aprendizagem e a forma de como o estudante faz os trabalhos acadêmicos.

O planejamento do estudo em si é um fator que demonstra diligência por parte do estudante. Separar tempo para o planejamento das atividades e estudos acadêmicos é um dos elementos importantes para o sucesso do estudante.

Os níveis de compreensão na leitura parecem influenciar positivamente na obtenção de boas notas. Saber ler quadros, gráficos, mapas, fórmulas e códigos podem ser fundamentais para uma compreensão consistente e coerente do conteúdo estudado.

Saber como encontrar e pesquisar a bibliografia de uma disciplina ou de um tema é uma habilidade importante do estudante de graduação diligente. Saber como conseguir os livros ou artigos, como consultar a introdução de um livro, o índice, ou um capítulo específico, como o autor organizou o livro, são habilidades que ajudam o estudante no dia a dia de seus afazeres acadêmicos. Ter condições de fazer uma resenha ou um resumo bem feito, saber fazer pesquisas rápidas e eficazes na Internet, saber separar o bom do ótimo, em termos de pesquisa, para utilizar em trabalhos acadêmicos, são fatores importantes que auxiliam o estudante de graduação tanto na otimização de sua busca por conhecimento, como também na obtenção de boas notas.

A aprendizagem não acontece por osmose. É necessário força de vontade para estudar e muita disciplina. Além disso, a organização, ordem e limpeza das tarefas acadêmicas também interferem positivamente na vida do estudante e em seu desempenho, conseqüentemente.

A motivação é a chave principal para qualquer aprendizado e interfere nos hábitos de estudo e, eventualmente, no desempenho acadêmico dos estudantes. A motivação e a auto-estima são componentes importantes na composição da relação entre diligência e desempenho acadêmico.

A responsabilidade e priorização das tarefas a serem realizadas são dimensões encontradas em estudantes diligentes.

O desenvolvimento de bons hábitos de estudo é tarefa individual e não transferível do estudante de graduação.

O local adequado para o estudo é fator relevante para o desenvolvimento de hábitos de diligência e influencia na performance acadêmica. A habilidade de concentração, isto é, ficar longe de distrações e centralizar os pensamentos no objeto do estudo também contribuem para um melhor desempenho acadêmico. A revisão regular da matéria, estudo do conteúdo de forma programada, não deixar tudo para a última hora – são hábitos que revelam diligência por parte do estudante e provavelmente o ajudam em seu desempenho. A autoconfiança, automotivação e auto-estima influenciam positivamente o estudante na consecução de seus ideais pessoais e acadêmicos.

A UNICAMP possui estudantes de bom nível acadêmico, com boas capacidades e habilidades de estudo. A diligência se faz notar tanto em estudantes de nível sócio-econômico mais baixo, quanto em estudantes de nível sócio-econômico mais elevado, prevalecendo outros fatores que interferem nos hábitos de estudo, bem como na performance acadêmica. Esses fatores podem ser de ordem pessoal, ética, moral, psicológica e até conjuntural.

Baseado em percepções durante a pesquisa e, especialmente durante as entrevistas e contatos com os estudantes na UNICAMP, verifiquei algumas diferenças significativas entre os estudantes e diria que, em minha ótica, há pelo menos três tipos de estudantes na graduação: estudantes acadêmicos, estudantes profissionais e estudantes festeiros.

São Estudantes Acadêmicos aqueles que se dedicam de corpo e alma aos seus estudos. São diligentes, isto é, administram bem o tempo, fazem revisões periódicas dos conteúdos de sala, entregam os trabalhos em dia, fazem os devidos preparativos para as provas e testes, dialogam com seus professores, participam ativamente da vida universitária, estão sempre motivados e prontos para novos desafios acadêmicos propostos pelos professores e pela Universidade. Participam de palestras e seminários de sua área de estudos, conversam com os palestrantes no final da apresentação procurando eliminar dúvidas para aumentar seu grau de entendimento do assunto exposto. Apreciam fundamentações teóricas e embasamentos teórico-práticos, gostam de se envolver em atividades extracurriculares, com ênfase acadêmica. Buscam bibliografias atualizadas, suas pesquisas revelam profundidade com

conteúdo de alto nível, gostam de participar de atividades acadêmicas extra-classe, preocupam-se com suas notas e médias finais, têm altos objetivos e elevados alvos acadêmicos. A maioria não trabalha ou trabalha apenas parte do tempo. Na medida do possível, tem uma vida equilibrada e saudável, são autoconfiantes e otimistas quanto ao seu futuro acadêmico e profissional, são disciplinados, revelam capacidade de concentração e evitam distrações durante o período de estudo.

Os Estudantes Profissionais são aqueles muito preocupados com sua carreira profissional. Muitos já trabalham e, dentre estes, vários já estão atuando em sua área profissional de estudo. Não estão muito preocupados com aprofundados embasamentos teóricos, preferem atividades mais práticas e relevantes para seu aprimoramento profissional. Seu interesse está claramente voltado para questões que envolvem a prática de seu campo de atividade profissional escolhido. Evitam fazer projetos acadêmicos que a seu ver não contribuem especificamente para sua carreira profissional. Participam de palestras, painéis e seminários que enfocam a sua área de atuação profissional, buscando material adicional que os ajudarão em sua prática futura. Não vêem a hora de terminar o curso para poder disputar um lugar no mercado de trabalho (se é que já não estão inseridos neste mercado). Por isso não medem esforços para atingir seus objetivos e metas profissionais. Não são estudantes relapsos ou descuidados, pelo contrário, estão altamente focados em seus objetivos profissionais.

Os Estudantes Festeiros entraram para a Universidade com outros objetivos paralelos aos acadêmicos e profissionais. Gostam de festas e atividades sociais e de lazer. Participam ativamente de movimentos voltados para a vida social universitária. Promovem bailes, encontros, jantares, excursões e estão sempre dispostos a aceitar algum convite social, mesmo que isto interfira diretamente em seus compromissos acadêmicos. Gostam de incentivar dias livres, faltam freqüentemente, entregam trabalhos atrasados, não se preparam devidamente para as provas e, se o fazem, é na última hora. Não se preocupam muito com suas notas e médias finais, desistem de disciplinas, não são diligentes, utilizam a lei do menor esforço e, por isso, nem sempre revisam seus trabalhos acadêmicos. Acabam ficando um período maior na Universidade e muitos não se formam com sua turma. Adoram eventos culturais, teatro e cinema. Como têm uma vida social intensa, muitas vezes dormem em sala

de aula ou estão desatentos e dispersos. Gostam de freqüentar as lanchonetes e são vistos freqüentemente em rodinhas de amigos “jogando conversa fora”. Sua preocupação não está priorizada para os aspectos acadêmicos e profissionais futuros, gostam de viver o aqui e agora, o dia de hoje, sem preocupações exageradas com o dia de amanhã. Sua filosofia de vida é: *Carpe diem*.

Evidentemente que os estudantes acadêmicos também participam de atividades sociais e de lazer, assim como também o fazem os estudantes profissionais, porém o que os diferencia é o enfoque, a ênfase e a quantidade de tempo gasto nestas atividades. A cultura, o lazer, as atividades e envolvimento sociais são importantes e benéficos para todos os estudantes, desde que o sejam de forma equilibrada e responsável.

A UNICAMP poderia oferecer mais oportunidade e espaço para estudantes que trabalham o dia todo e estudam durante o período noturno. Poderia ser estudada uma fórmula para se oferecer mais vagas para estudantes carentes e que terminam o Ensino Médio na rede de ensino público.

Estudantes que oram (ou rezam), que professam uma religião e/ou separam tempo para a meditação, para assistir a um culto ou a uma missa, têm mais tranquilidade e equilíbrio para lidar com as dificuldades e com os problemas do cotidiano acadêmico.

Os estudantes que têm alto desempenho acadêmico geralmente são estudantes diligentes, isto é, demonstram esforço, persistência e disciplina para a concretização de seus objetivos e propósitos. E isto não se refere apenas aos alvos acadêmicos, mas também aos propósitos e metas para a vida profissional e social.

Em que pese o fato de existir estudantes que freqüentam as aulas no período noturno e não trabalham, há um bom número de estudantes de graduação que trabalham durante o dia todo e estudam a noite. Estes só estão cursando a Universidade porque lhes foi dada a oportunidade de estudar a noite, pois do contrário não teriam como se manter durante o curso de graduação. Sendo assim, os governos federal e estadual deveriam desenvolver políticas de atendimento a uma parcela crescente de jovens brasileiros que gostariam de cursar a Universidade e não o fazem, por razões socioeconômicas.

A motivação para os estudos e, até o ânimo e disposição para a execução de projetos acadêmicos, não depende só dos estudantes, mas também dos professores e coordenadores de

curso, na medida em que são eles que estão à frente dos estudantes e podem incentivá-los, animá-los e motivá-los a participarem das atividades acadêmicas e a cumprirem todos os requisitos das disciplinas.

Existe falta de didática (ou, uma didática pobre) por parte de alguns professores, que apesar de saberem muito, não têm habilidade para conduzir o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, especialmente em alguns cursos mais técnicos. Estes professores deveriam ser treinados em técnicas didáticas para a docência do ensino superior, a fim de terem um melhor índice de produtividade, inclusive, ao colaborar para um melhor desempenho acadêmico dos estudantes de graduação.

Os estudantes de graduação do período noturno não têm a mesma infra-estrutura disponível do que os estudantes do período diurno. A biblioteca, por exemplo, deveria funcionar de modo integral e abrir aos sábados, domingos e feriados. Também a infra-estrutura da parte burocrática (secretaria, serviços de apoio, etc.) deveria estar disponível aos estudantes do período noturno.

A questão da vivência no campus, a área social e de lazer da universidade deveria oferecer um melhor atendimento com a oferta de mais opções, não só de espaço físico, mas também de atividades e programações variadas, para ajudar o estudante nesta importante dimensão de sua vida acadêmica.

A criação de programas de incentivo à diligência, projetos para a motivação aos estudos e desenvolvimento acadêmico pessoal de cada estudante de graduação, poderia ser um dos caminhos a ser seguidos a fim de elevar o nível de diligência dos estudantes e também o índice de desempenho acadêmico.

Algumas mudanças poderiam ser feitas para alterar a situação atual da universidade brasileira, em relação aos estudantes de graduação. Essas mudanças não deveriam ser somente na área administrativa e pedagógica, mas também e, principalmente nas dimensões estrutural e conceitual da instituição. A universidade tem que se estruturar para receber mais estudantes.

Embora a Universidade tem permitido uma maior circulação do estudante entre as unidades, a cultura não é essa. Há a necessidade de se criar uma estrutura que viabilize, facilite e promova uma maior integração do estudante na Universidade, de forma que ele

possa buscar uma disciplina em outro curso, buscar um simpósio em outra área que não a sua, participar de discussões acadêmicas e culturais relevantes (inclusive entre graduação e pós-graduação). Numa certa medida, poderia haver mudanças no sistema atual da hierarquia de disciplinas. Cada vez mais a universidade está ficando menos local e mais universal. As unidades não deveriam ser tão fechadas em si mesmas (em cada unidade existe corporativismo e os currículos são muitos fechados).

Outros fatores que interferem positiva ou negativamente no desempenho acadêmico dos estudantes de graduação são aqueles relacionados às variáveis demográficas (seu gênero – sexo feminino ou masculino, sua condição social - casado ou solteiro, sua idade – mais jovem ou mais maduro, seu ano de estudo – calouro ou veterano, seu turno de estudo – manhã, tarde ou noite, sua condição econômica - dependente financeiramente da família ou não, trabalha – ou não, seu horário de trabalho – integral ou meio-período, - e aos aspectos diretamente relacionados à diligência.

O estudo realizado revela que, em geral, não se notam diferenças significativas entre o desempenho médio dos estudantes de tempo parcial, isto é, estudantes que estudam a noite, e dos estudantes de tempo integral, ou seja, aqueles que estudam durante o dia.

Os melhores resultados, com relação ao desempenho dos estudantes no curso de graduação, verificam-se naqueles que formam profissionais mais valorizados socialmente, independentemente de serem oferecidos no período diurno ou noturno.

Os estudantes do período noturno são mais amadurecidos, aproveitam melhor o tempo que têm e, por isso acabam tendo um desempenho acadêmico próximo ao dos estudantes do período diurno. Parece haver “compensação” por parte dos estudantes que trabalham, pois estes prestam mais atenção durante as aulas e se dedicam mais aos estudos e às tarefas acadêmicas.

Há estudantes que freqüentam os cursos noturnos na UNICAMP, não necessariamente porque trabalham durante o dia e só podem estudar no período noturno, pelo contrário, há muitos estudantes que estão freqüentando os cursos noturnos porque só conseguiram vaga neste período. Nas entrevistas e na pesquisa quantitativa ficou evidente que muitos estudantes, que estudam a noite, têm boas condições socioeconômicas e não precisam trabalhar para se manter. Por outro lado, há estudantes que estudam durante o dia e trabalham

a noite, alguns inclusive, trabalham durante a noite toda em períodos que atingem até doze horas contínuas de trabalho.

A partir destas conclusões, algumas sugestões e recomendações podem ser justificadas para futuros estudos e pesquisas dentro do tema da diligência estudantil e do desempenho acadêmico. A primeira sugestão refere-se ao estudo da diligência estudantil em outros níveis e contemplando diferentes variáveis. Precisa ser pesquisada a diligência entre estudantes da educação básica brasileira, a fim de permitir ações concretas de auxílio aos pais e responsáveis pelos estudantes desse nível de ensino.

Outra sugestão poderia ser a de correlacionar diligência estudantil com desempenho acadêmico, não pelo desempenho médio da turma, mas sim pelo desempenho individual de cada estudante pesquisado.

Uma recomendação interessante seria a de se fazer um estudo sobre diligência estudantil e desempenho acadêmico de estudantes de graduação de uma forma mais abrangente, envolvendo não apenas instituições públicas, mas também instituições de ensino privadas e confessionais, a fim de verificar se há diferenças entre elas.

E, finalmente, a recomendação para que a sociedade e o governo possam formular políticas e ações capazes de oferecer melhores condições de estudo para tantos milhares de jovens brasileiros que são interessados, dedicados e diligentes, jovens estes que sonham com a oportunidade de um dia poderem adentrar os portais da universidade para se apropriarem do saber que os tornarão autônomos, conscientes de seus deveres e direitos, úteis à sociedade e construtores de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBACH, Phillips G. *Comparative Higher Education: Research Trends and Bibliography*. London: Mansell, 1979.
- ALTBACH, Phillips e Robert O. BERDAHL. *Higher Education in American Society*. New York: Prometheus Books, 1981.
- ANAIS do Seminário Nacional sobre Ensino Noturno. Curitiba: MEC/UFPR, 1993.
- ALMEIDA, Célia Regina D. “*O Cotidiano do Estudante-Trabalhador*”. Campinas: UNICAMP, 1995. Monografia – Trabalho de Conclusão de Curso.
- ANDERSON, Gary. *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer, 1990.
- ANTUNHA, Heládio C. G. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: USP, 1976.
- APPS, J. W. *Higher Education in a Learning Society: Meeting New Demands for Education and Training*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1988.
- ARTUR, Christon. *The Relationships Between Student Diligence, Student Support Systems, Other Related Variables and Student Academic Outcomes in High Schools in Granada*. Berrien Springs: (Tese de Doutorado), 2000.
- AZANHA, José Mario P. *Uma Idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Editora da USP – EDUSP, 1992.
- BAIRD, Leonard L. *Increasing Graduate Student Retention on Degree Attainment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
- BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BARRETO, Elba de Sá. *Brazilian Issues on Education, Gender and Race*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.
- BELLONI, I. *Função da Universidade: Notas para Reflexão. Universidade e Educação*. São Paulo: Papirus Editora, 1992.
- BERBEL, Neusi Navas. *Metodologia do Ensino Superior – Realidade e Significado*. Campinas: Papirus Editora, 1994.

- BERDIE, Ralph F. e J. S. Prestwood. Prediction of Freshman and Graduation Grade Point Averages. *College and University*, 50, 1975.
- BERNARDO, Maristela Veloso Campos. *O Ensino Noturno na UNESP*. São Paulo: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 1996.
- BERNARD, Hinsdale. *Development and Application of a Diligence-Ability Regression Model for Explaining and Predicting Competence Among Juniors and Seniors in Selected Michigan High Schools*. Berrien Springs: Andrews University, 1991.
- BEST, John W. *Research in Education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1970.
- BICUDO, Maria A. V. e Espósito, Vitória Helena C. *Pesquisa Qualitativa em Educação* Piracicaba: Editora Unimep, 1997.
- BLACKMAN, Merrill S., Patrícia Doaley e Bill Kuchinski. It Worked a Different Way. *College Teaching*, vol. 5, n.1, Winter, 2002, pp 27-28.
- BLAIR, Amy. Producing Middle Classlessness. *American Quarterly*, vol. 54, n.2, June, 2002, pp 341-349.
- BOGDAN, Robert. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- BORG, Walter R. *Educational Research – An Introduction*. New York: Longman Publications, 1989.
- BOYER, Ernest. *College – The Undergraduate Experience in America*. USA: Perennial Library, 1988.
- BRANDÃO, Zaia, Mirian Jorge Warde e outros. *Universidade e Educação*. Campinas: Papirus Editora, 1992.
- BURGESS, Robert G. *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London: Falmer, 1985.
- _____. *Strategies of Educational Research*. Philadelphia: Farmer Press, 1985.
- BURNIAUX, Jeanne. *Sucesso Escolar*. Santos: Martins Fontes Editora, 1974.
- BURNS, Robert B. e DeWayne A. Mason. Class Composition and Student Achievement. *American Education Research Journal*, vol. 39, n.1, Spring, 2002, pp. 207-233.
- CAMPOS, Maria A. Pourchet. *Aprender a Aprender no Curso Superior*. Rio de Janeiro: MEC, 1969.

- CAPERTON, Gaston. Heroes of a Different Kind: Inspiring Students to Succeed. *The College Board Review*, n.194, Fall, 2001, p.1-3.
- CARDOSO, Sonia Maria Vicente. *A Prática Docente no Ensino Superior Noturno: Um Estudo de Caso*. Campinas: FE- UNICAMP, 1994.
- CARVALHO, Célia Pezzolo. *Ensino Noturno – Realidade e Ilusão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- _____. *O Ensino Noturno: Conquista, Problema ou Solução?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- CASTANHO, Maria Eugenia. *Universidade à Noite: Fim ou Começo de Jornada?* . Campinas – SP: Papyrus Editora, 1989.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *Ciência e Universidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.
- CHAMBOULEYRON, Ivan. *Fórum de Reflexão Universitária – UNICAMP*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.
- CHALL, Jeanne S. *The Academic Achievement Challenge: What really works in the Classroom?* New York: The Guilford, 2000.
- CHARLES, C. M. *Introduction to Educational Research*. New York: Longman Publishers, 1988.
- CLARET, Jacques. *Organizar o Pensamento*. Porto: Porto Editora, 1992.
- CLEARY, T. Anne. Test Bias: Prediction of Grades of Negro and White Students in Integrated Colleges. *Journal of Educational Measurement*, n. 5, 1968.
- COHEN, Louis. *Research Methods in Education*. London: Routhledge, 1997
- COLIN, Armand. *Práticas e Métodos em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda, 1997.
- COOK, Thomas D. and REICHARDT, Charles S. *Qualitative and Quantitative Evaluation Research*. Beverly Hills: Sage Publications, 1979.
- DAWNEY, Carolyn. Academic Achievement. *Thrust for Educational Leadership Magazine*, May/June 2000, vol. 29 Issue 5., p. 6.
- DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- DENZIN, Norman K., Yvonira S. Lincohn. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

- DEXTER, L.A. *Elite and Specialized Interviewing*. Evanston: Northwestern University Press, 1970.
- DRESSEL, Paul e Sally B. Pratt. *The World of Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1972.
- DREZE, J. DeBelle, J. *Concepções da Universidade*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1983.
- DUKE, Chris. *The Learning University: Towards a New Paradigm?* Buckingham: Open University Press, 1992. *Education Department of Brazilian Government*. Brasília, D.F.: News's Bulletin, May, 1999.
- EISNER, Elliot W. *The Enlightened Eye - Qualitative Inquiry and the Enhancement Educational Practice*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, Inc., 1998.
- EREKSON, O. Joint Determination of College Student Achievement and Effort: Implications for College Teaching . *Research in Higher Education*, vol. 33, n. 4, 1992.
- FAGGIANI, Antonio. *O Comportamento Acadêmico nos Cursos de Graduação da UNICAMP*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.
- FAGUNDES, Jose. *Universidade e Compromisso Social: Extensão, Limites e Perspectivas*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.
- FAVERO, Maria de Lourdes. *A Universidade em Questão*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- _____. *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- FELDMAN, K. A. e NEWCOMB, T.M. *The Impact of College on Students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1976.
- FERREIRA, Ana Cristina. *Desafio de Ensinar-Aprender Matemática no Curso Noturno*. Campinas: FE/ UNICAMP – (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO)
- FETTERMAN, David M. *Quantitative Approaches to Evaluation in Education - The Silent Scientific Revolution*. New York: Praeger, 1988.
- FINCH, Janet. *Research and Policy: The Uses of Qualitative Methods in Social and Educational Research*. London: Falmer Editions, 1986.
- FINE, Lisa. Disparate Measures. *Education Week*, vol. XXI, n. 41, June, 19, 2002, p. 30.

- FURLANI, Lúcia M. Teixeira. *A Claridade da Noite – Os Estudantes do Ensino Superior Noturno*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- GADZELLA, Bernadete M., Mustafá Balogen e Rebecca Stephens. Prediction of GPA with Educational Psychology Grades and Critical Thinking Scores. *Education*, vol. 122, n.3, Spring, 2002, pp 616-618.
- GAY, L. R. *Educational Research - Competencies for Analysis and Application*. New York: PrenticeHall, 1996.
- GIANOTTI, J. Artur. *Universidade em Ritmo de Barbárie*. São Paulo: Brasiliense Editora, 1987.
- GIBBONS, Youlanda. What Business Wants from Higher Education. *The Journal of Higher Education*, vol. 73, n. 4, July/August 2002, pp 550-551.
- GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.
- GOERGEN, Pedro. A Crise da Identidade da Universidade Moderna. In: Pereira, E. e Santos Filho, J. C. (Orgs) *Universidade na Pós-modernidade*, 2000.
- GRESSLER, Lori Alice. *Pesquisa Educacional – Importância, Modelos, Validade, Variáveis, Hipóteses, Amostragem, Instrumentos*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- GROSSNICKLE, Don R. e William B. Thiel. *Promoting Effective Student Motivation in School and Classroom: A Practitioner's Perspective*. Reston: National Assoc. of Secondary School Principals, 1988.
- HAIR, Joseph F, Jr; Rolph E. Anderson; William C. Black. *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Prentice Hall, 1998.
- HAMMERSLEY, Martin. *Educational Research – Current Issues*. London: The Open University Publishers, 1993.
- HANCOCK, Dawson R. Influencing Graduate Students' Classroom Achievement, Homework, Habits and Motivation to Learn with Verbal Praise. *Educational Research*, vol. 44, n.1, Spring 2002, pp.83-95.
- HART, Chris. *Doing a Literature Review*. London: Sage Publications, 1998.
- HASELGROVE, Susanne (Ed.) *The Student Experience*. Inglaterra: Open University Press, 1995.

- HENDERSON, Algo D. Jean G. Henderson. *Higher Education in America*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1975.
- HENNINGSEN, Jürgen. *Teorias y Metodos en la Ciencia de la Education*. Barcelona: Editorial Herder, 1984.
- HIELBET, James, Ronald Gallimore and James W. Stigler. New Educational Researches. *Educational Researcher*, vol. 31, n.5, June/July, 2002, pp. 3-15.
- IMBAR, Dan E. *Second Chance in Education*. London: Falmer Press, 1990.
- IMBERNON, Francisco. *A Educação no Século XXI*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.
- JACOBY, Barbara. *Learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass, Pub., 1996.
- JANNE, Henri. *A Universidade e as Necessidades da Sociedade Contemporânea*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1981.
- JUPP, Kenn. *Viver Plenamente: Convivendo com as Dificuldades de Aprendizagem*. Campinas: Papyrus Editora, 1998.
- KERLINGER, Fred N. *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um tratamento Conceitual*. São Paulo: EPU- Editora Pedagógica Universitária, 1980.
- KNAPPER, Christopher K. and Arthur J. CROPLEY. *Lifelong Learning and Higher Education*. London: Routledge Ed., 1985.
- KOLODNY, Kelly. Schools of the 21st Century. *Educational Studies*, vol. 33, n.1, Spring 2002, p. 94.
- KOY, Wayne K., Scott R. Sweetland e Page A. Smith. Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration*. vol. 38, n.1, February 2002, pp 77-93.
- LAFUERZA, N. D. *Regras Para Triunfar na Vida*. São Paulo: Universitária, 1943.
- LAMKI, Al. Higher Education in the Sultanate of OMAN: The Challenge of Access, Equity and Privatization. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 24, n.1, May 2002, pp 75-86.
- LARSON, Jeffry H., Ray W. Alvord e Kenneth Higbee. Problems Related to Academic Performance in University Students. *College Student Journal*. Vol. 16, n. 4, Winter, 1982.
- LAVIN, David E. *The Prediction of Academic Outcomes: A Theoretical Analysis and Review of Research*. New York: Russel Sage Foundation, 1965.

- LE COMPTE, M. D., e PREISSLE, J., com TESCH, R. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando: Academic Press, 1995.
- LEITE, Denise e Marília MOROSINI. *Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação*. Campinas: Papirus Editora, 1997.
- LOVE-HASSEL, Ester. A School on the Rise – Special Report. *American Teacher Newspaper*, vol. 86, n.8, May/June, 2002, pp 1-4.
- LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. *Um Paradigma para a Universidade Emergente no Limiar do Século XXI*. São Paulo: UNICAMP, 1999. (TESE DE DOUTORADO)
- LÜDKE, Menga A André, M.. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.
- MACIEL, Carlos. *A Universidade e Outros Temas*. Brasília: INEP, 1986.
- MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de Marketing – Uma Orientação Aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- McINTOSCH, Christofer. Higher Education. *International Review of Education*, vol. 47, n.6, November, 2001.
- MACLEOD, John. *Fostering Academic Excellence*. Oxford: Pergamon, 1989.
- MANDINO, Og. *A Universidade do Sucesso*. Rio de Janeiro: Record Editora, 1992.
- MARCHETTI, Maria L. *Universidade – Produção e Compromisso*. Fortaleza: Edições Universidade Federal de Fortaleza, 1980.
- MARLOW, Ediger. Academic Achievement Competition Versus Cooperation and Pupil Achievement. *College Student Journal*, Março, 2000, vol. 34. n.1, p.14.
- MARTINS, Carlos B. *Ensino Superior Brasileiro. Transformações e Perspectivas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- MARTINS FILHO, José. *A Experiência Vivida – A Universidade e Outros Cenários*. Campinas: Pontes Editores, 1998.
- MAXWELL, Joseph A. *Qualitative Research Design - An Interactive Approach*. Thousand Oaks, (California): Sage Publications, 1996.
- MENDONÇA, Ana Waleska P.C. *Universidade e Formação de Professores: Uma Perspectiva Integradora*. Rio de Janeiro: PUC, 1993. (TESE DE DOUTORADO)

- _____. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, 2000.
- MERCURI, Elizabeth. Condições para o Estudo, Segundo Depoimentos de Estudantes e Professores de Cursos de Graduação. *Revista Proposições*, Março, 1994, p. 61-71.
- MERRIAN, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey Bass, Inc., Publishers, 1998.
- MILLES, Mathew B. *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. London: Falmer, 1988.
- MILLES, M.B., e Huberman, A.M. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
- MITRU, Georgious, Daniel Millrood e Jason H. Mateika. The Impact of Sleep on Learning and Behaviors in Adolescents. *Teachers College Record*, vol. 104, n. 4, June 2002, pp 704-726.
- MOYSES, Lucia Maria Moraes. “Formação Continuada de Professores de Estudantes-Trabalhadores” in *Cadernos de Pesquisa* n. 89, maio, 1994, p.76-84.
- MORTIMER, Jeylan T. and Kirkpatrick, Monica Johnson. *Adolescents’ Part Time Work and Educational Achievement*. National Society for the Study of Education Yearbook, 1998.
- MULHOLLAND, W.E. Are Academic Failures Preventable? *Educational Forum*. Vol. 31, pp.79-81, 1977.
- NEAVE, Guy. *The Universities’ Responsibilities to Society: International Perspectives*. Amsterdam: IAU: Pegamon, 2000.
- OJA, Sharon Nodie. *Collaborative Action Research: A Developmental Approach*. London: Falmer, 1989.
- OLIVEIRA, Amauri Bassoli. *Educação Física no Ensino Médio – Período Noturno: Um Estudo Participante*. Campinas: UNICAMP, 1999 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).
- OLIVEN, Arabela Campos. *A Paroquialização do Ensino Superior*. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.
- PACHANE, Graziela Giusti. *A Universidade Vivida – A Experiência Universitária e Sua Contribuição ao Desenvolvimento Pessoal a Partir da Concepção do Estudante*. Campinas: FE – UNICAMP, 1998 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).

- PAIVA, Vanilda; Miriã Jorge (Orgs.). *Dilemas do Ensino Superior na América Latina*. Campinas: Papirus Editora, 1994.
- PASCARELLA, Ernest T. E Patrick T. TERENZINI. *How College Affects Students. Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- PATTON, M. Q. *Quality in Qualitative Research*. Palestra dirigida à Divisão J da American Educational Research Association, Chicago, April, 1985.
- _____. *Qualitative Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1990.
- PAVIANI, Jayme. *A Universidade em Debate*. Caxias do Sul: EDUCS, 1984.
- PERRY JUNIOR, Floyd. Factor Affecting Academic Performance and Persistence Among Mexican-American, Black and Anglo Students. *College Student Journal*. Vol. 15, n.1, Spring, 1981.
- PINTO, Fátima Cunha Ferreira, Marina Feldman, Rinalva Cassiano. *Administração Escolar e Política da Educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.
- PINTRICH, Paul R. *Understanding Self Regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., Publishers, 1995.
- POLKINGHORNE, Donald. *Methodology for Human Resources – Systems of Inquiry*. Albany: State University of New York Press, 1983.
- PRANDI, Reginaldo. *Os Favoritos Degradados: Ensino Superior e Profissões de Nível Universitário no Brasil Hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1982.
- PUCCI, Bruno. *O Ensino Noturno e os Trabalhadores*. São Paulo: Editora da Universidade de São Carlos – EDUFSCar, 1994.
- RABELLO, Ophelina. *Universidade e Trabalho*. Campinas: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1973.
- _____. *O Universitário da UNICAMP*. Campinas: UNICAMP, 1973.
- REICHARDT, Charles S., Ralys, Sharon F. *The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.
- RIBEIRO, Darcy. *Universidade Para Quê?*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

- RIBEIRO, Marlene. *A Universidade Vai Ao Povo Ou o Povo Vai à Universidade?* Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.
- RISTOFF, Dilvo I. A Tríplice Crise da Universidade Brasileira. *Revista Avaliação*. Ano 4, vol. 4, n. 3, Set/99 p. 9-14.
- RODRIGUEZ, Concepcion Fernandez. *Aprender a Estudar*. São Paulo: Scipione Editora, 2001.
- RUMMEL, J. Francis. *Introdução aos Procedimentos de Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.
- SANCHEZ GAMBOA, Silvio. *Fundamentos para la Investigación Educativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998.
- _____. O Ensino Superior, Um Novo Campo de Pesquisa na Pós-Graduação do Brasil: Balanços e Novos Desafios. *Proposições*. Vol. 5, n.2, 1994.
- SANTOS FILHO, J.C. O Ensino Superior Como Uma Área de Estudos e Pesquisas: A Experiência Internacional. *Pró-Posições*, vol.5, n.2, 1994.
- SANTOS FILHO, J.C. e Gamboa, Silvio S. *Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade*. São Paulo: Cortez Editores, 1995.
- SAX, Gilbert. *Foundations of Educational Research*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1979.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba: Editora Unimep, 1987.
- SHERMAN, Roadman B. *Qualitative Research in Education – Focus and Methods*. London: Falmer, 1988.
- SHULTZ, T. *O Valor Econômico da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1962.
- SILVA, Rose Neubauer. *A Escola Pública e o Desafio do Curso Noturno*. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- SILVA, Waldeck C. *Universidade e Sociedade no Brasil*. Niterói: Intertexto, 2001.
- SILVA E SÁ, SILVA, A. Lopes e SÁ, I. *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1997.

- SILVA JR., João dos Reis e Valdemar SGUISSARDI. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.
- SMART, John C. *Higher Education Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon, 1985.
- SMITH, Daryl. *Studying Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.
- SNYDERS, Georges. *Feliz na Universidade: Estudo a Partir de Algumas Biografias*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- SOBRINHO, José Dias e Dilvo RISTOFF. *A Universidade Desconstruída*. Florianópolis: Editora Insular, 2000.
- SPOSITO, Marília Pontes. *O Trabalhador Estudante: Um Perfil do Estudante Superior Noturno*. São Paulo: Editora Loyola, 1989.
- SUINN, R. M. Types of Student Problems as a Function of Year in College for Males and Females. *College and University*, vol., 1967, pp. 221-229.
- TECH, Renata. *Qualitative Research – Analysis Types & Software Tools*. Bristol: Falmer Press, 1990.
- TEBECRANI, Elione Andrade Câmara. *Frequência em Sala de aula*. Campinas: FE-UNICAMP, 1999 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).
- THUM, Yeow Meng. Detecting a Change in School Performance. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, vol. 26, n.4, Winter, 2001, pp 443-468.
- TIGHT, Malcolm. *Higher Education: A Part-Time Perspective*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 1994.
- TRAVERS, Robert Morris W. *An Introduction to Educational Research*. New York: McMillan, 1978.
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.
- TOZZI, Devanil. *Ensino no Período Noturno: Contradições e Alternativas*. São Paulo: Edusp, 1995.
- TUBINO, Manoel Jose Gomes. *A Universidade Ontem e Hoje*. São Paulo: IBRASA, 1985.
- VAN MAANEN, John. *Qualitative Methodology*. Beverly Hills: Sage Publications, 1983.

- VELLOSO, Jacques. *Universidade Pública: Política, Desempenho, Perspectivas*. Campinas: Papirus Editora, 1991.
- WALFORD, Geoffrey. *Doing Educational Research*. New York: Routhledge, 1991.
- WEINSLEIN, Claire Ellen. *Study Strategies for Lifelong Learning*. Washington D.C.: APA, 1998.
- WEST, P. R. 21st. Century Professional Development: The Job-Embebed, Continual Learning Model. *American Secondary Education*, vol. 30, n.2, Spring, 2002, pp 72-78.
- WINCK, João Batista. “O Estudante Trabalhador e os Meios de Comunicação Numa Perspectiva Pedagógica” *Revista Idéias*, n.25, 1995, ps.109-117.
- WILSON, John. *Philosophy and Educational Research*. Windsor: National Foundation for Educational Research, 1972.
- YIN, Robert K. *Case Study Research: Design and Methods*. New Delhi: Sage Publications of India, 1984.
- ZAN, Dirce Pacheco. *Os Cursos Noturnos na UNICAMP num Contexto de Crise da Universidade Brasileira*. Campinas: FE-UNICAMP, 1996 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).

ANEXOS

ANEXO 1

AMOSTRA DA PESQUISA DE DILIGÊNCIA ESCOLAR

PESQUISA DE DILIGÊNCIA ESCOLAR UNIVERSIDADE

Instruções

A diligência é definida como uma aplicação segura, séria e ativa de esforços para alcançar os alvos propostos. O objetivo desta pesquisa é descobrir o estilo de vida e os hábitos dos alunos dentro e fora da escola. Existem 55 afirmações relacionadas com a diligência. Por gentileza leia cada uma delas e preencha o espaço correspondente à característica mais próxima a você, usando a seguinte escala:

1. - NUNCA, RARAMENTE (0 a 15% do tempo)
2. - DE VEZ EM QUANDO (16 a 35% do tempo)
3. - ALGUMAS VEZES (36 a 65% do tempo)
4. - FREQUENTEMENTE (66 A 85% do tempo)
5. - QUASE SEMPRE (86 a 100% do tempo)

Não existem respostas certas ou erradas. Por favor, seja sincero nas suas respostas. Todas as respostas serão tratadas com estrita discrição. Leia atentamente cada afirmação e responda com tranquilidade, assinalando com um lápis a melhor resposta que se encaixa aos seus hábitos e estilo de vida.

A Copyright 1999 by The Diligence Institute

Desenvolvido por:

Hinsdale Bernard, Ph.D

School of Education

Andrews University, and

Ernest Schuttenberg

Traduzido por Eliel Unglaub

Distribuído por

Center for Statistical Services

Andrews University

Berrien Springs, MI, 49103

(616) 471-3478 (voice)

(616) 471-6374 (fax)

PESQUISA DE DILIGÊNCIA ESCOLAR – UNIVERSIDADE

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Estado Civil: Solteiro Casado Divorciado Viúvo
3. Idade: 17-20 21-25 26-30 31-35 36-40 41+
4. Ano que está cursando: 1. 2. 3. 4. 5
5. Horário do Curso: Manhã Tarde Noite
6. Trabalha enquanto estuda: Sim Não
7. Se trabalha, qual o horário? Manhã Tarde Noite
8. Se trabalha, quantas horas por dia? 1-4 5-8 +8
6. Renda Mensal Familiar: 1 a 3 SM 4 a 7 SM 8 a 12 SM
 13 a 20 SM Mais de 20 SM
7. Geralmente eu acho que vou ser bem sucedido na vida:
 Sim Não
8. As pessoas geralmente acham que eu serei bem sucedido na vida:
 Sim Não

1 – Nunca, raramente

2 – De vez em quando

3 – Algumas Vezes

4 – Geralmente

5 – Quase Sempre

- 1 - Eu faço o melhor que posso na faculdade/Universidade
- 2 - Eu uso construtivamente meu tempo vago
- 3 - Eu presto atenção em tudo o que o professor diz em classe
- 4 - Eu gostaria de não ter problemas domésticos para resolver
- 5 - Eu separo tempo para completar todos os meus trabalhos acadêmicos
- 6 - Eu sinto que não tenho descansado suficientemente
- 7 - Eu sou capaz de me auto-motivar academicamente
- 8 - Eu tenho problemas em organizar minhas anotações feitas em classe
- 9 - Eu paro periodicamente para revisar minhas anotações enquanto estou estudando

- 10 - Eu aceito melhor os conselhos de meus amigos do que de meus professores
- 11 - Eu reviso meus trabalhos acadêmicos antes de entregá-los
- 12 - Eu tiro tempo para admirar a natureza
- 13 - Eu não tenho tempo para trabalhos extras
- 14 - Eu releio minhas anotações antes da próxima aula
- 15 - Quando estou estudando um assunto, eu tento organizar as idéias logicamente
- 16 - Eu gosto de participar de atividades extra-curriculares
- 17 - Eu procuro fazer meus trabalhos acadêmicos de forma correta
- 18 - Eu não faço exercícios físicos suficientemente
- 19 - Eu gosto de projetos e trabalhos acadêmicos desafiantes
- 20 - Primeiro faço meus deveres acadêmicos, depois tiro tempo para minha família e meus amigos
- 21 - Quando estudo para um teste, crio questões que possivelmente estarão no teste
- 22 - Eu não acho necessário informar minha família daquilo que faço
- 23 - Eu procuro usar o melhor de minhas habilidades para cumprir meus deveres acadêmicos
- 24 - Eu tenho hábitos alimentares irregulares
- 25 - Eu tenho excelentes alvos propostos para meus estudos
- 26 - Eu gosto de manter meus trabalhos limpos e organizados
- 27 - Eu tento relacionar o que estou estudando com aquilo que eu já sei
- 28 - Alguns professores acham que eu causo muitos problemas para eles
- 29 - Eu não entrego um trabalho sem a certeza de que o mesmo está correto
- 30 - Eu esqueço de beber água ou outros líquidos suficientemente
- 31 - Eu fico chateado com a quantidade de trabalhos acadêmicos que tenho que fazer
- 32 - Minha família e/ou meus amigos me acham uma pessoa bem organizada para deveres e trabalhos universitários
- 33 - Eu não me sinto tão preparado para testes e exames como eu gostaria.

- 34 - Eu converso com meus professores a respeito de meus progressos acadêmicos
- 35 - Eu começo bem meus projetos, mas tenho problemas em terminá-los.
- 36 - Eu gosto de separar um horário para meditação e oração
- 37 - Eu não gosto de ser interrompido por familiares ou amigos quando estou estudando
- 38 - Eu faço meus trabalhos acadêmicos tão logo eu os recebo
- 39 - Eu devo explicações aos meus familiares se eu estiver fora mais tempo do que o planejado
- 40 - Eu tenho dificuldade em terminar todos os meus trabalhos e deveres escolares
- 41 - Eu gosto de assistir serviços religiosos
- 42 - Quando um projeto é muito difícil eu tento negociar com o professor
- 43 - Eu tento entregar meus trabalhos acadêmicos na data certa
- 44 - Eu gosto de fazer o que meus professores pedem, imediatamente
- 45 - Eu tento manter meu peso sob controle
- 46 - Mesmo quando estou cansado, eu procuro terminar meus trabalhos escolares
- 47 - Eu faço um orçamento e acompanho minhas despesas financeiras
- 48 - Eu tenho dificuldade de manter atenção aos meus trabalhos acadêmicos
- 49 - Eu procuro fazer um excelente trabalho em todas as minhas classes
- 50 - Eu tenho a tendência de entrar em conflito com meus superiores
- 51 - Eu tenho a tendência de dormir enquanto estou estudando
- 52 - Eu ajudo na manutenção financeira de meus estudos universitários
- 53 - Eu tenho dificuldade de estudar fora da sala de aulas
- 54 - Eu gosto de ter calmos momentos a fim de planejar estratégias para meu sucesso acadêmico
- 55 - Eu me dedico bastante para tirar boas notas

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTE

Curso, Ano, Estado Civil, Idade, Horário de Estudo, Trabalha ?, Quantas Horas ? Status Econômico, Auto-estima?, Período de Estudo, Onde Trabalha?

Pergunta: Em sua opinião quais são as vantagens e desvantagens do estudo em tempo integral e o de tempo parcial? E o ensino noturno, é mais fraco/igual/superior ao diurno?

Pergunta: Você tem motivação para estudar? Como a motivação interfere em seus hábitos de estudo e em seu desempenho acadêmico?

Pergunta: Trabalha enquanto estuda? Se SIM, quais são suas dificuldades para compatibilizar estudo e trabalho? O trabalho atrapalha ou ajuda os seus estudos? Se NÃO, você acha que o trabalho dificultaria o seu desempenho acadêmico?

Pergunta: Você procura fazer o melhor em sua vida acadêmica? Luta para tirar notas altas? É dedicado e responsável?

Pergunta: Como você administra o seu tempo? Consegue dividir bem o tempo para trabalhos e projetos acadêmicos, pesquisas, revisões, estudo para provas e exames? E o lazer? E a família/amigos/namorado(a)?

Pergunta: Poderia descrever seus hábitos de estudo? Presta atenção nas aulas? Estuda de forma sistemática? Revisa trabalhos? Tem local adequado para o estudo, dentro e fora da universidade?

Pergunta: Você se considera uma pessoa organizada? Dedicar tempo para organizar sua vida acadêmica? E suas anotações, trabalhos e projetos são limpos e bem organizados?

Pergunta: Tem uma escala de prioridades para sua vida? Quais são as principais pela ordem?

Pergunta: E a saúde? Você tem hábitos saudáveis quanto a alimentação, sono, exercícios físicos? Há equilíbrio entre estudos, trabalho, lazer, saúde, família/amigos/namorado(a)?

Pergunta: Você se preocupa com o aspecto espiritual? Faz meditação/oração? Você frequenta alguma igreja, um culto/missa?

Pergunta: Aqui na universidade o que você acha que poderia ser feito para melhorar para a vida dos estudantes? Por exemplo: nos aspectos administrativo, pedagógico social ou de infra-estrutura?

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR

P: Em sua opinião há diferença entre alunos que estuda durante o dia e não trabalha e o aluno que estuda a noite e passa pelo menos parte do dia trabalhando? Percebe alguma coisa?

P: Tem percebido um melhor desempenho entre os estudantes de um e outro turno?

Pelo que se lembra, há um disparate de notas, ou os do período noturno também conseguem boas notas?

P: Em que medida os alunos da UNICAMP demonstram inteligência?

Percebe que eles se esforçam para administrar o tempo, para estudar, para fazer os trabalhos?

P: Qual seria a dificuldade acadêmica que percebe em relação ao aluno que estuda a noite e especialmente o aluno que trabalha? E os de tempo integral? Percebe alguma dificuldade, algum problema acadêmico?

P: É a favor de uma política universitária que abriria mais vagas a noite para alunos que trabalham?

P: E qual seria a solução para que obter um maior engajamento, um maior interesse e participação dos alunos durante as aulas? Qual seria na sua opinião algumas soluções?

P: Em sua opinião, como a universidade poderia ajudar o aluno a dedicar-se mais em atividades extraclasse? Tais como pesquisas, projetos, leituras, trabalhos que fogem a sala de aula, que seriam até opcionais em alguns casos.

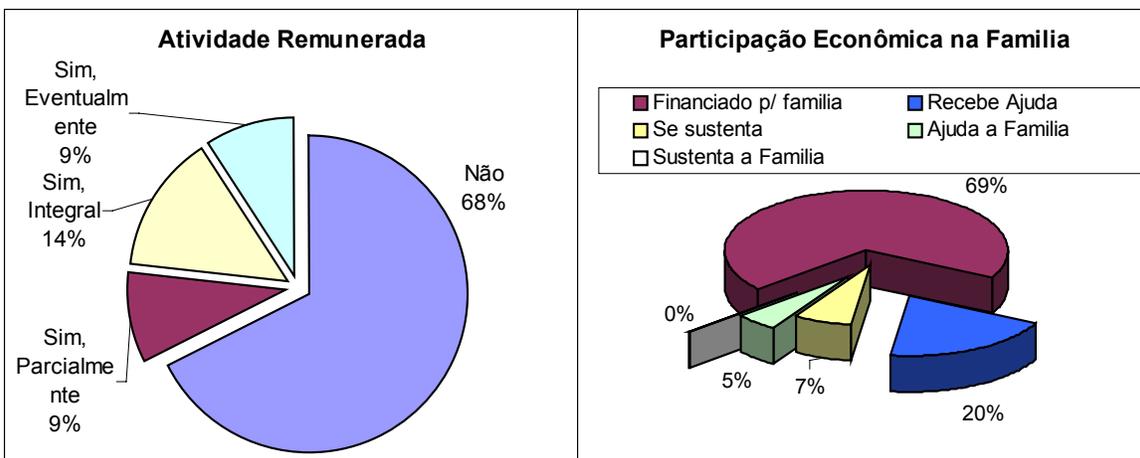
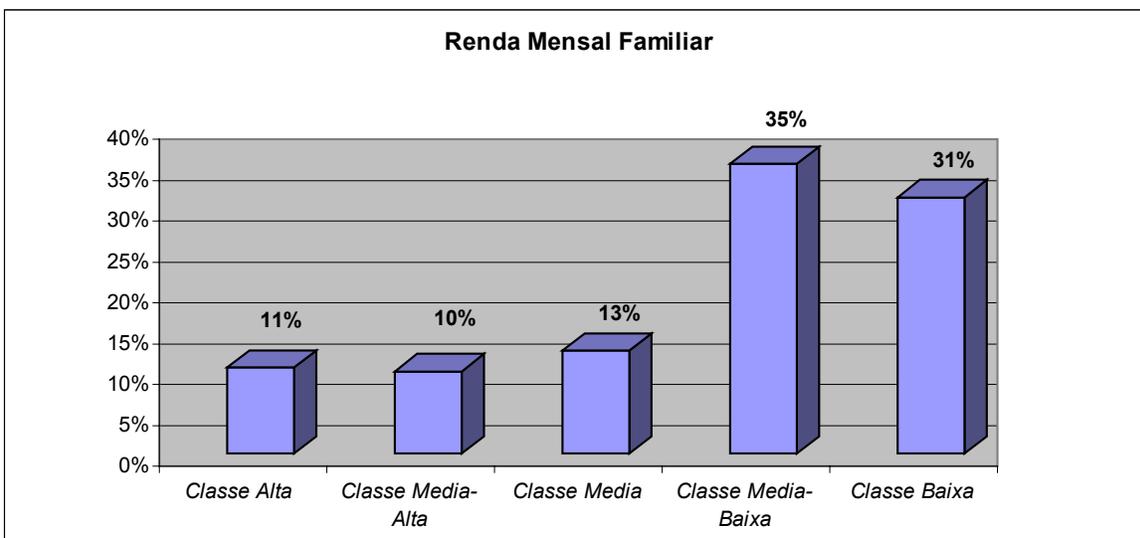
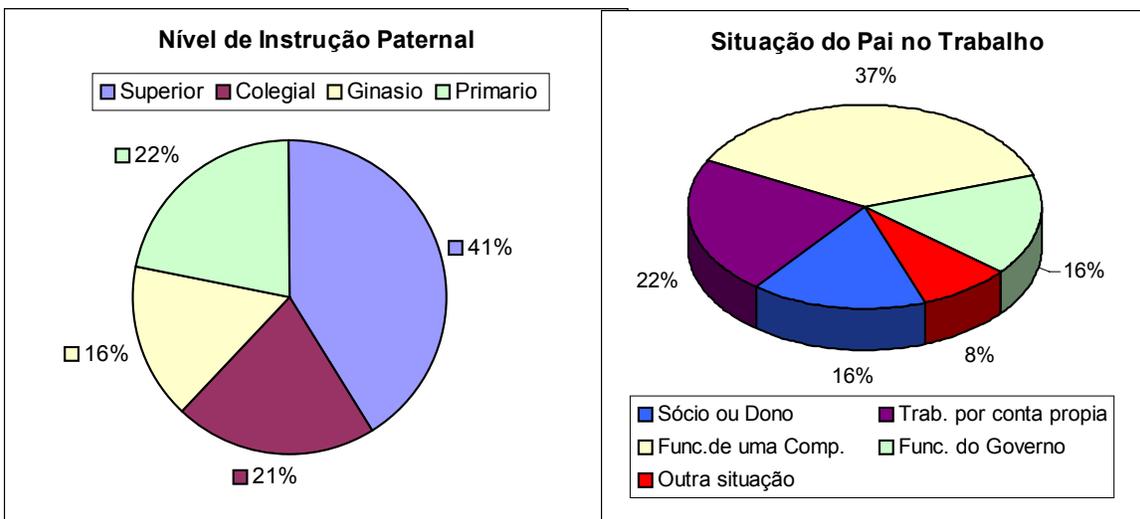
P: Em sua opinião o trabalho em tempo parcial interfere diretamente na produtividade do desempenho acadêmico do estudante?

P: Que mudanças deveriam ser feitas para mudar a situação atual da universidade brasileira em relação aos alunos de graduação? Haveria na sua opinião alguma mudança administrativa, pedagógica, estrutural, ou conceitual?

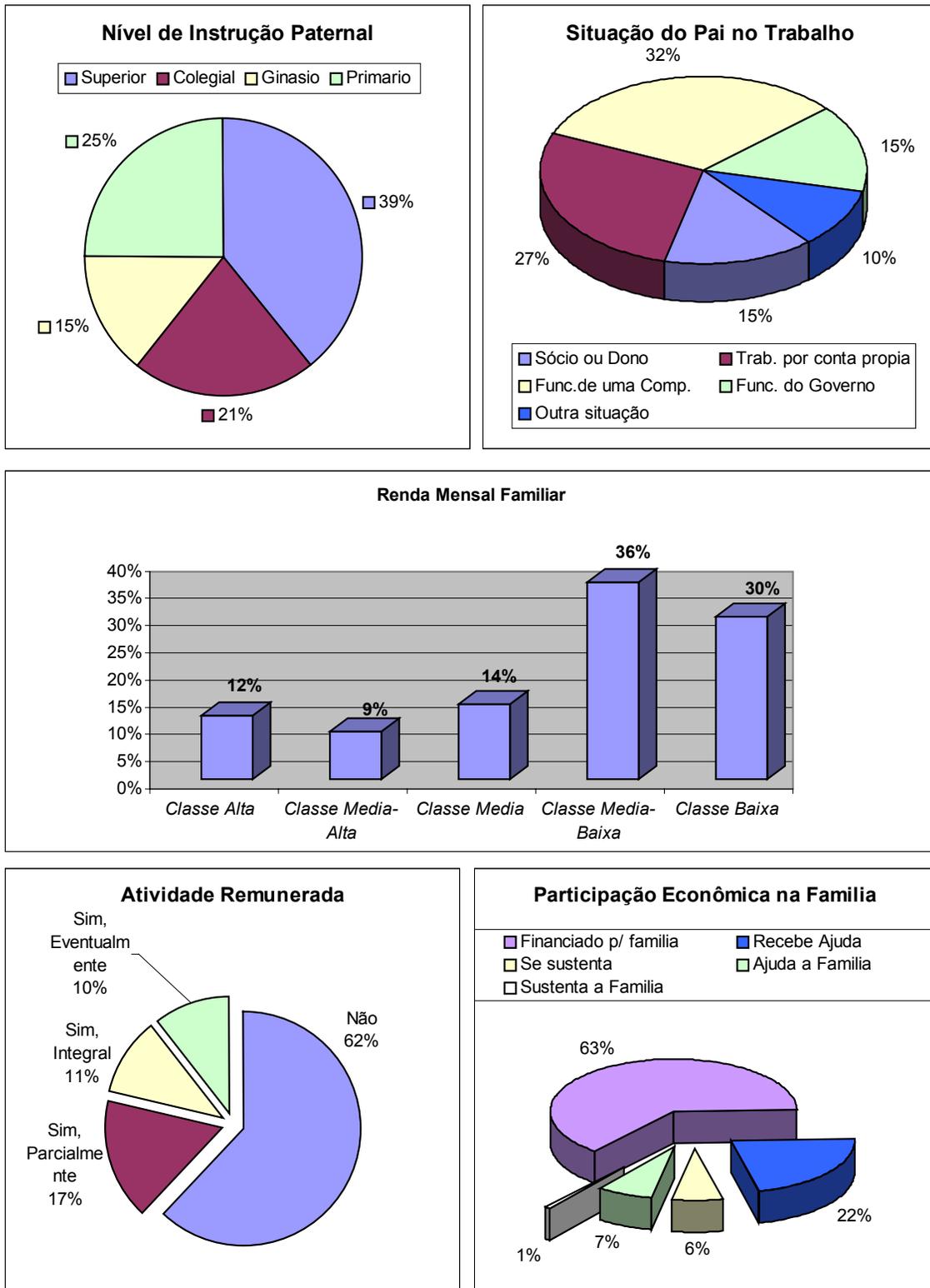
P: O aluno poderia ter uma experiência mais rica se ele tivesse um tipo de professor tutor que as universidades americanas têm?

P: A seu ver os professores poderiam contribuir para a autonomia dos estudantes, de alguma forma?

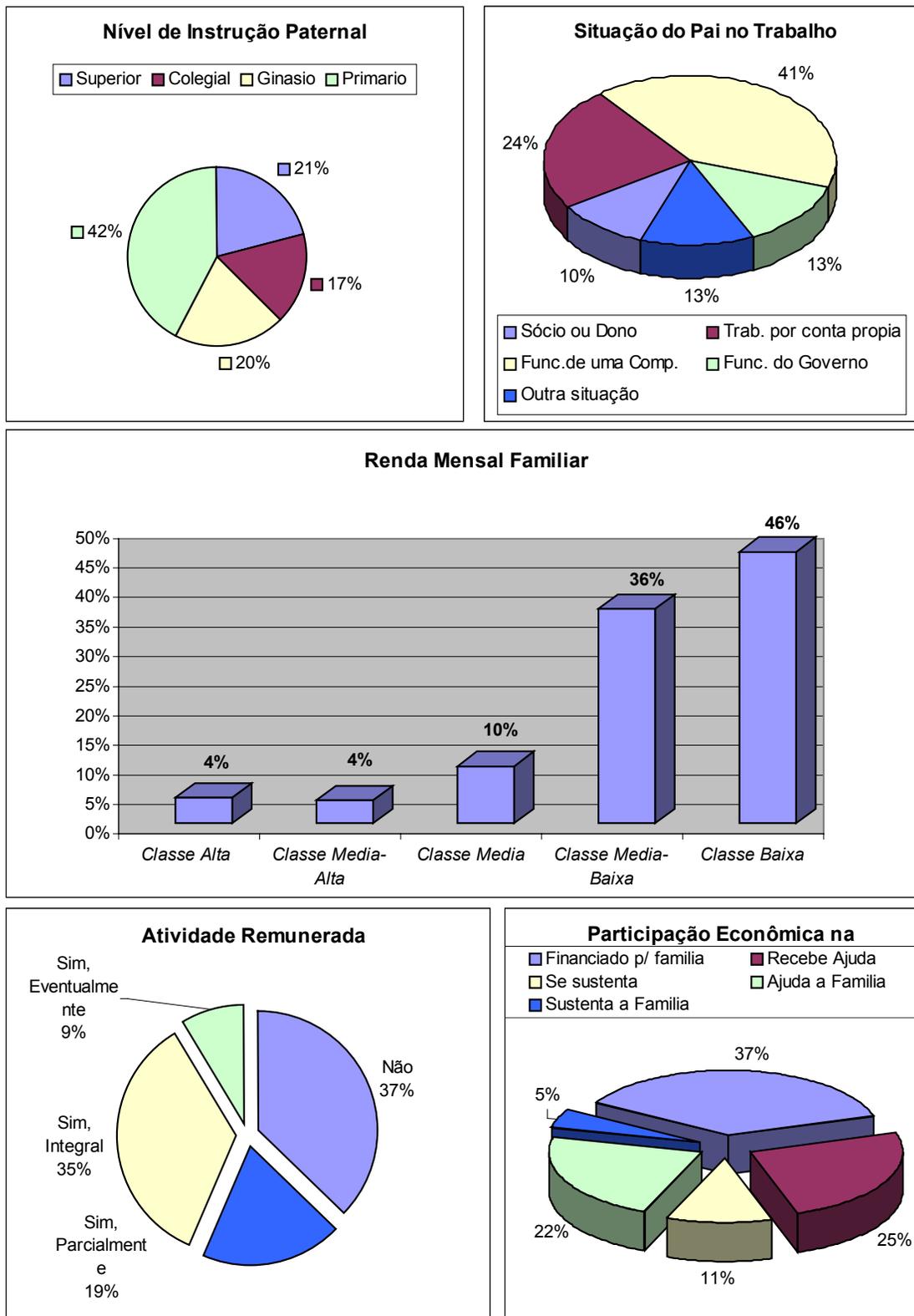
ANEXO 4
RELATORIO DE DADOS DO VESTIBULAR 1997/2000
Gráficos dos Inscritos 1997- Química



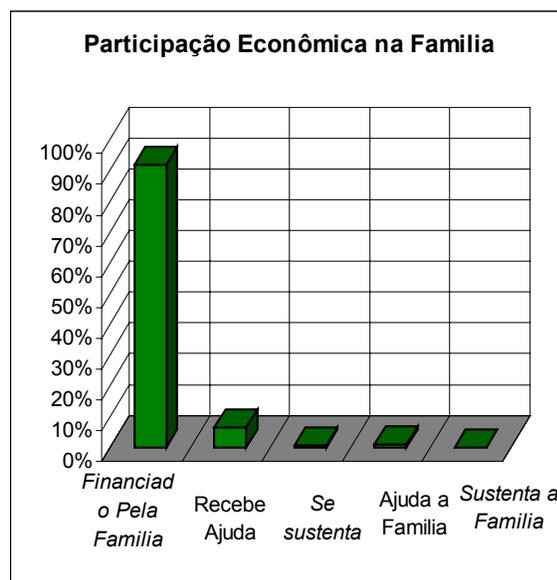
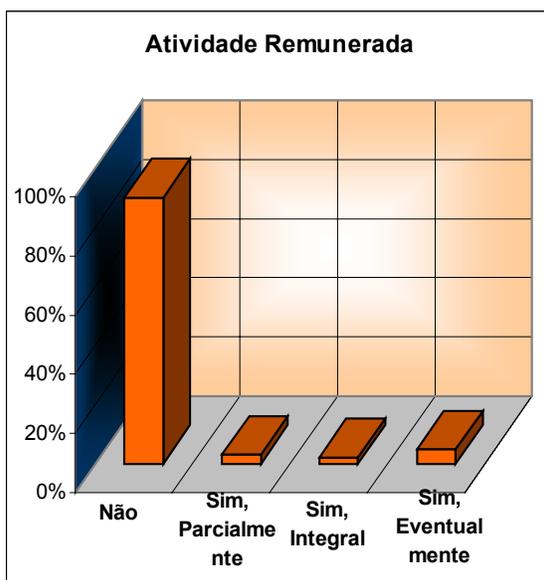
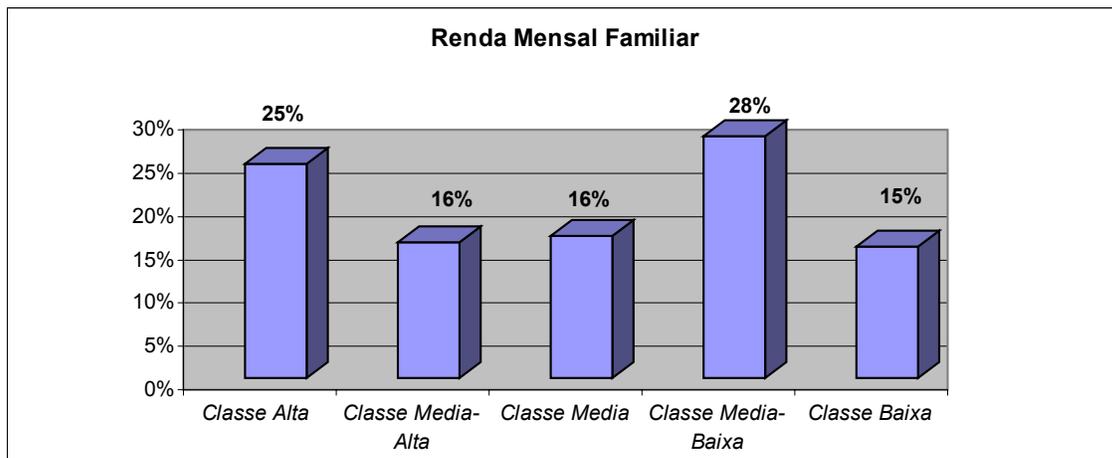
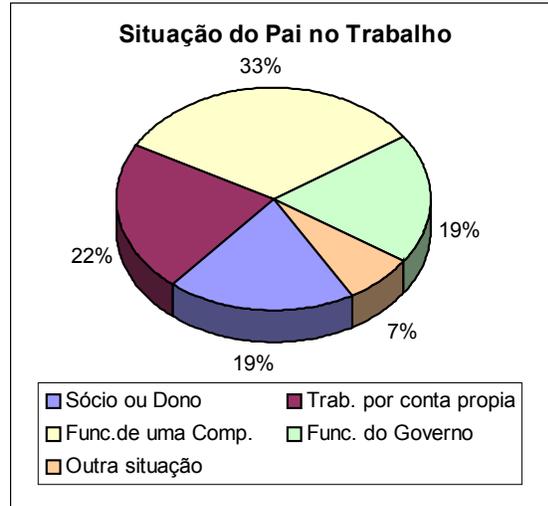
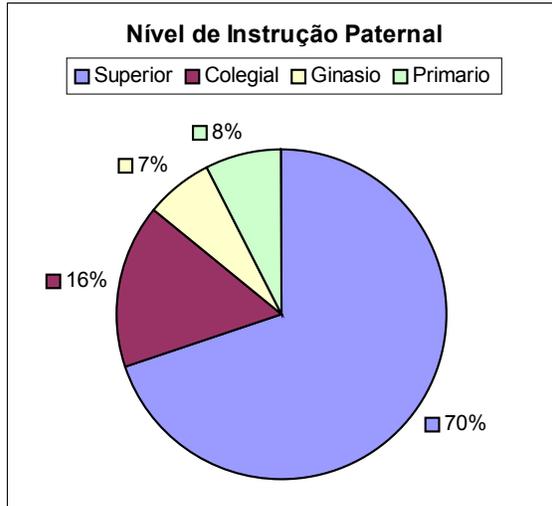
Gráficos dos Inscritos 1997- Pedagogia (Diurno)



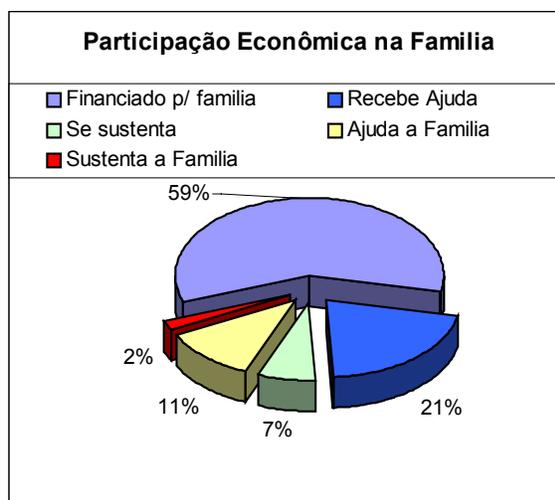
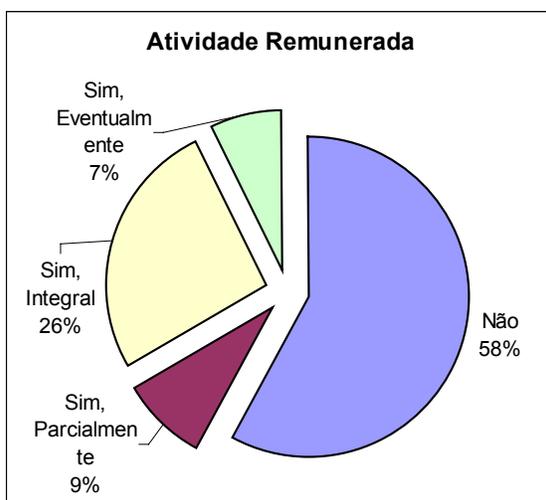
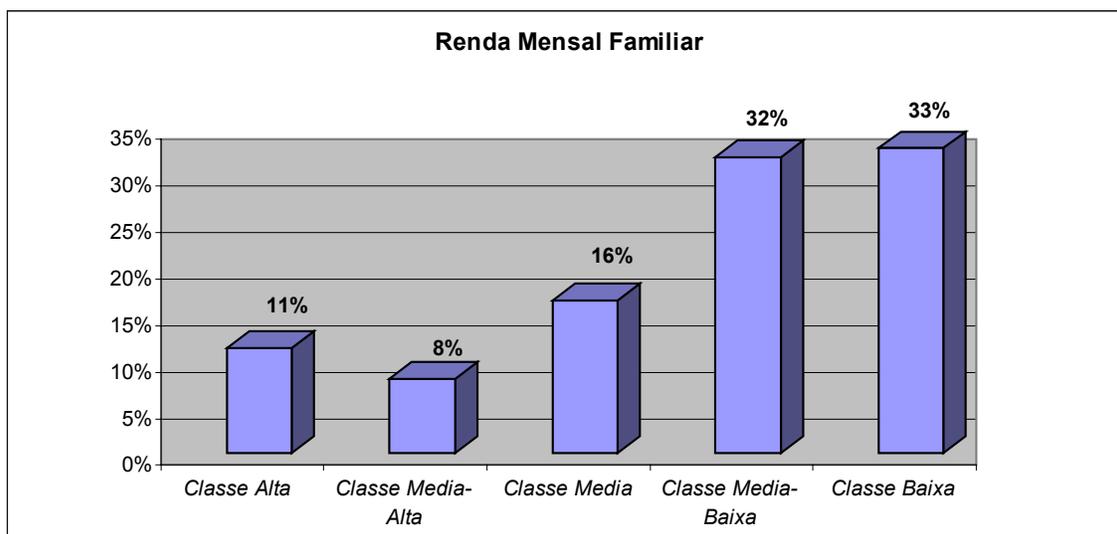
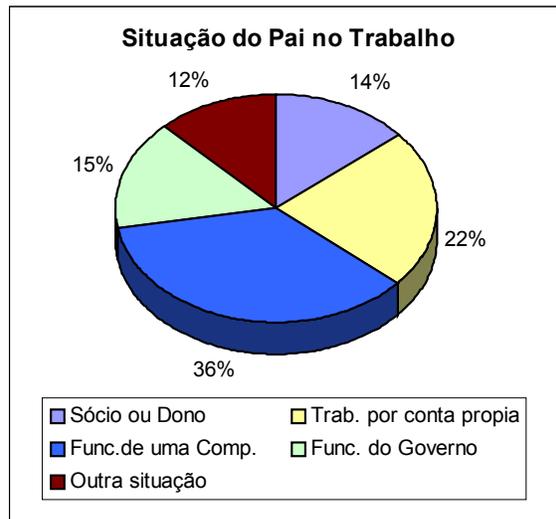
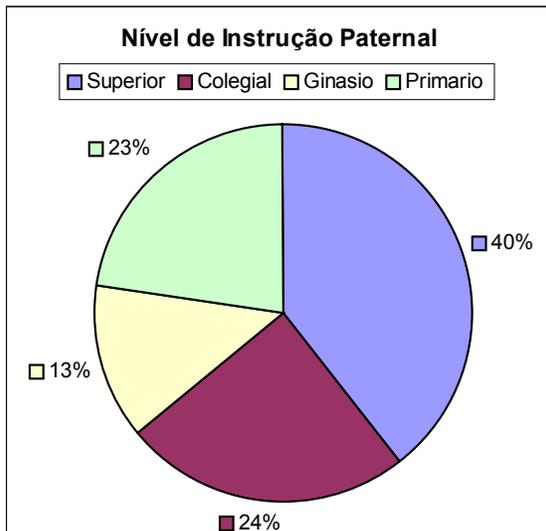
Gráficos dos Inscritos 1997- Pedagogia (Noturno)



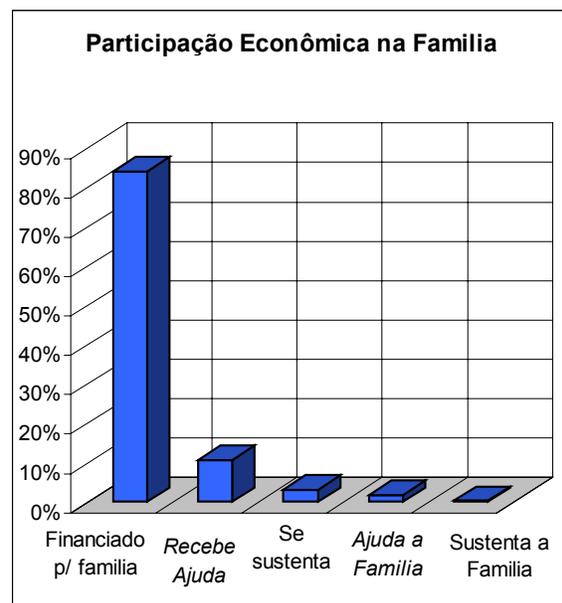
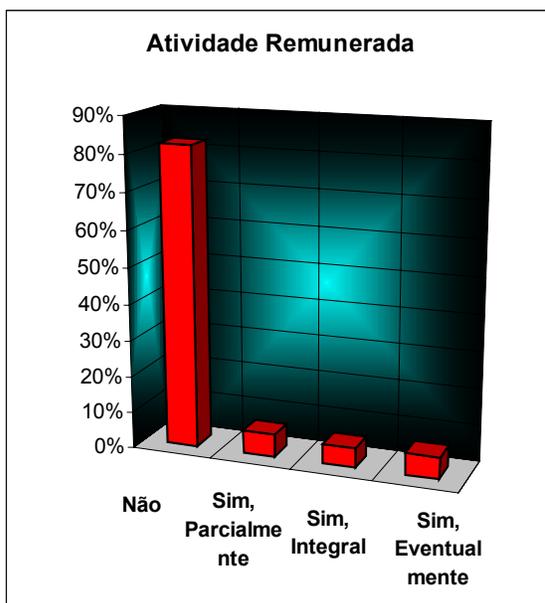
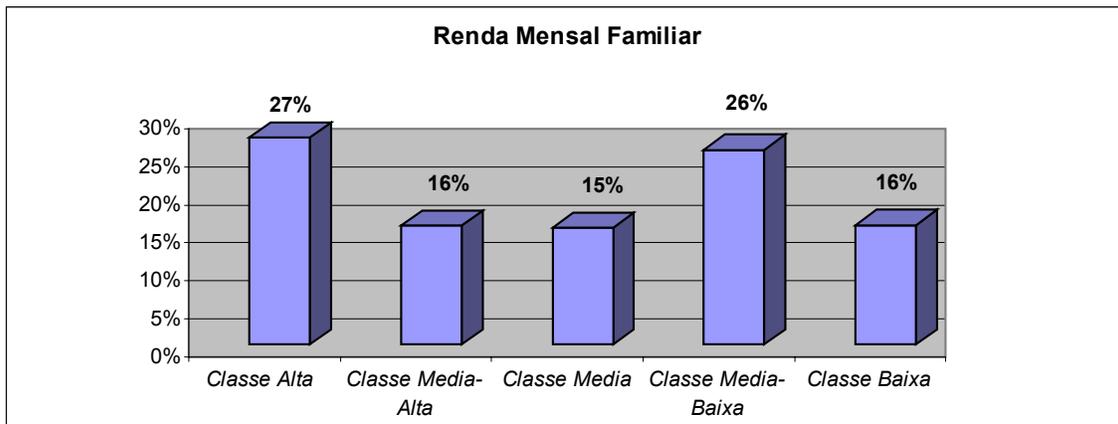
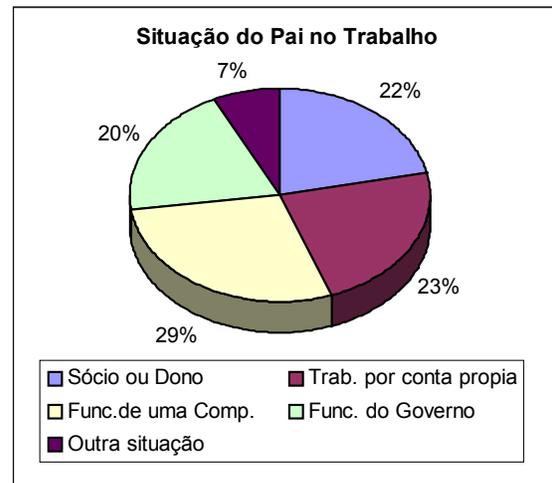
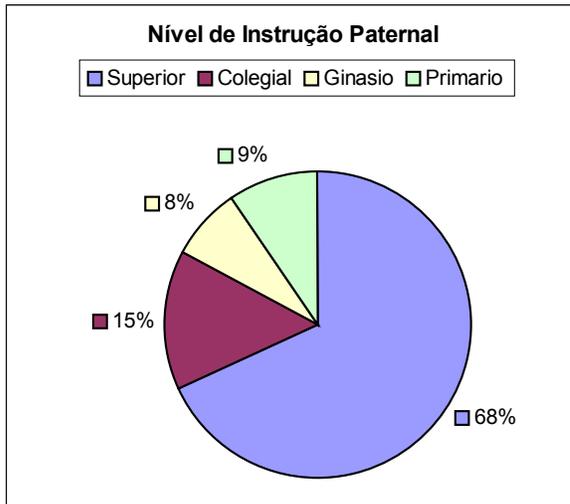
Gráficos dos Inscritos 1997- Engenharia de Alimentos (Diurno)



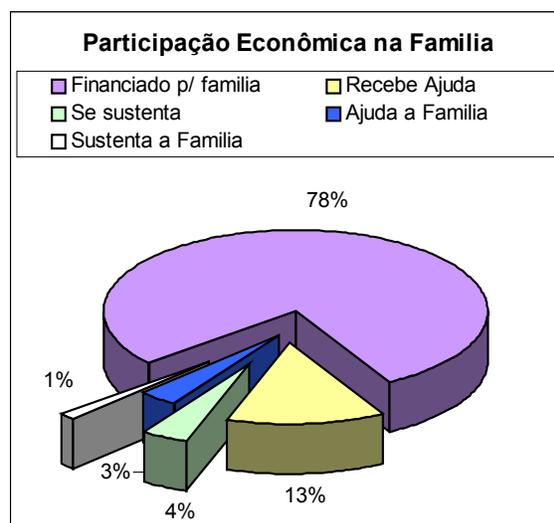
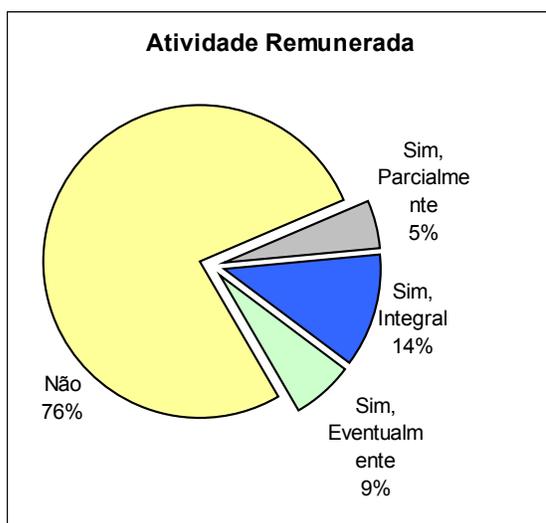
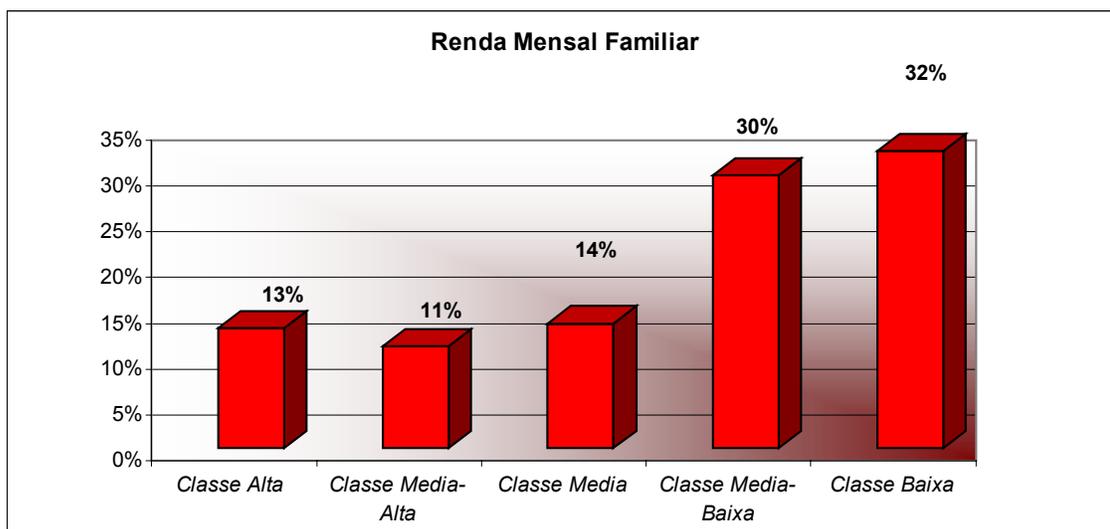
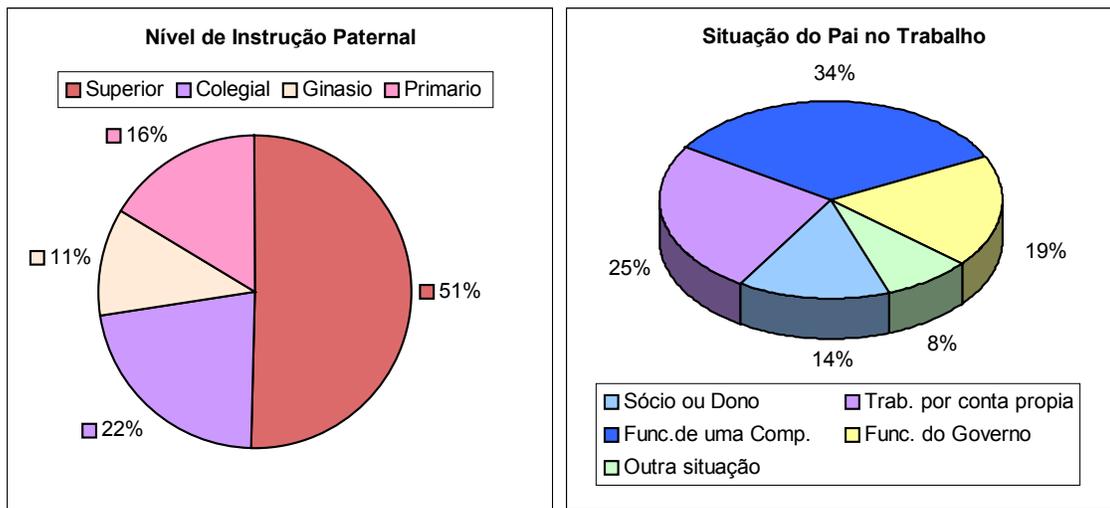
Gráficos dos Inscritos 1997- Engenharia de Alimentos (Noturno)



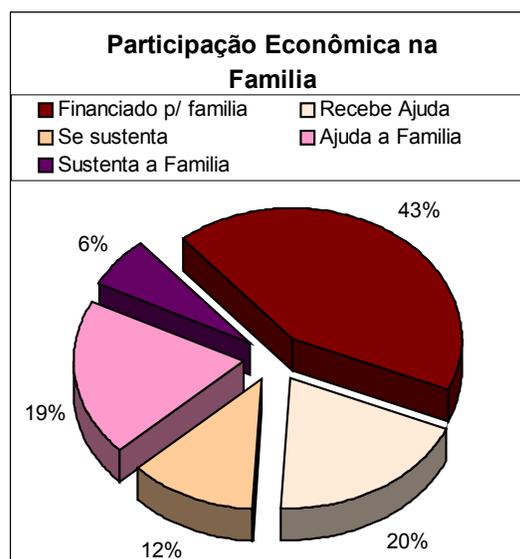
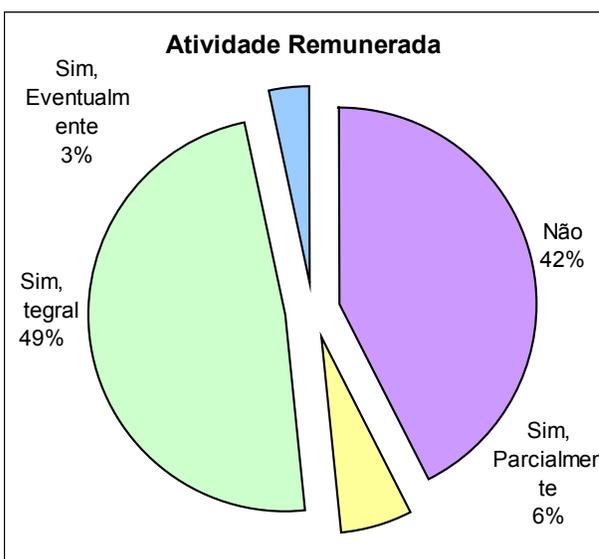
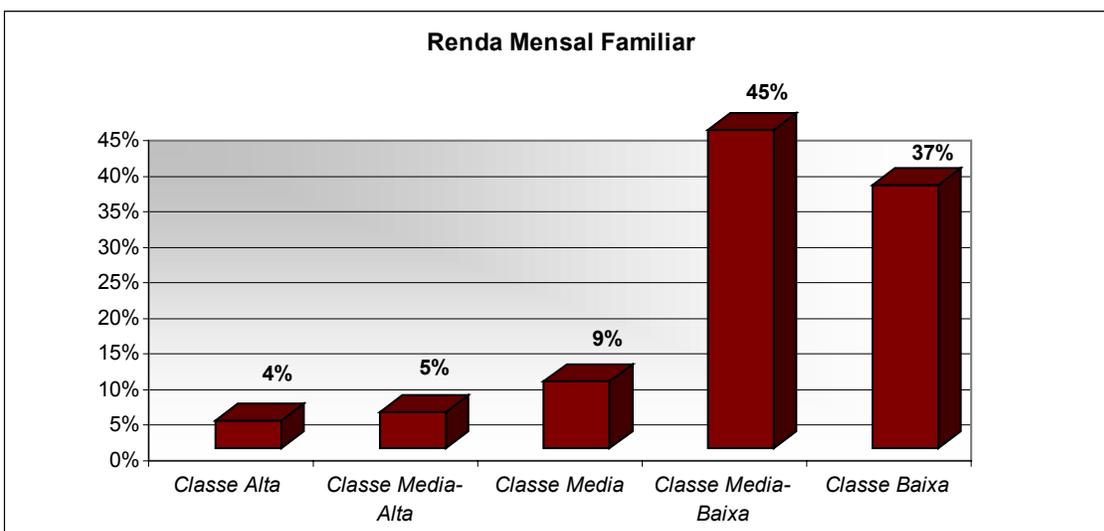
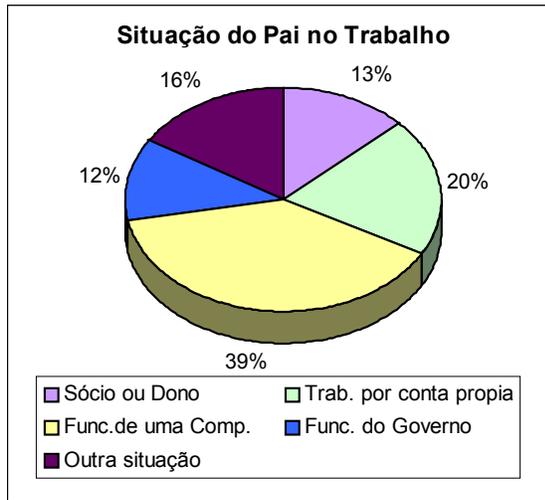
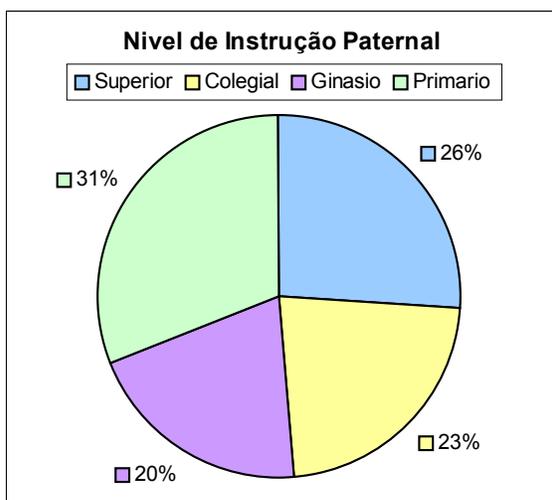
Gráficos dos Inscritos 1997- Ciências Econômicas



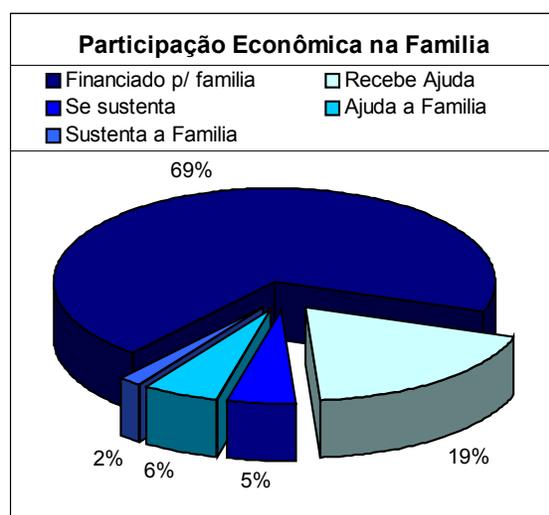
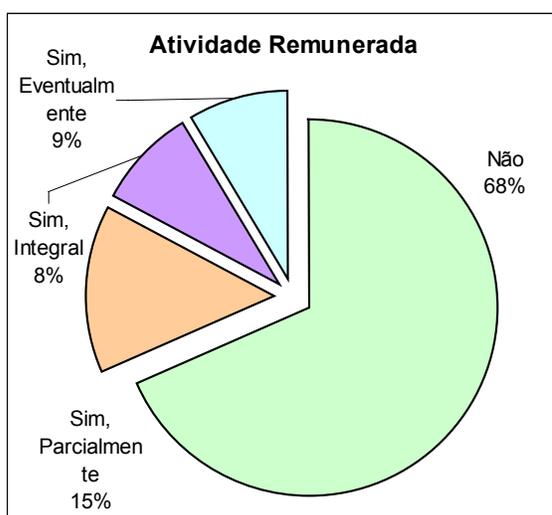
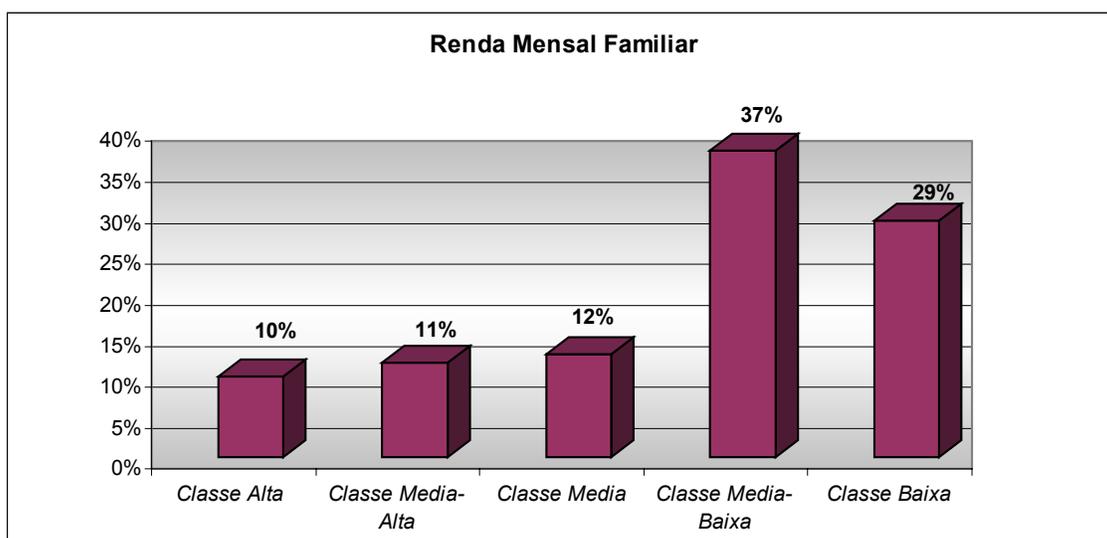
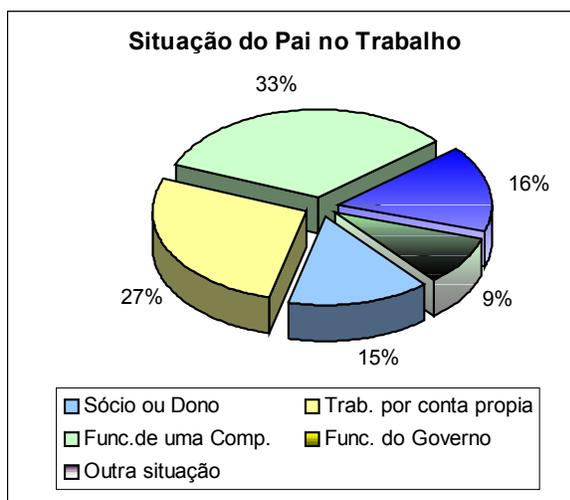
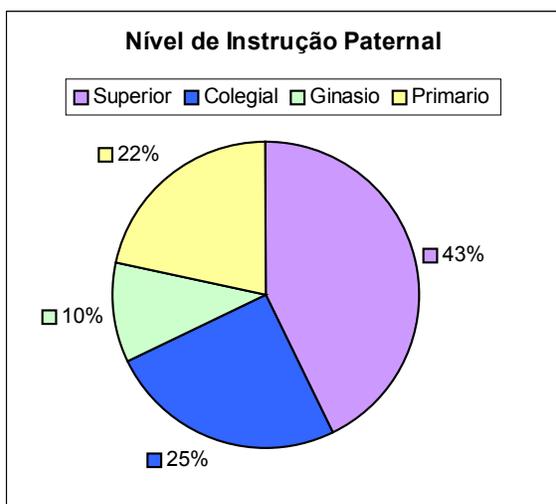
Gráficos dos Inscritos 1998 – Química (Diurno)



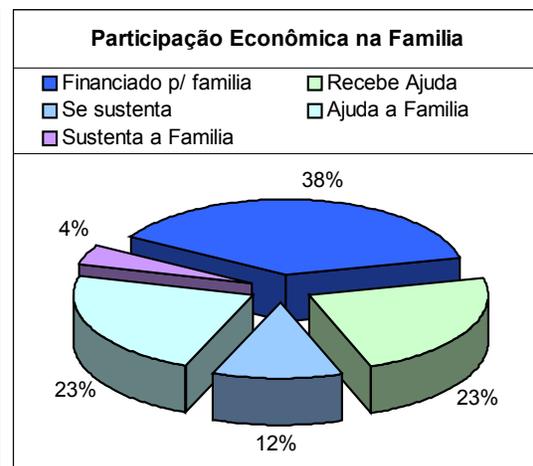
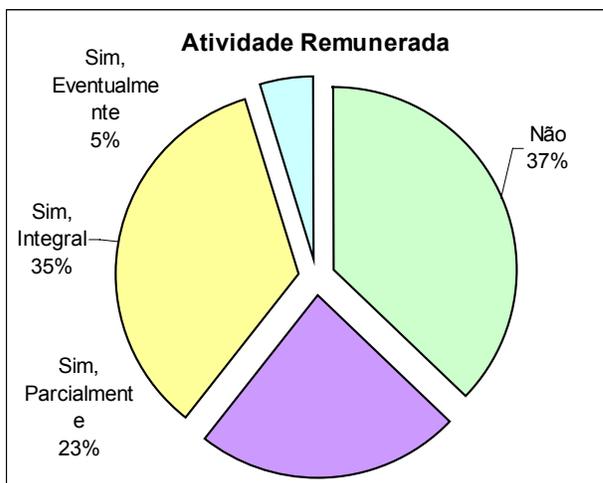
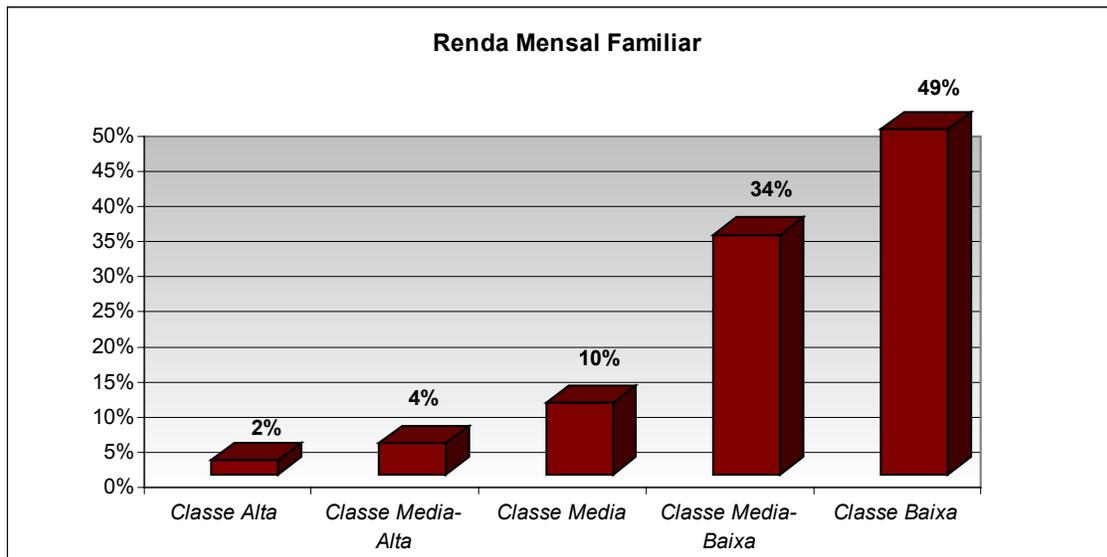
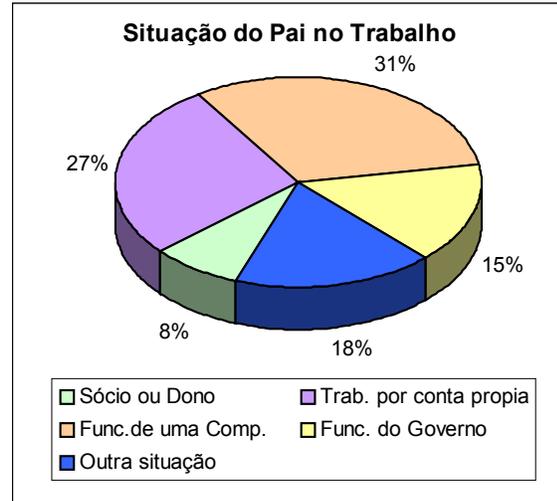
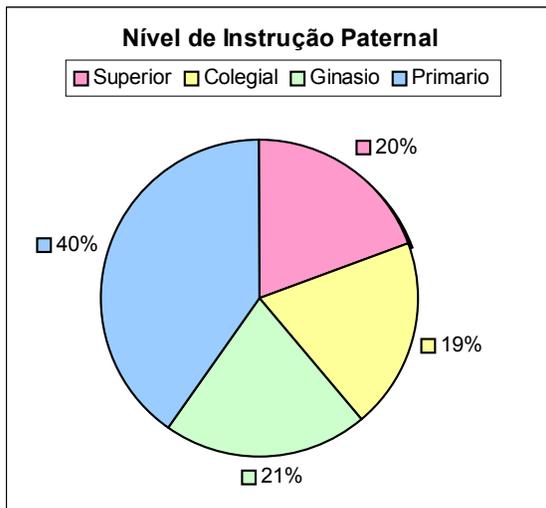
Gráficos dos Inscritos 1998 – Química (Noturno)



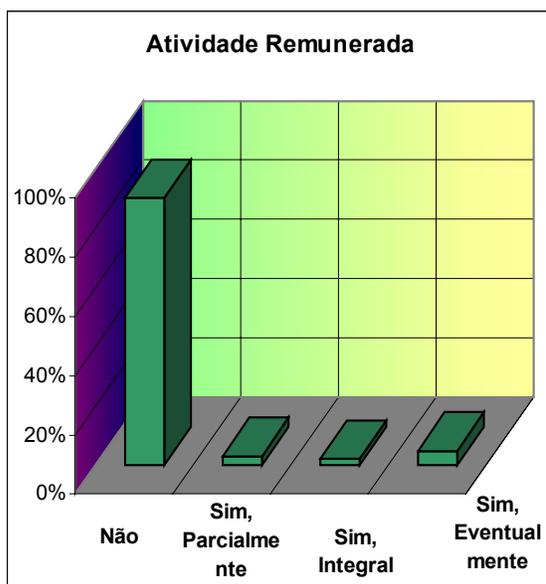
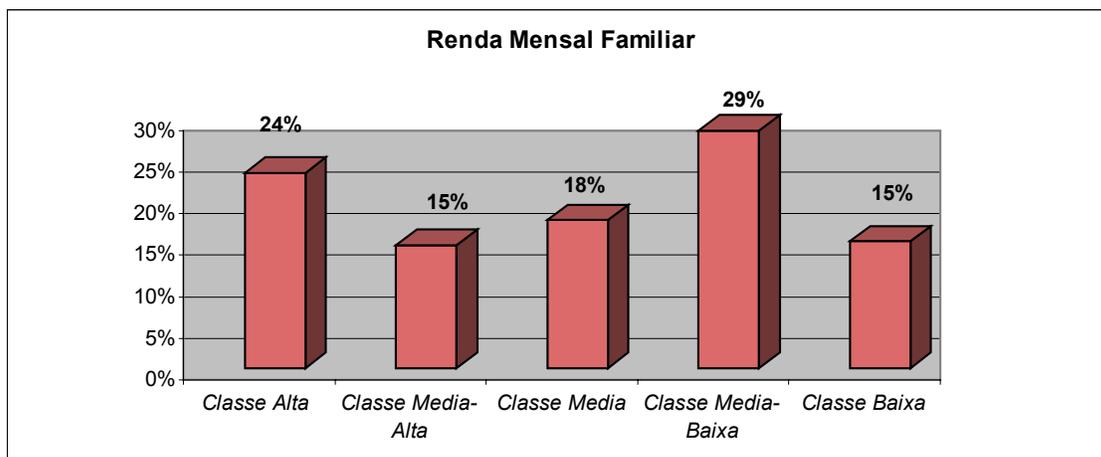
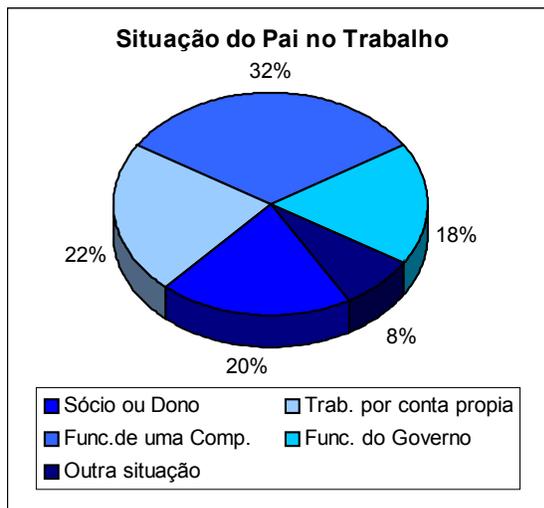
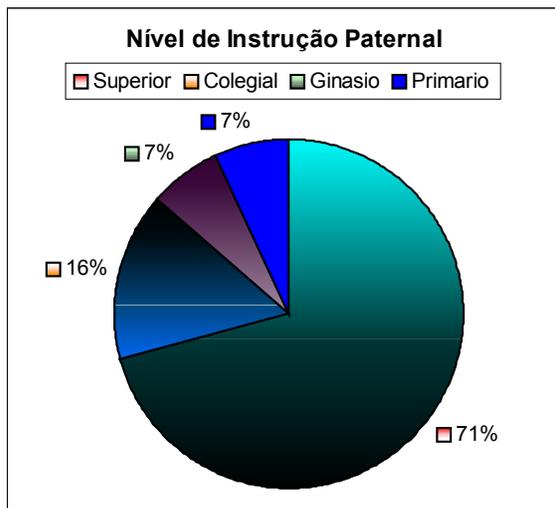
Gráficos dos Inscritos 1998 – Pedagogia (Diurno)



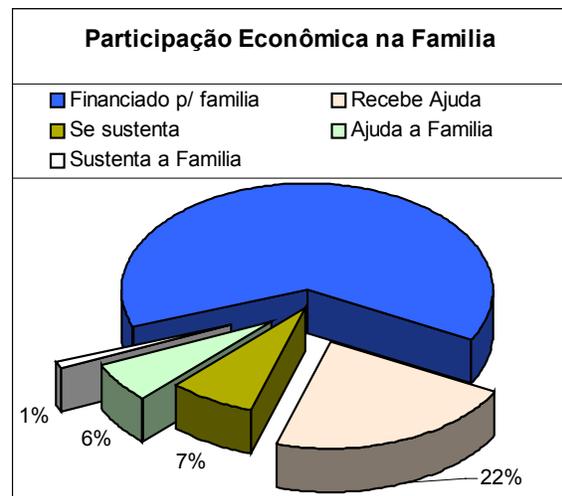
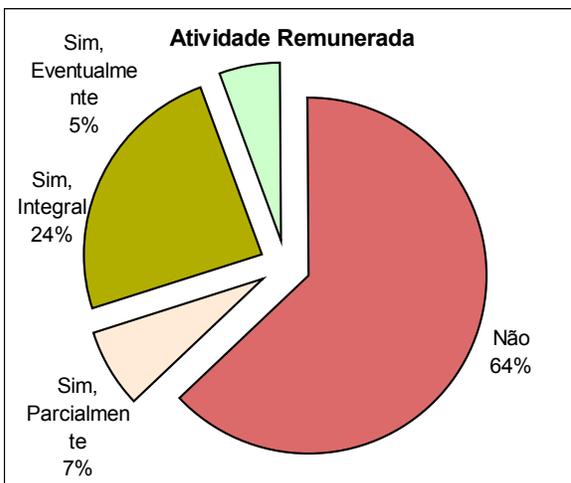
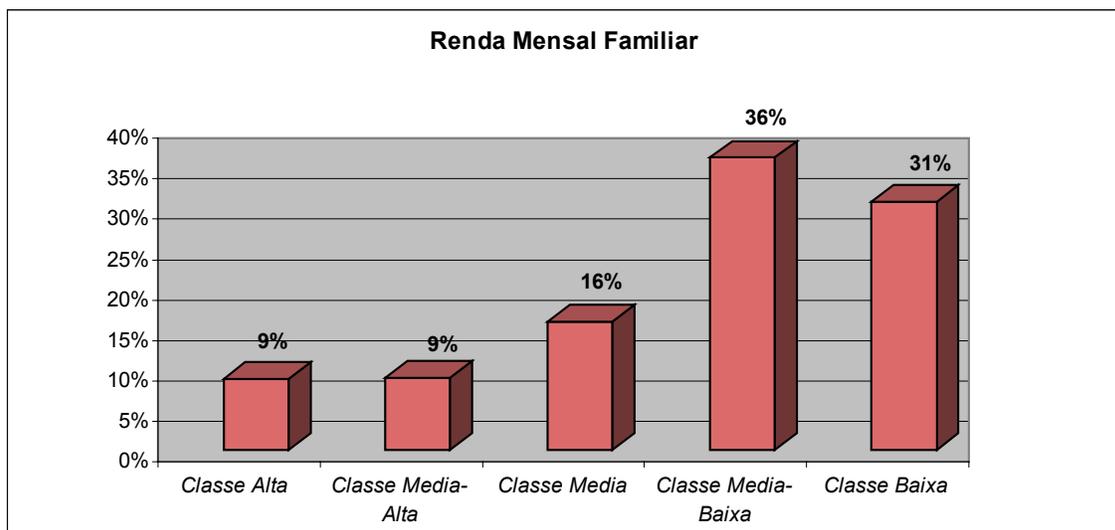
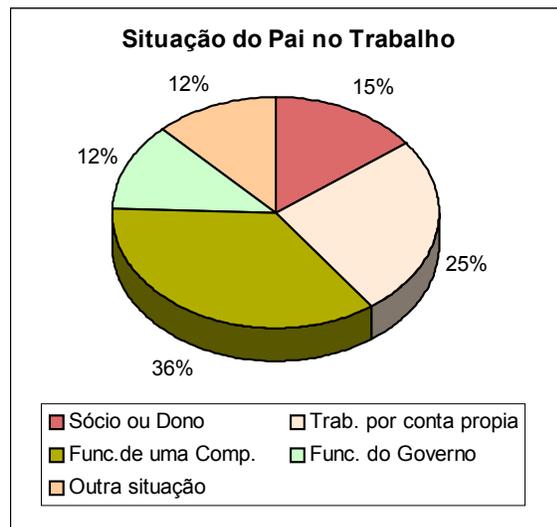
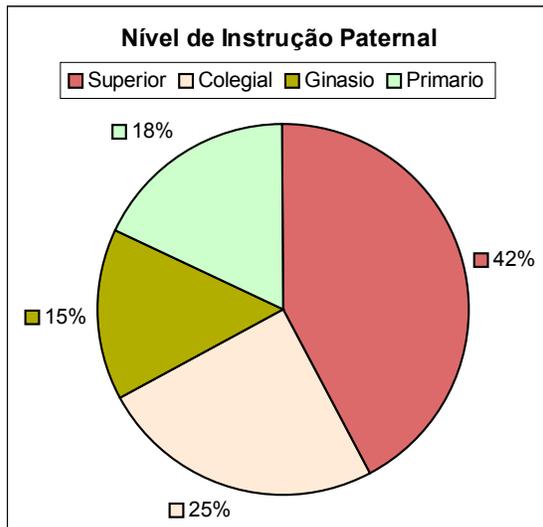
Gráficos dos Inscritos 1998 – Pedagogia (Noturno)



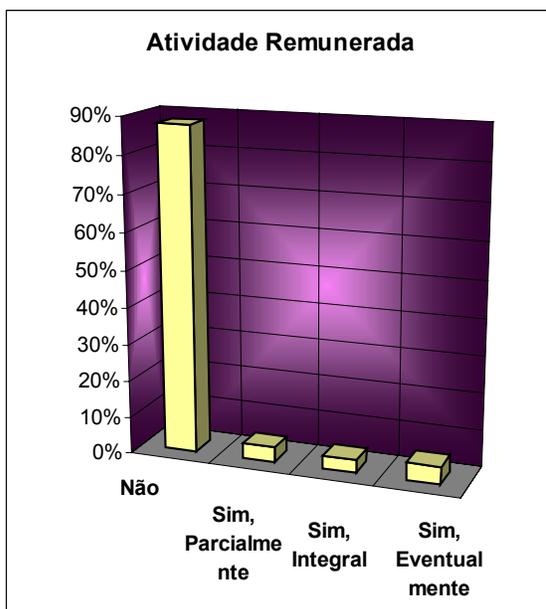
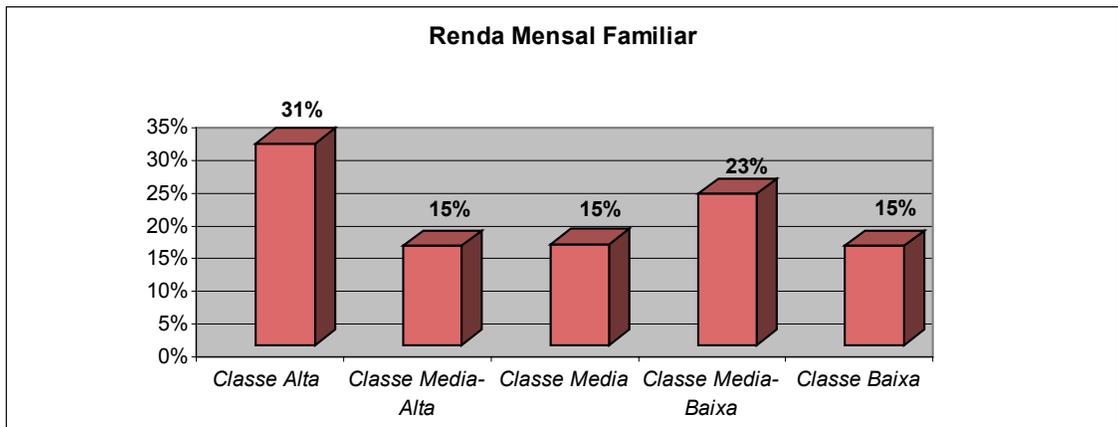
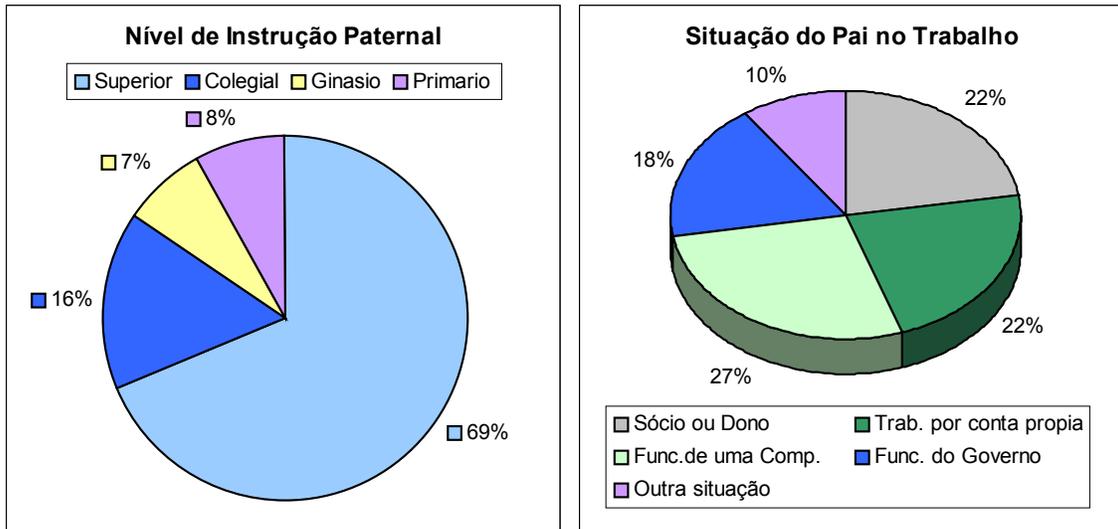
Gráficos dos Inscritos 1998 – Engenharia de Alimentos (Diurno)



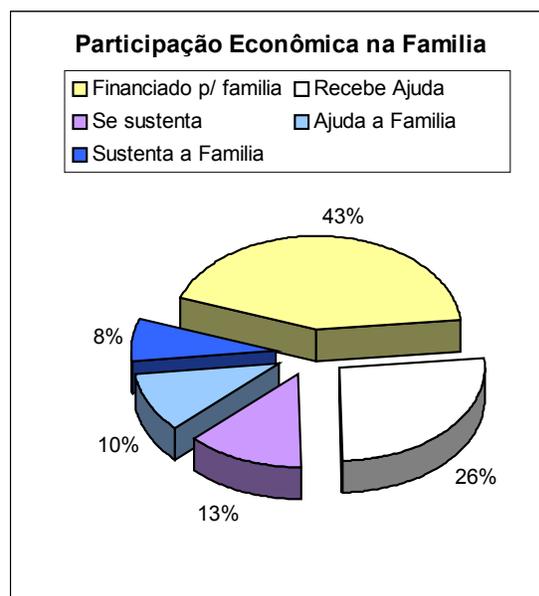
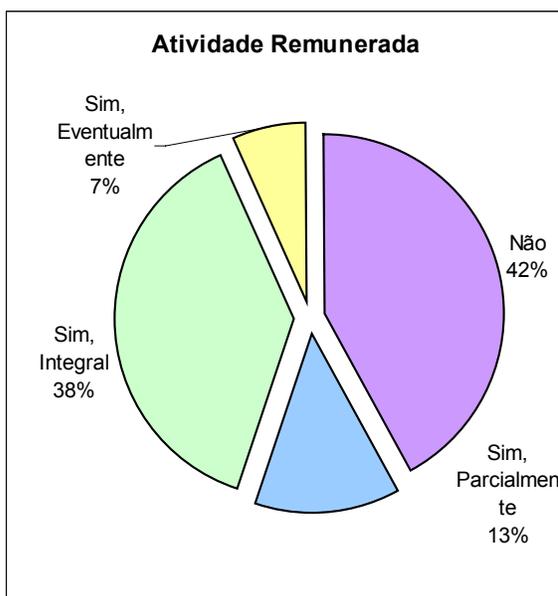
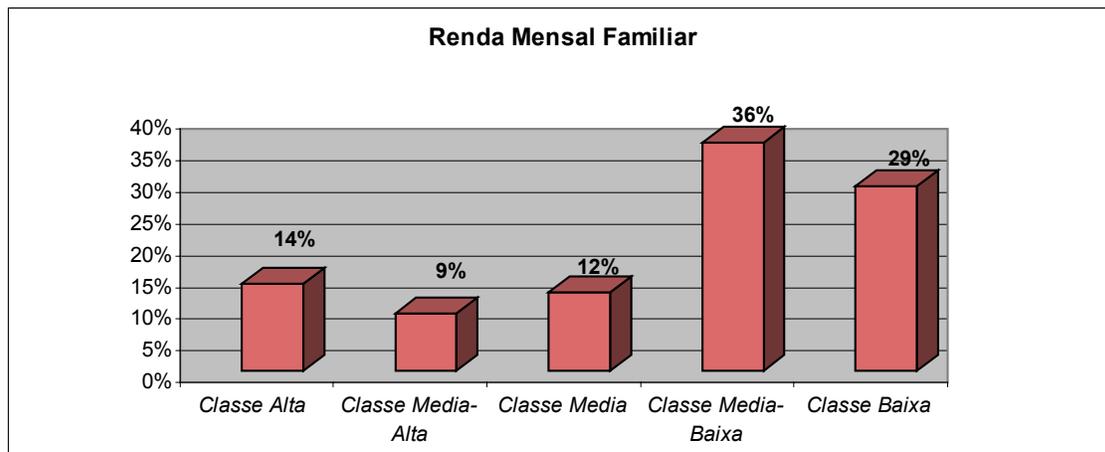
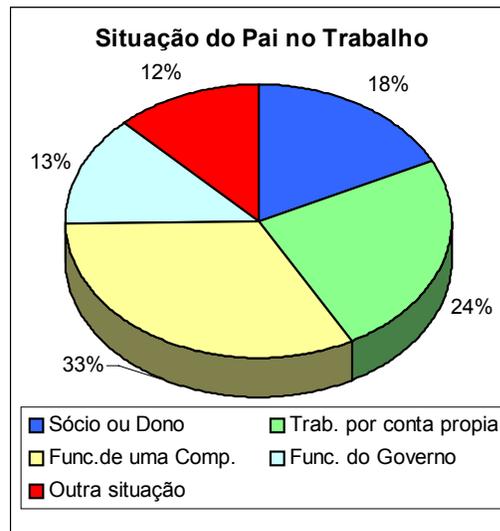
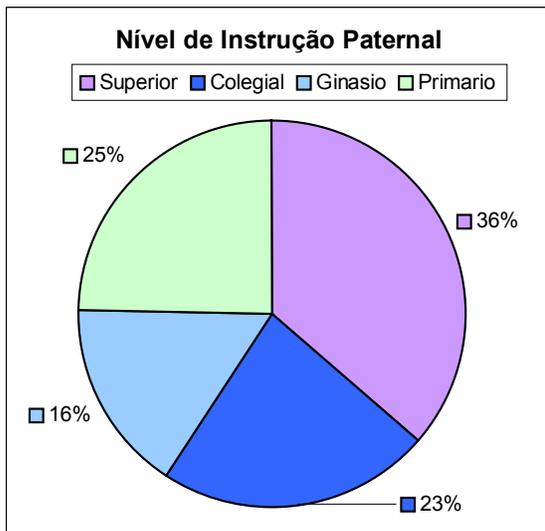
Gráficos dos Inscritos 1998 – Engenharia de Alimentos (Noturno)



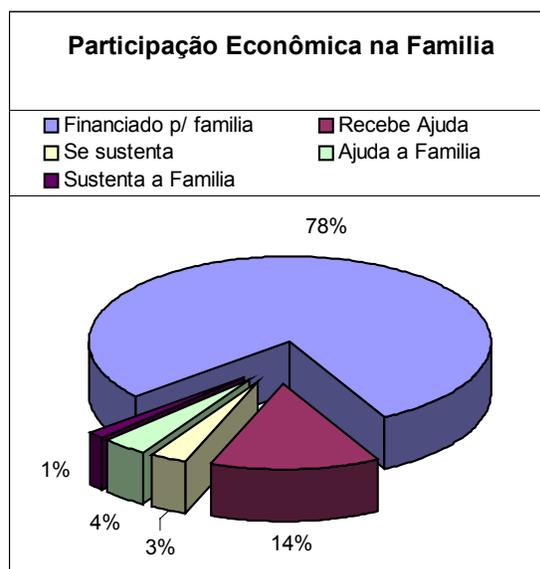
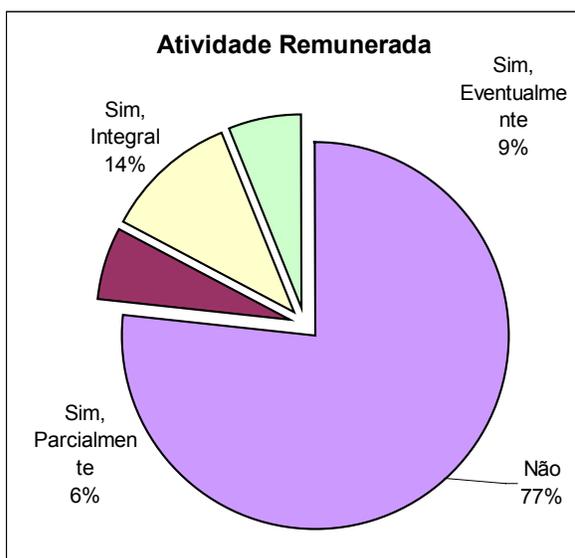
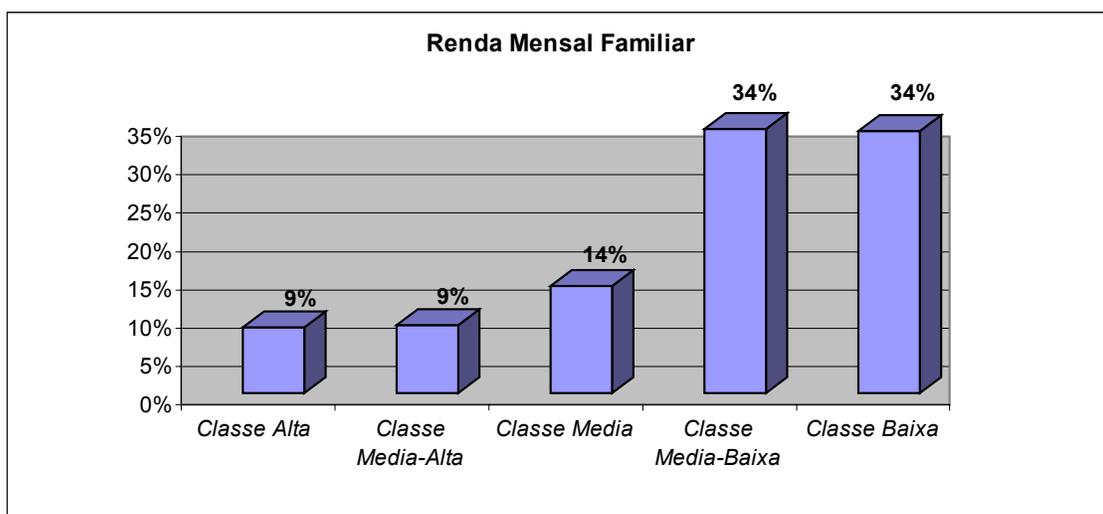
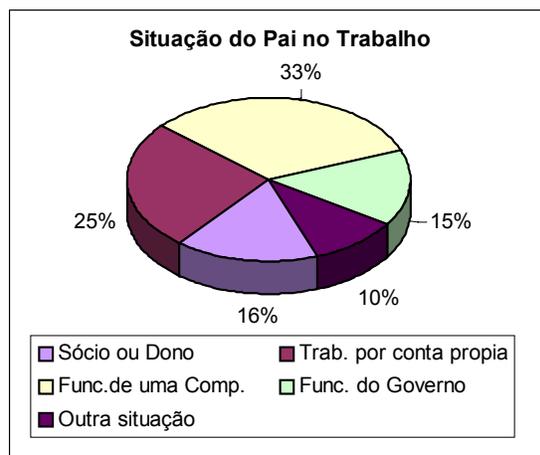
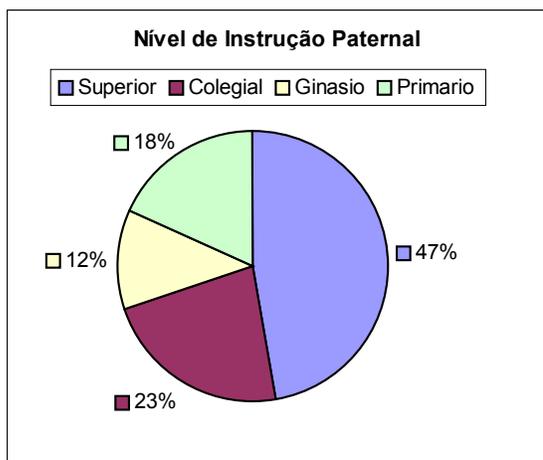
Gráficos dos Inscritos 1998 – Ciências Econômicas (Diurno)



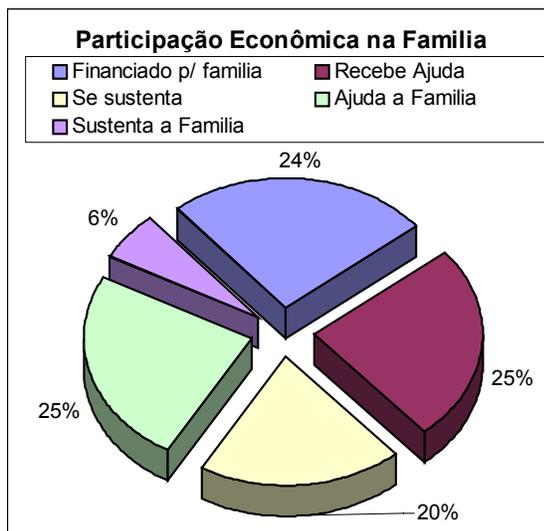
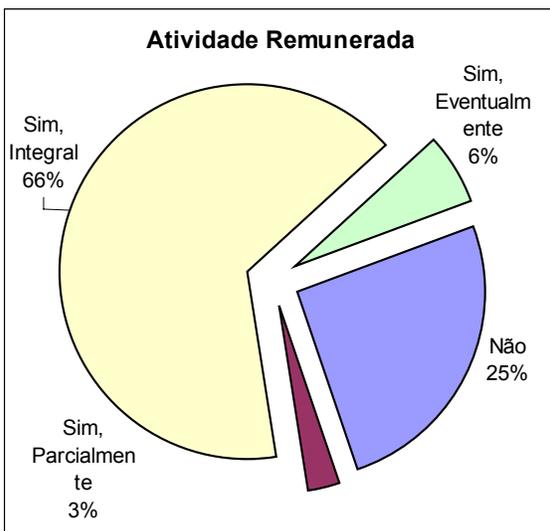
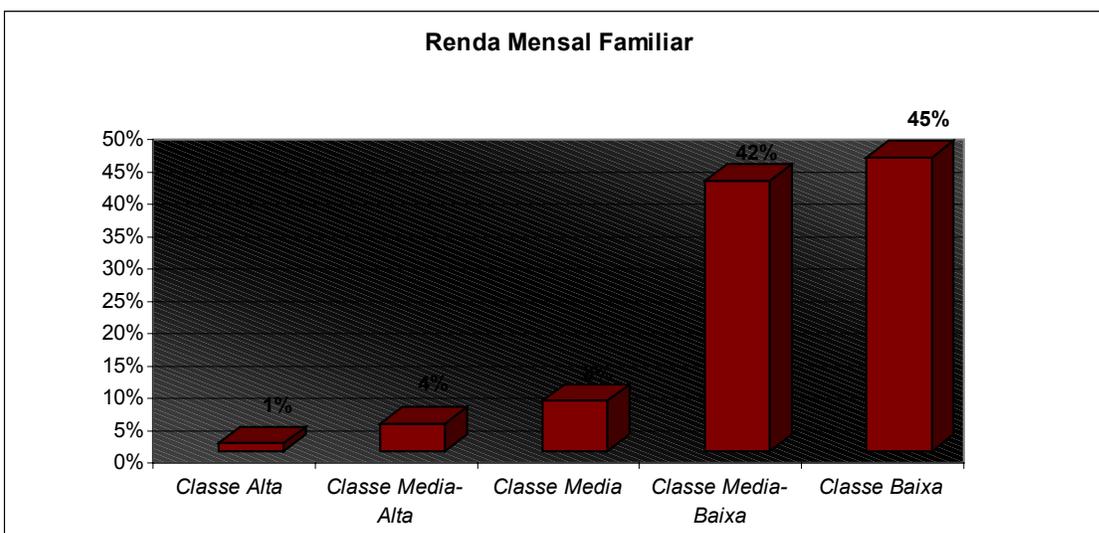
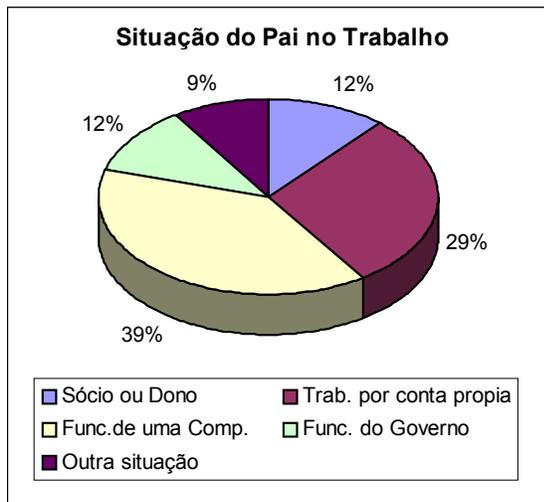
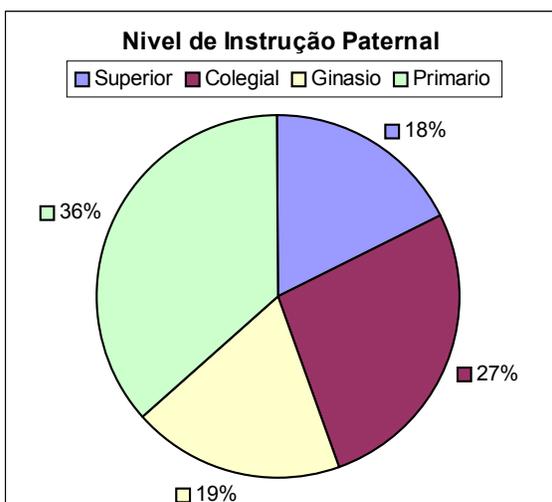
Gráficos dos Inscritos 1998 – Ciências Econômicas (Noturno)



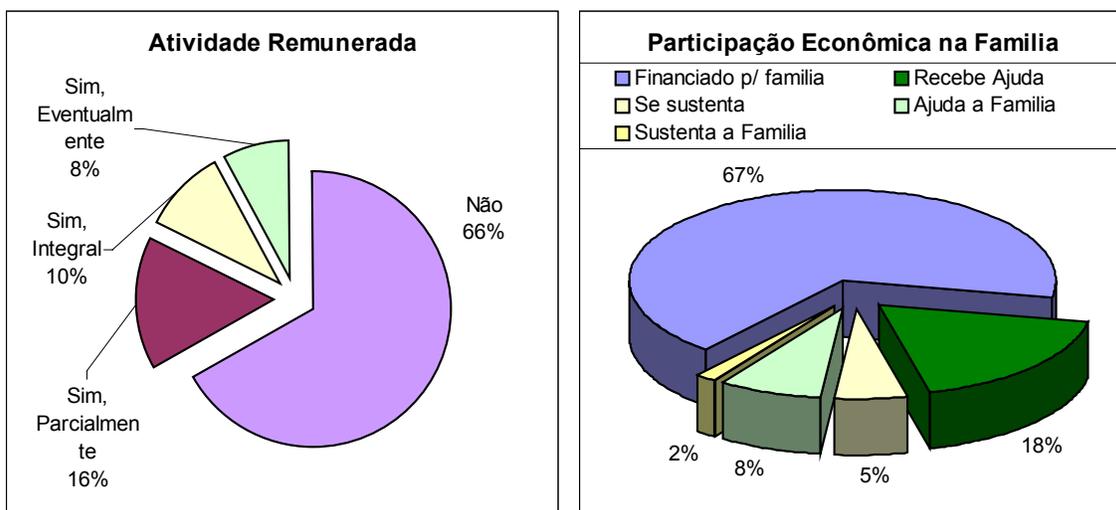
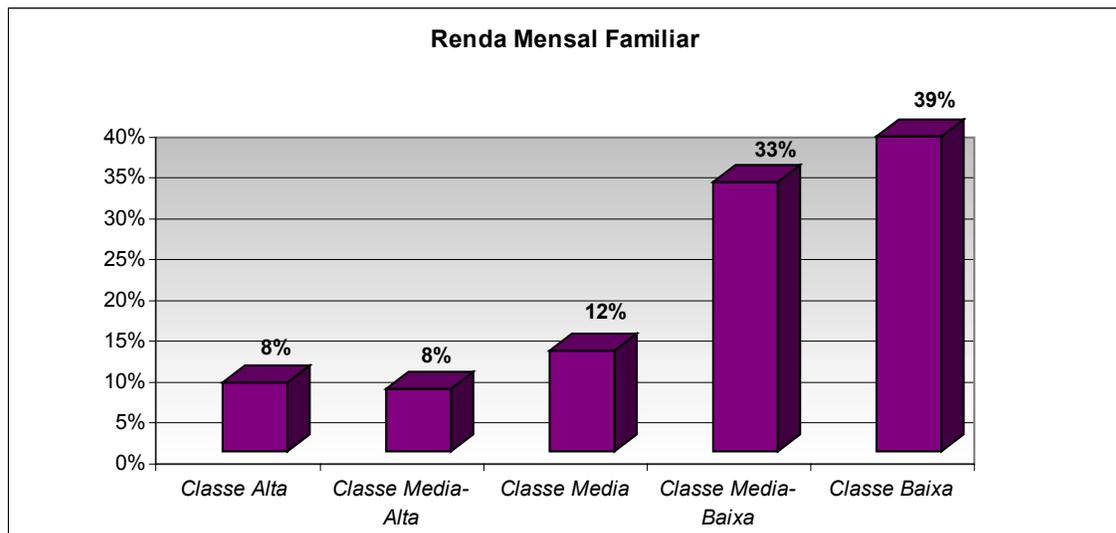
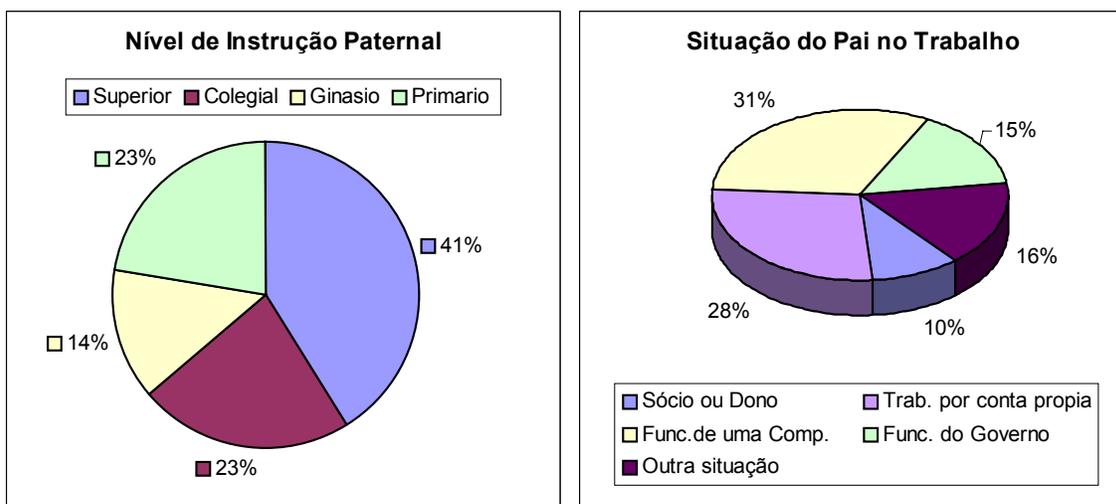
Gráficos dos Inscritos 1999 – Química (Diurno)



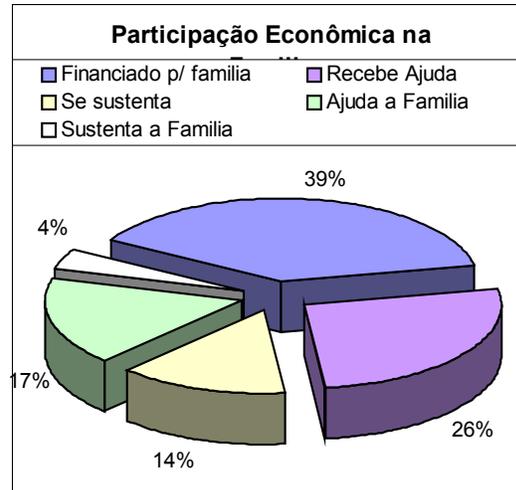
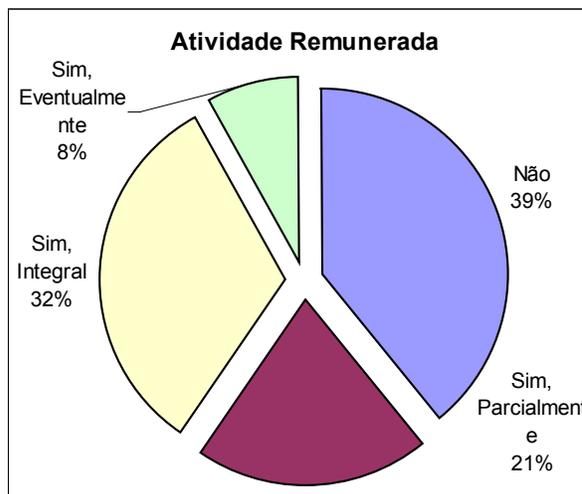
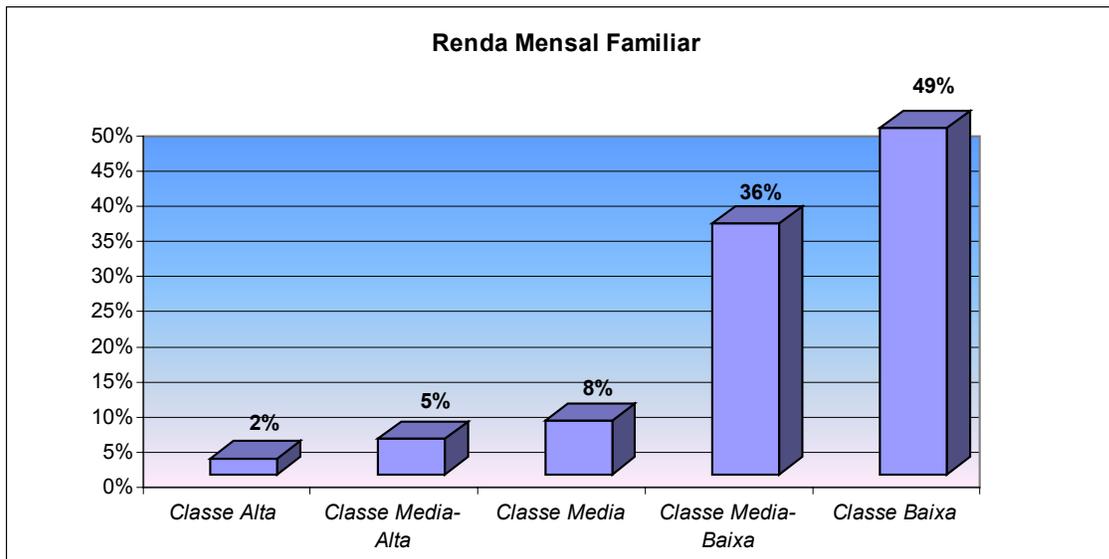
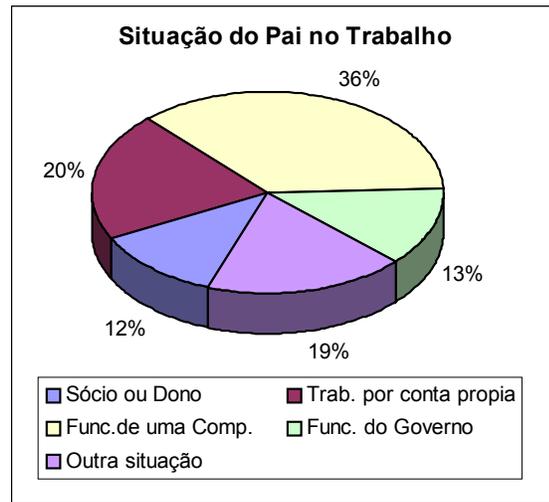
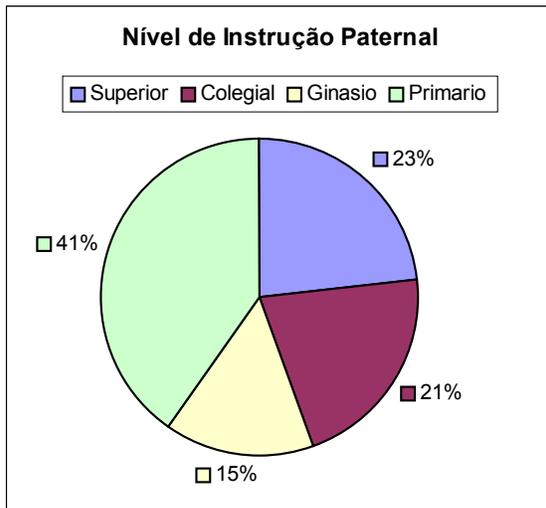
Gráficos dos Inscritos 1999 – Química (Noturno)



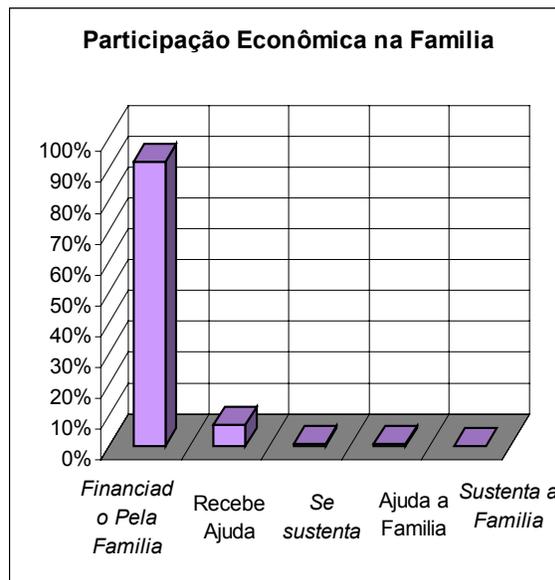
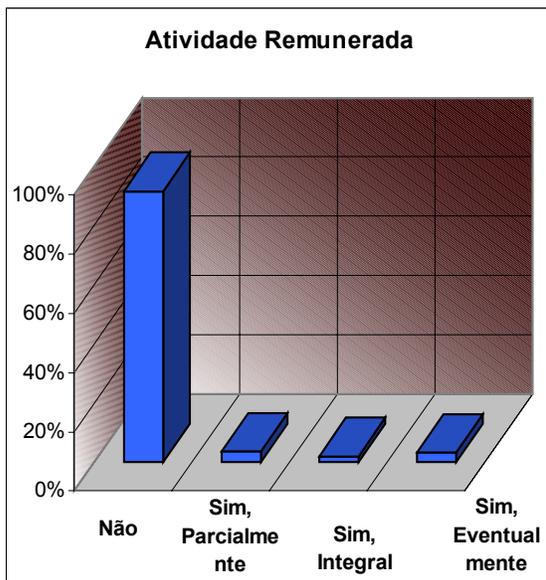
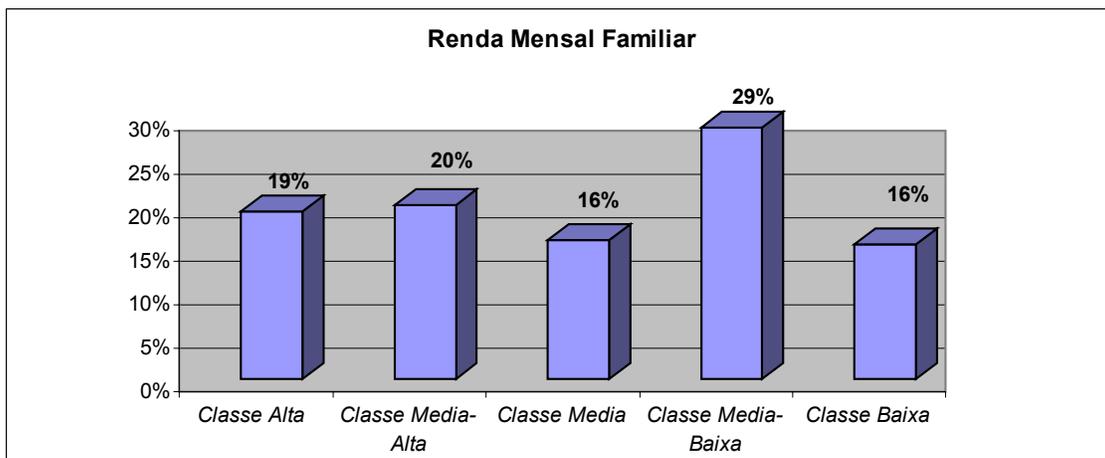
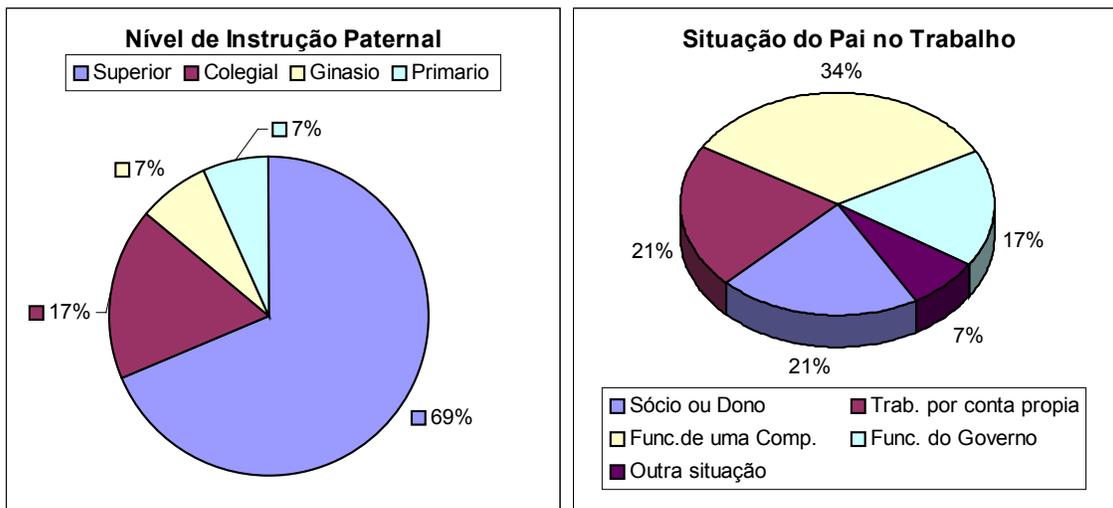
Gráficos dos Inscritos 1999 – Pedagogia (Diurno)



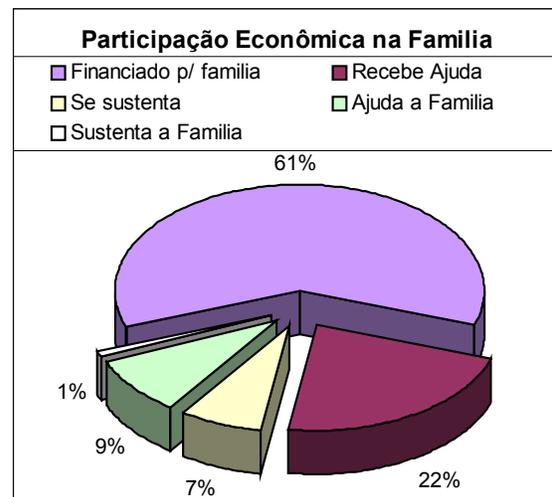
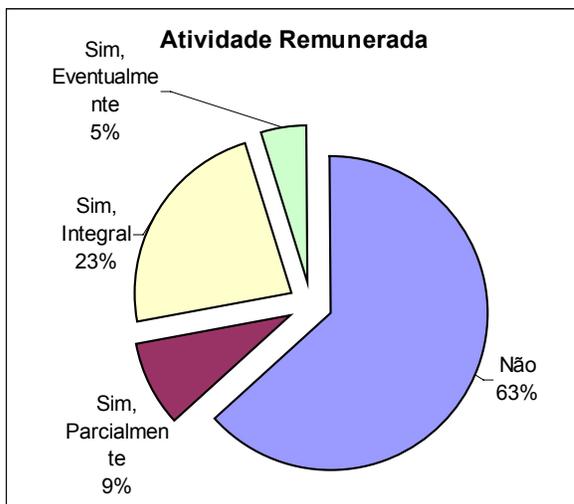
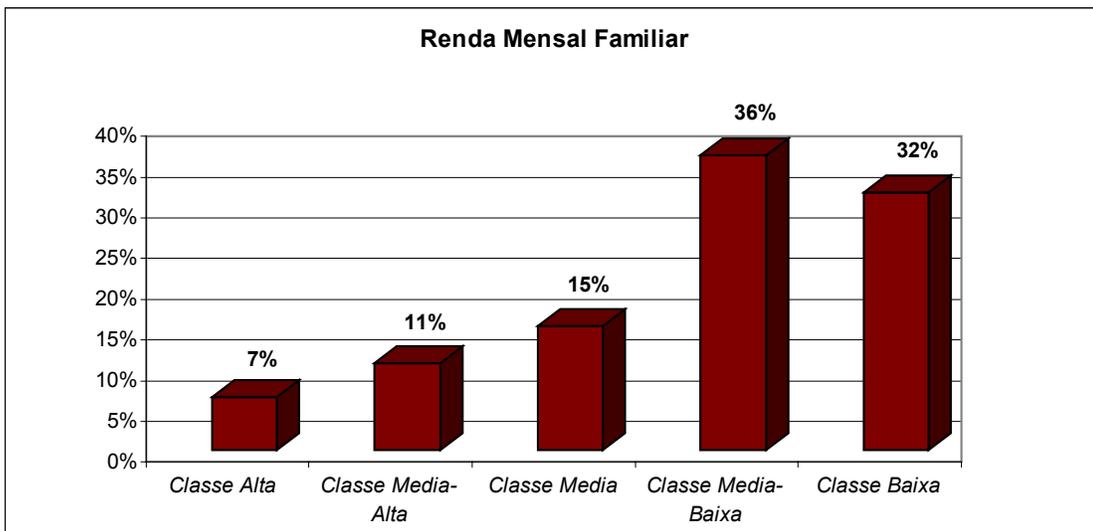
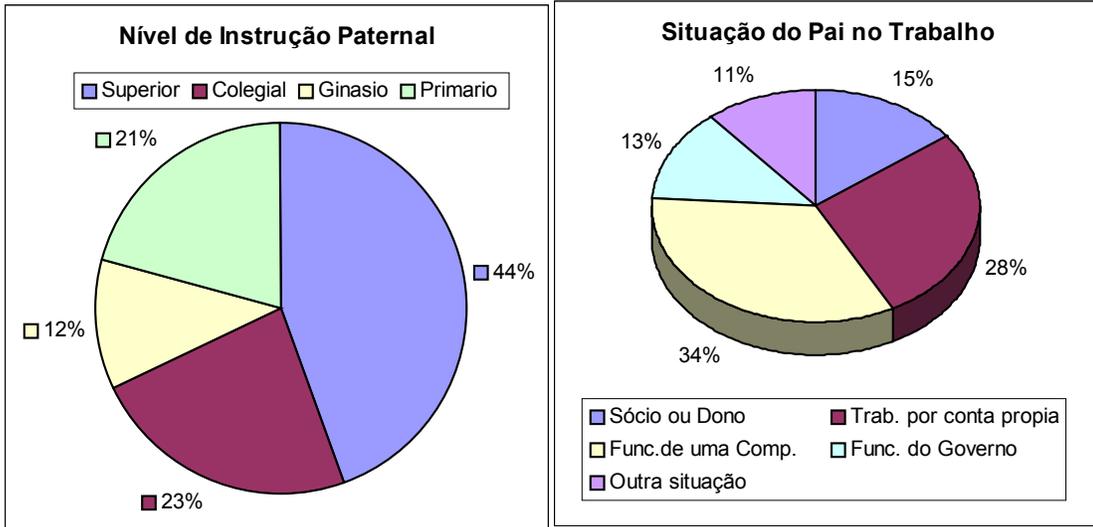
Gráficos dos Inscritos 1999 – Pedagogia (Noturno)



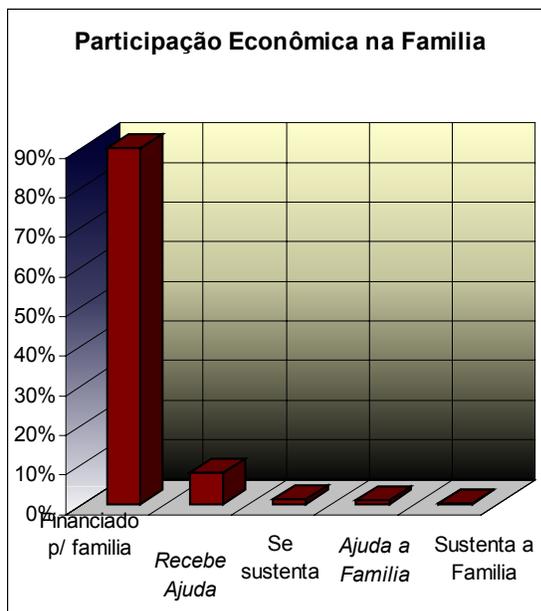
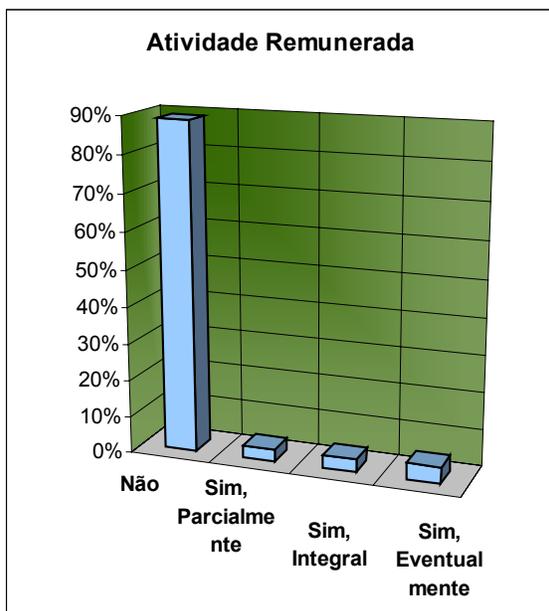
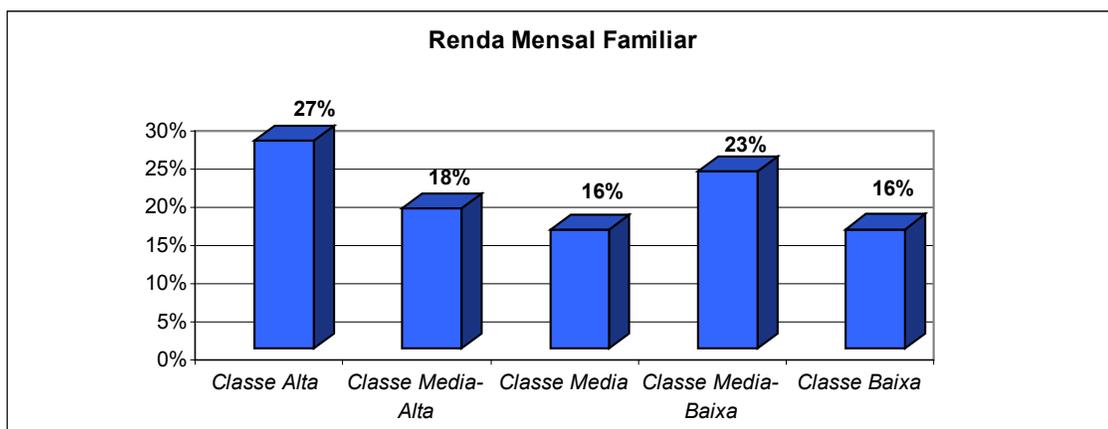
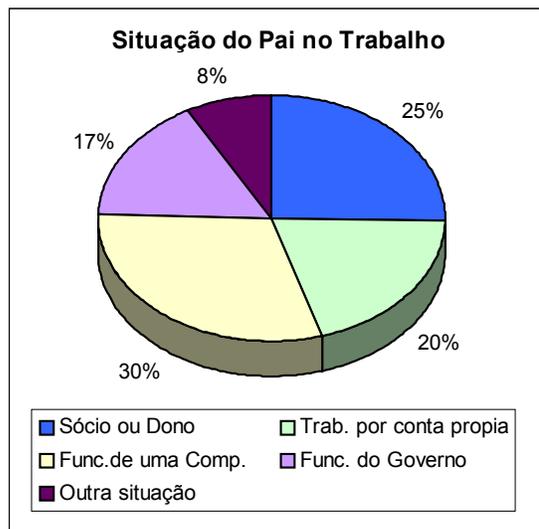
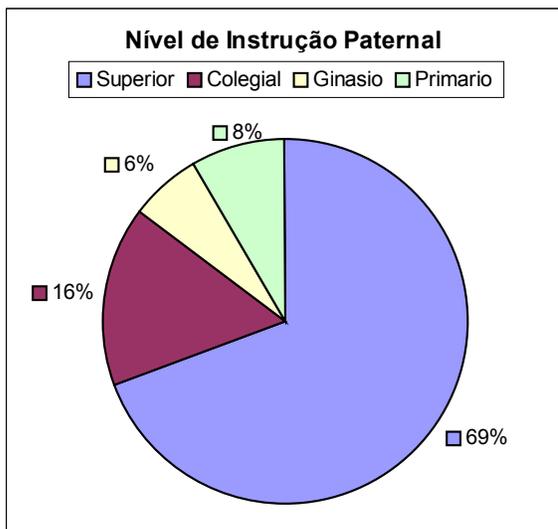
Gráficos dos Inscritos 1999 – Engenharia de Alimentos (Diurno)



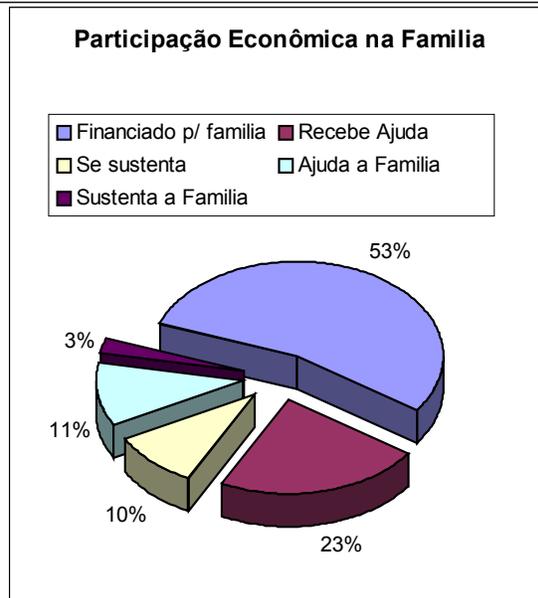
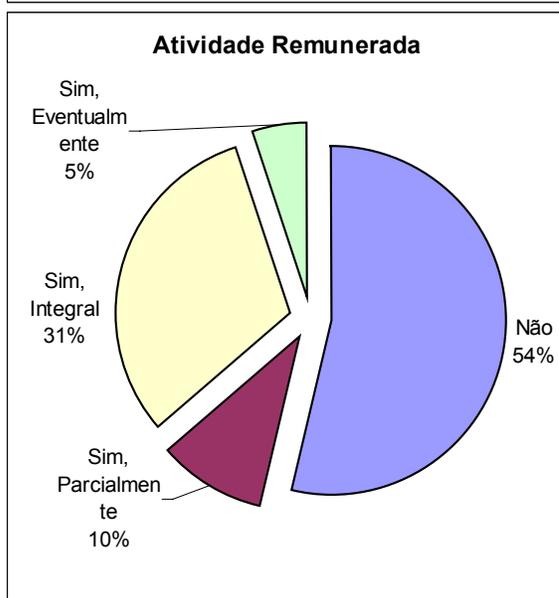
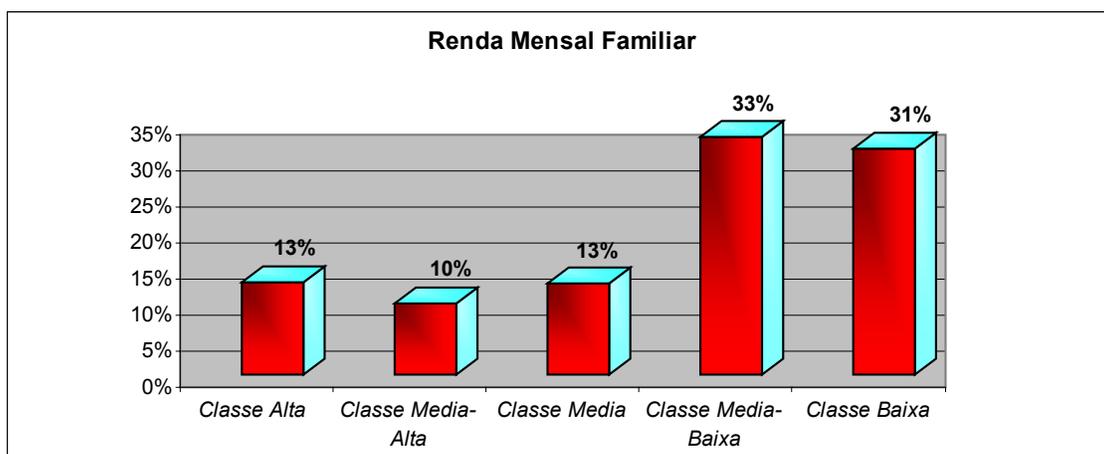
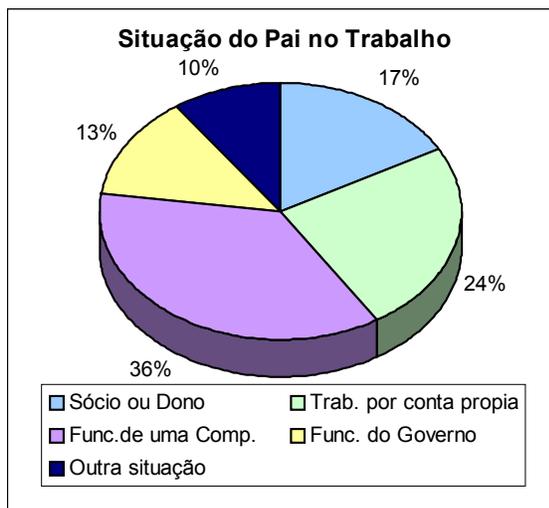
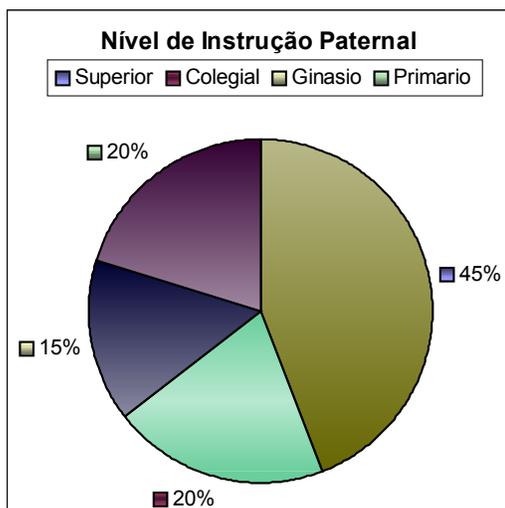
Gráficos dos Inscritos 1999 – Engenharia de Alimentos (Noturno)



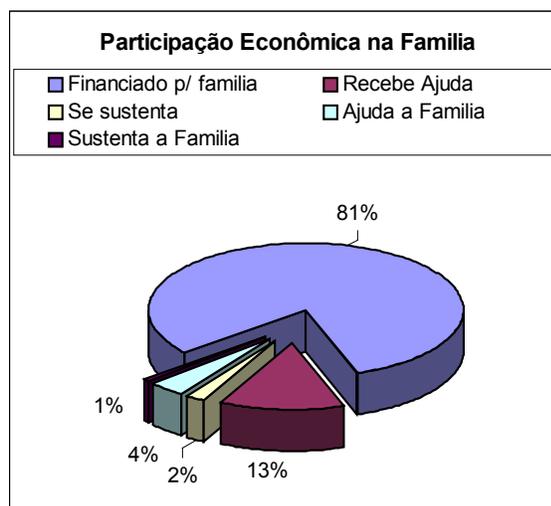
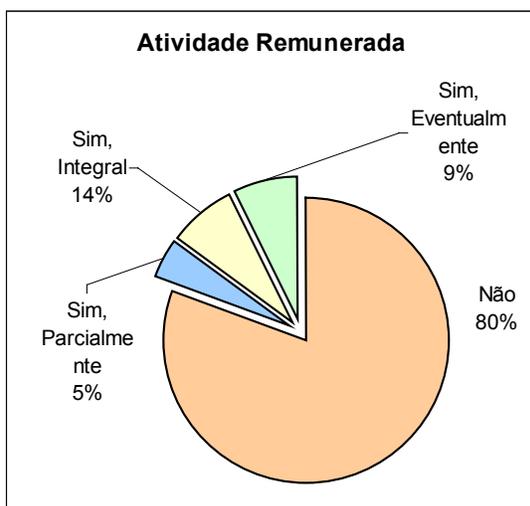
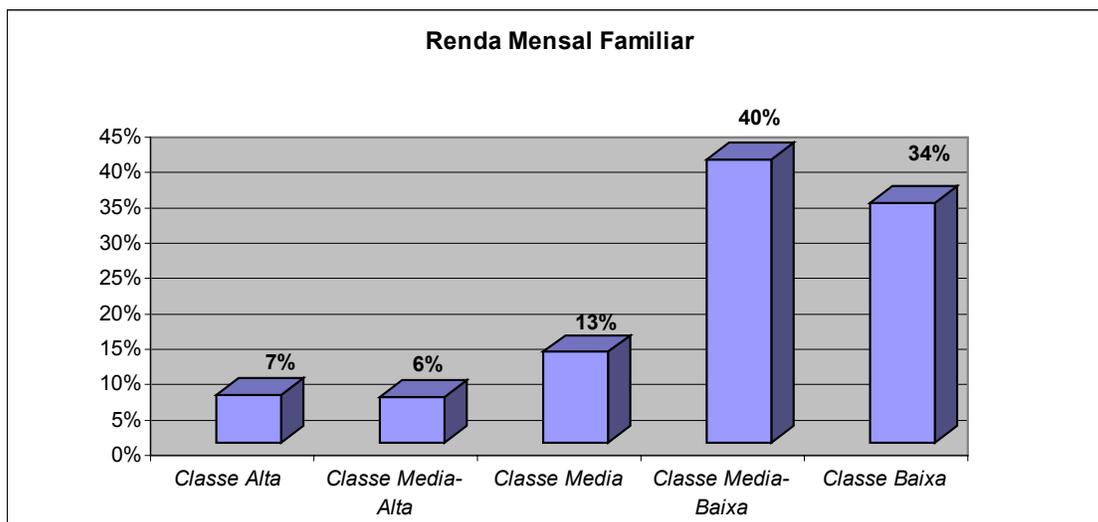
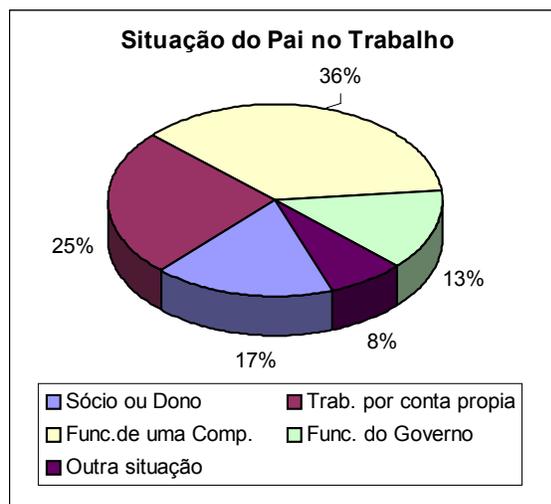
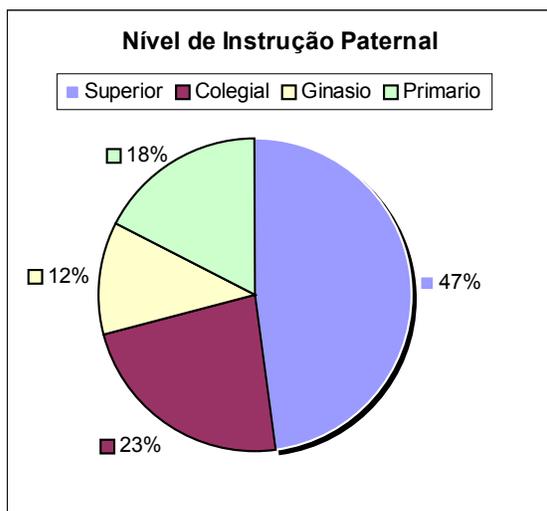
Gráficos dos Inscritos 1999 – Ciências Econômicas (Diurno)



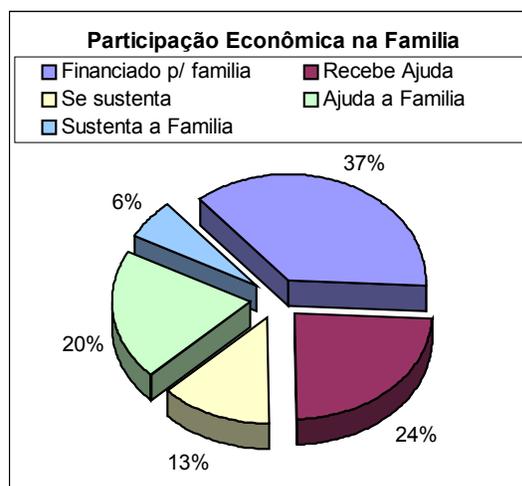
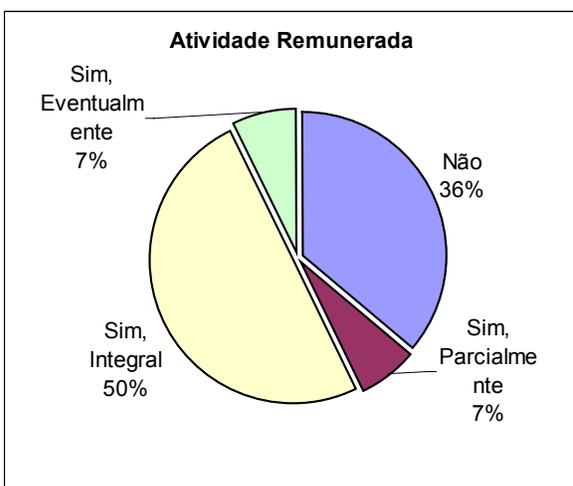
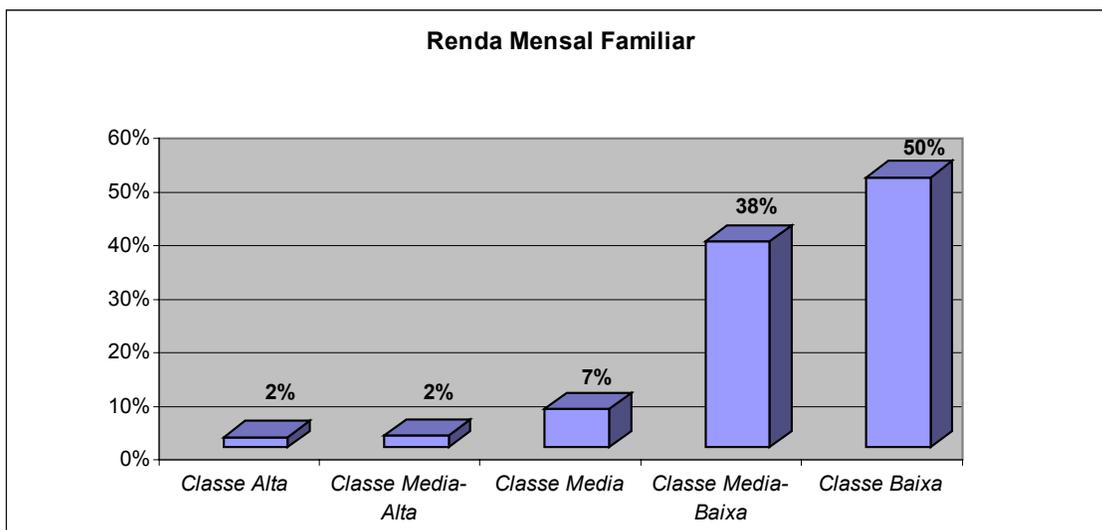
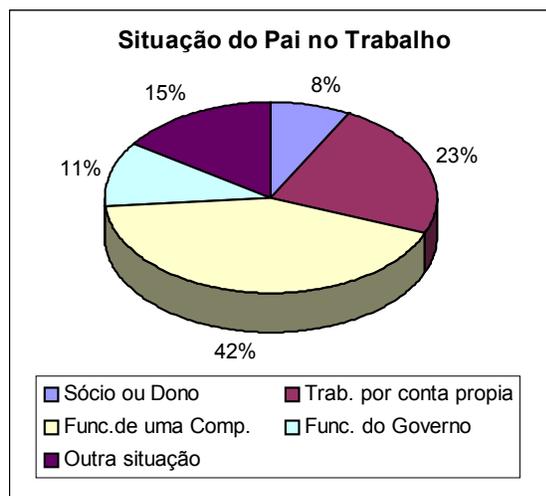
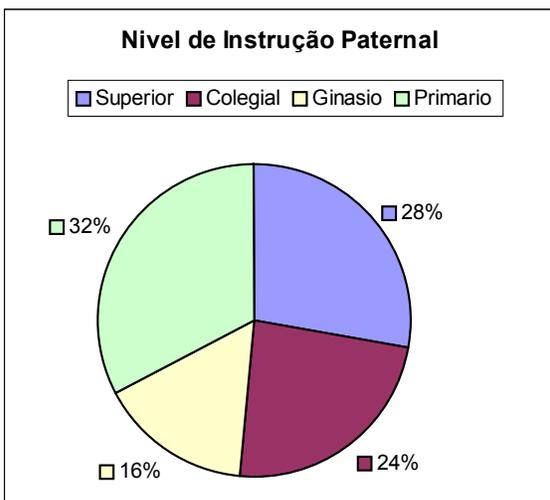
Gráficos dos Inscritos 1999 – Ciências Econômicas (Noturno)



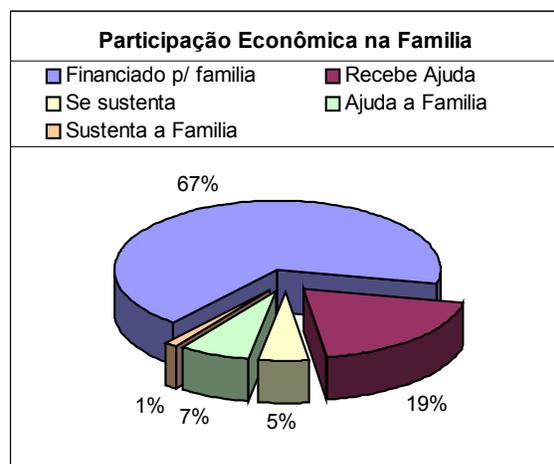
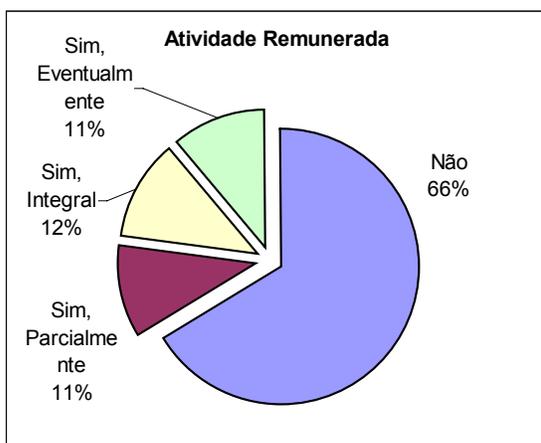
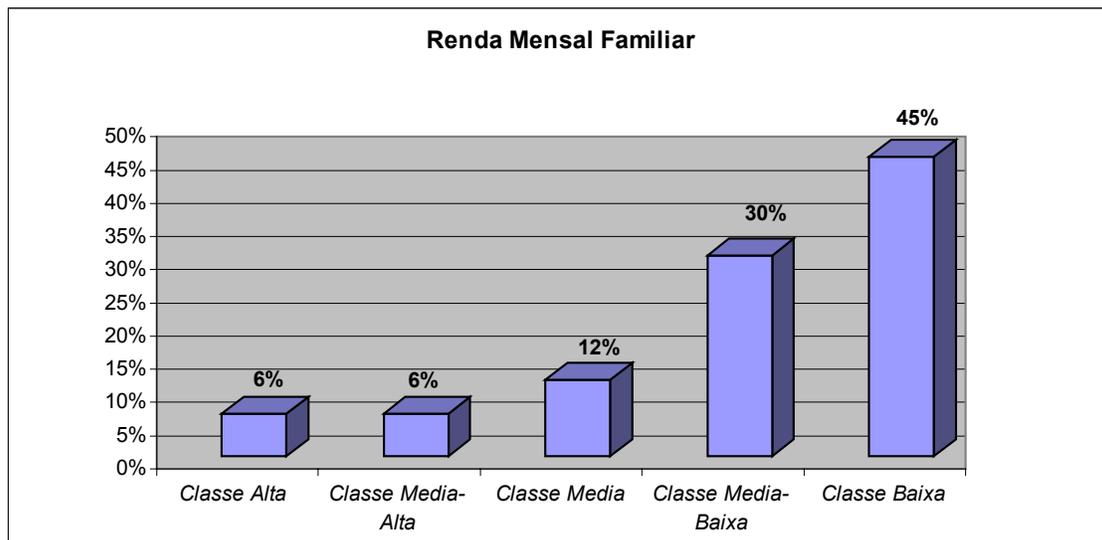
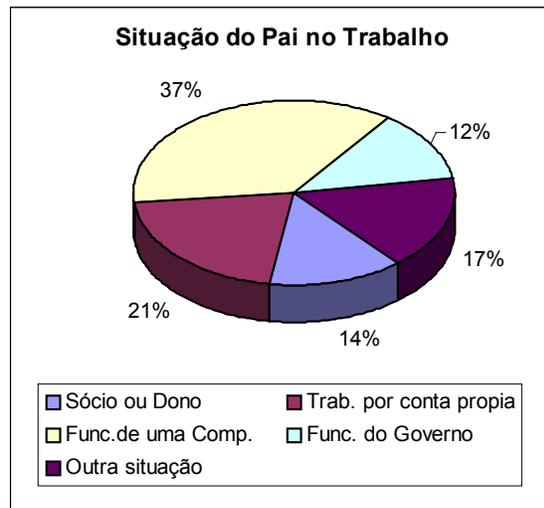
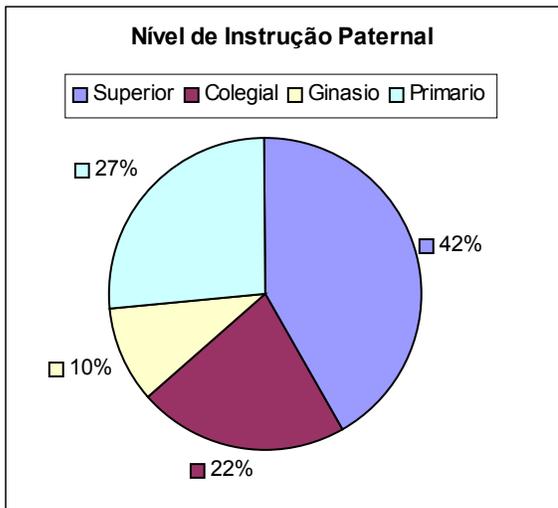
Gráficos dos Inscritos 2000 – Química (Diurno)



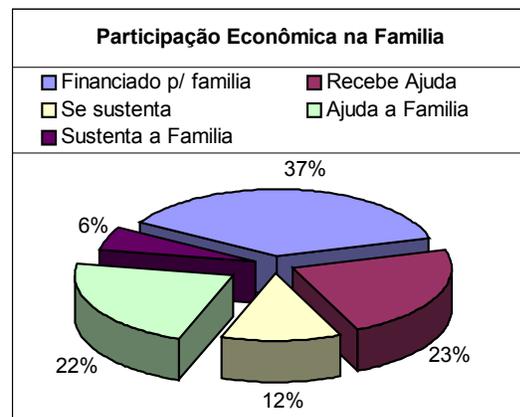
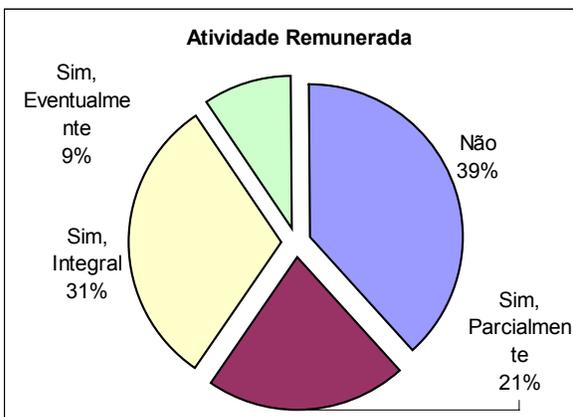
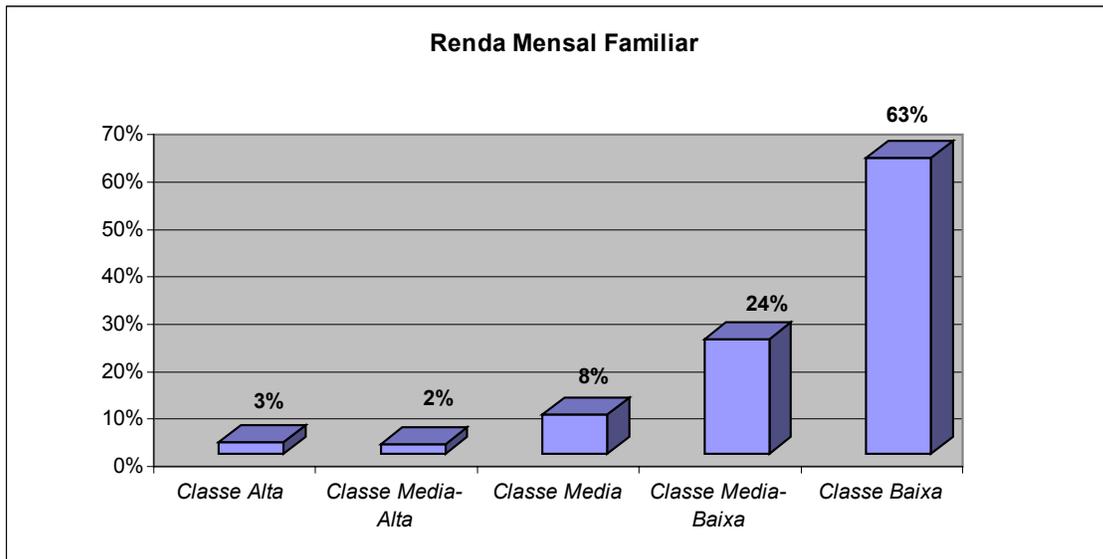
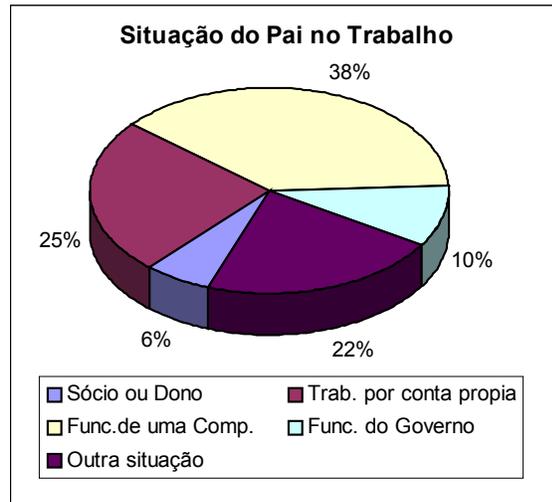
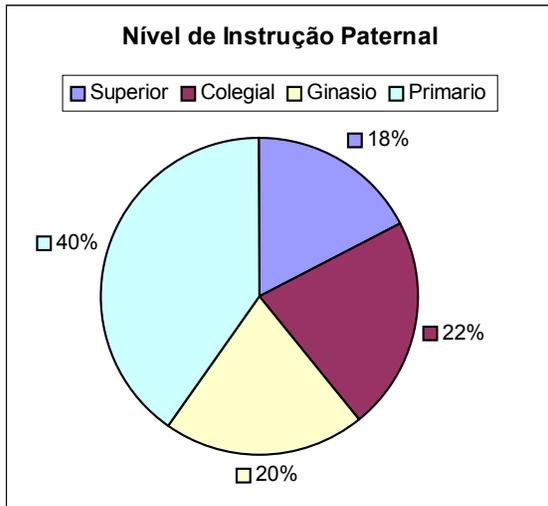
Gráficos dos Inscritos 2000 – Química (Noturno)



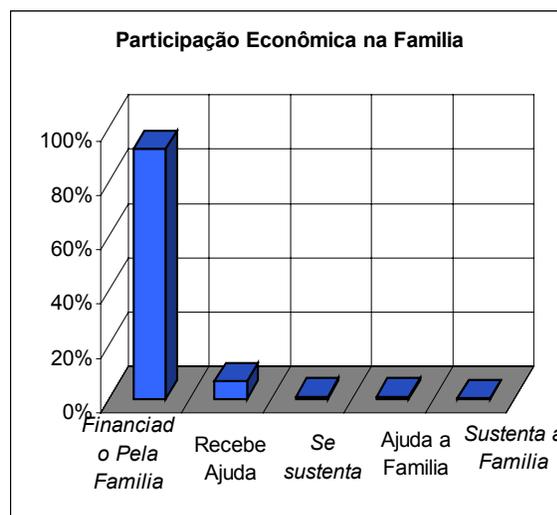
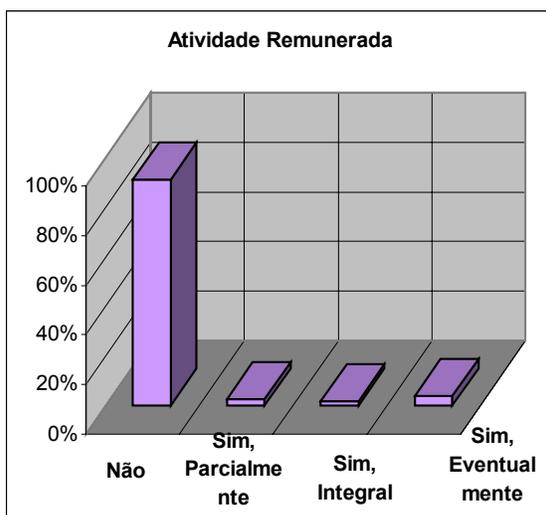
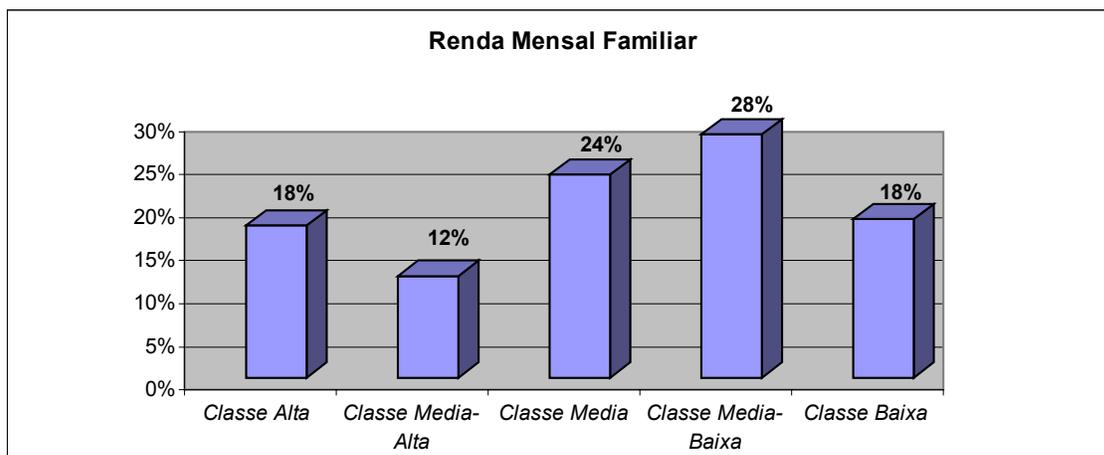
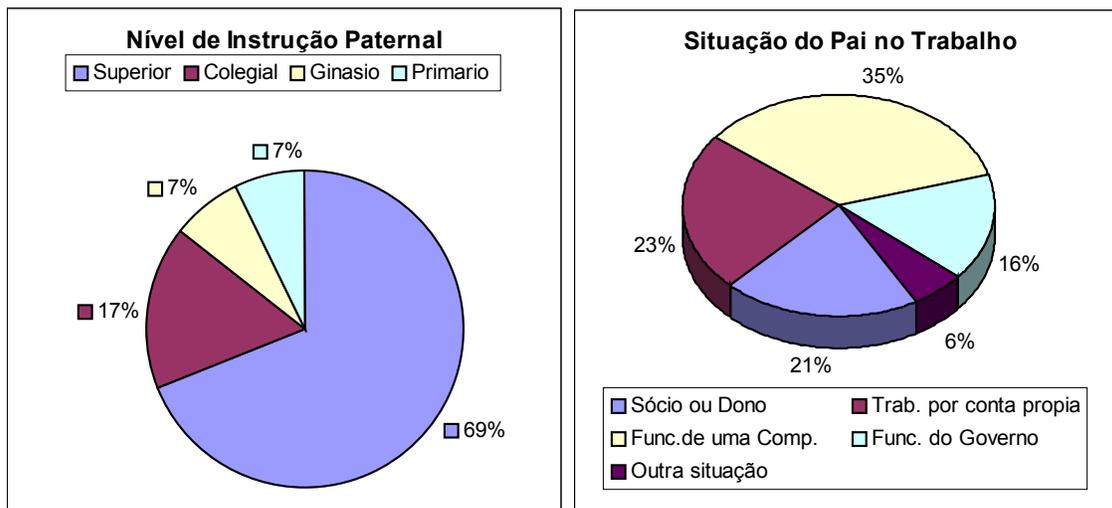
Gráficos dos Inscritos 2000 – Pedagogia (Diurno)



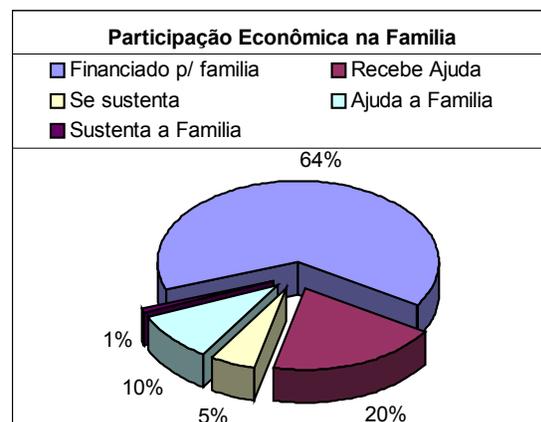
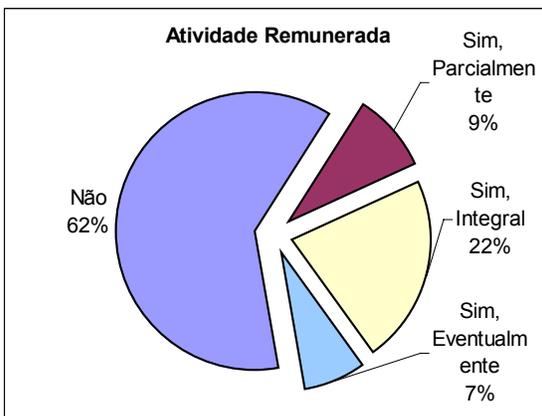
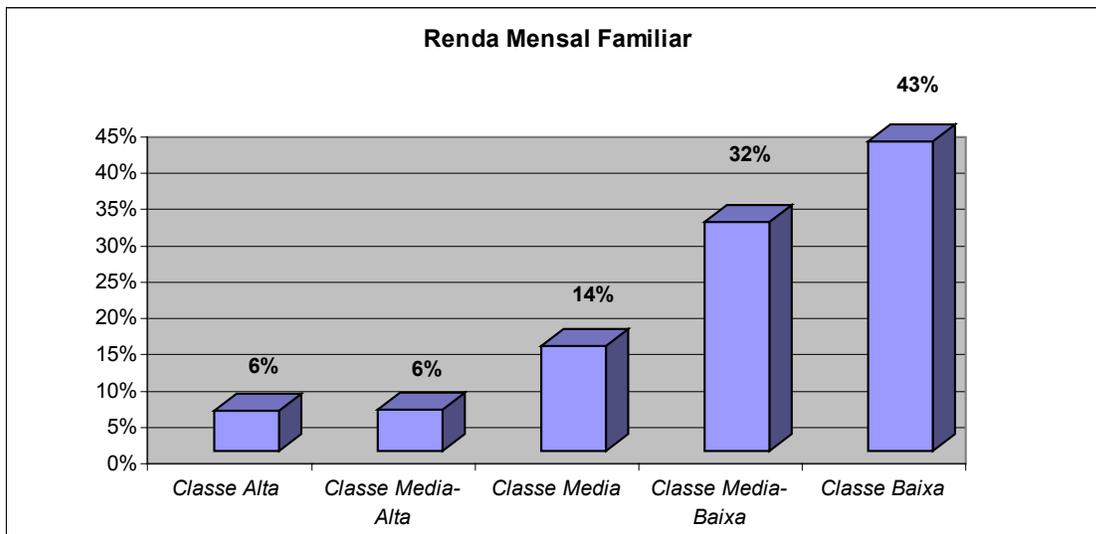
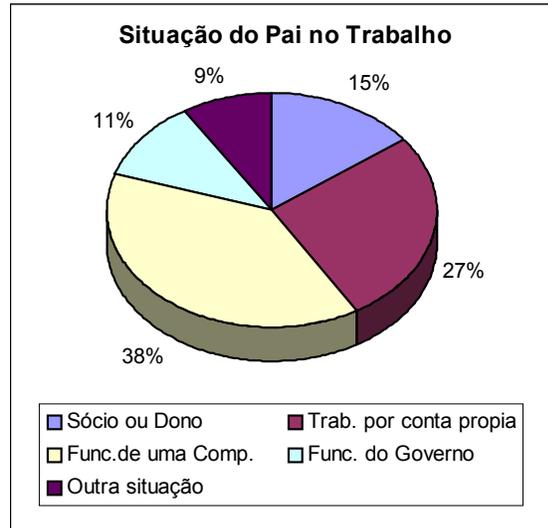
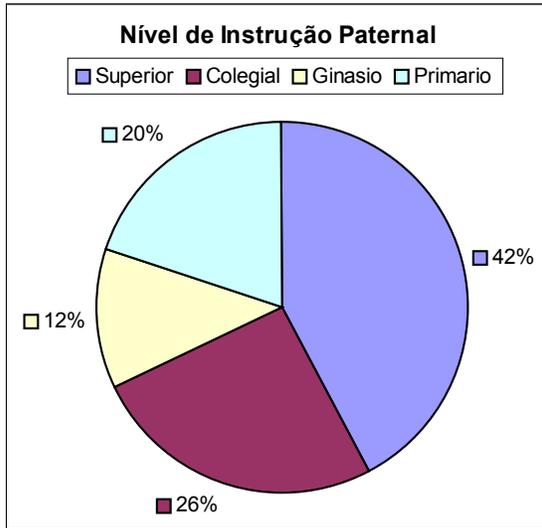
Gráficos dos Inscritos 2000 – Pedagogia (Noturno)



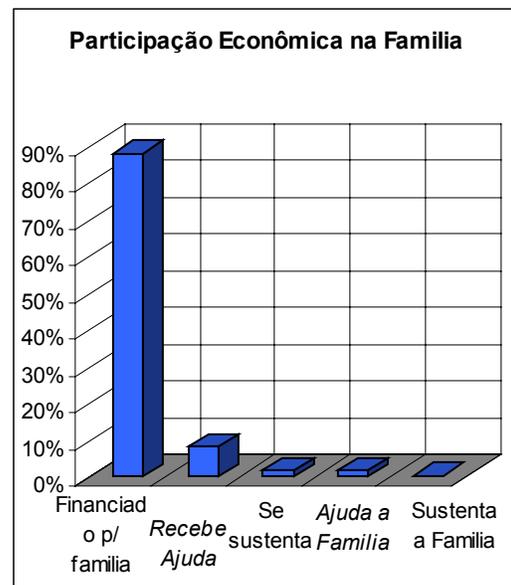
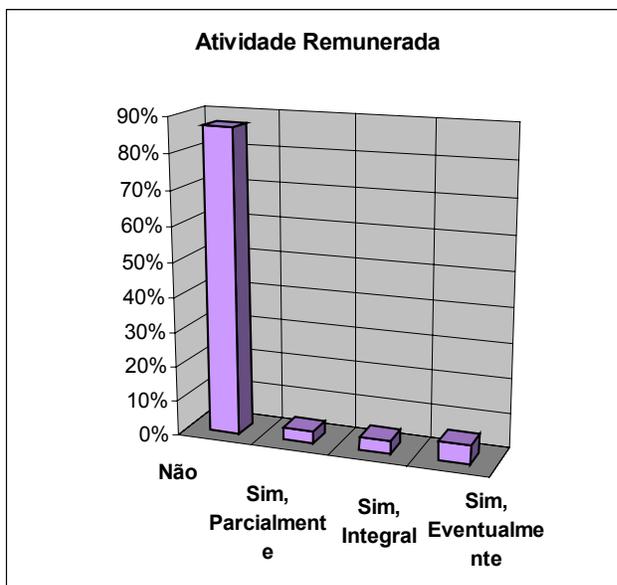
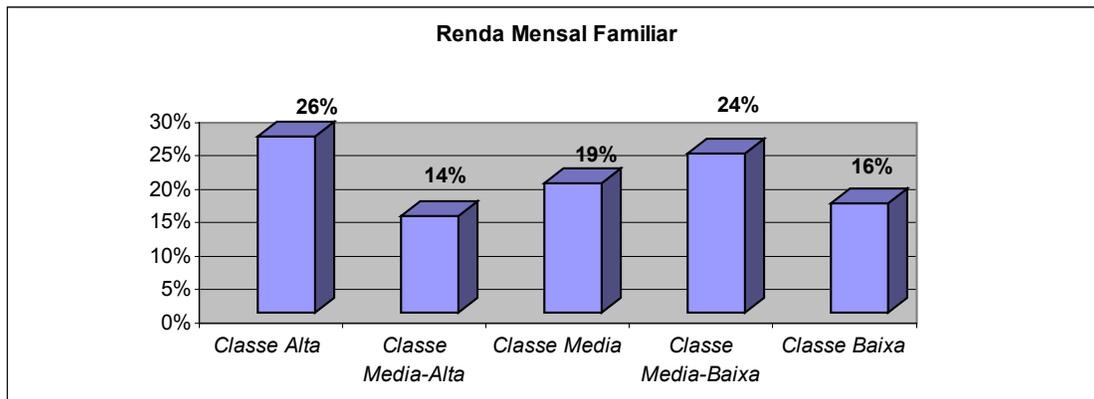
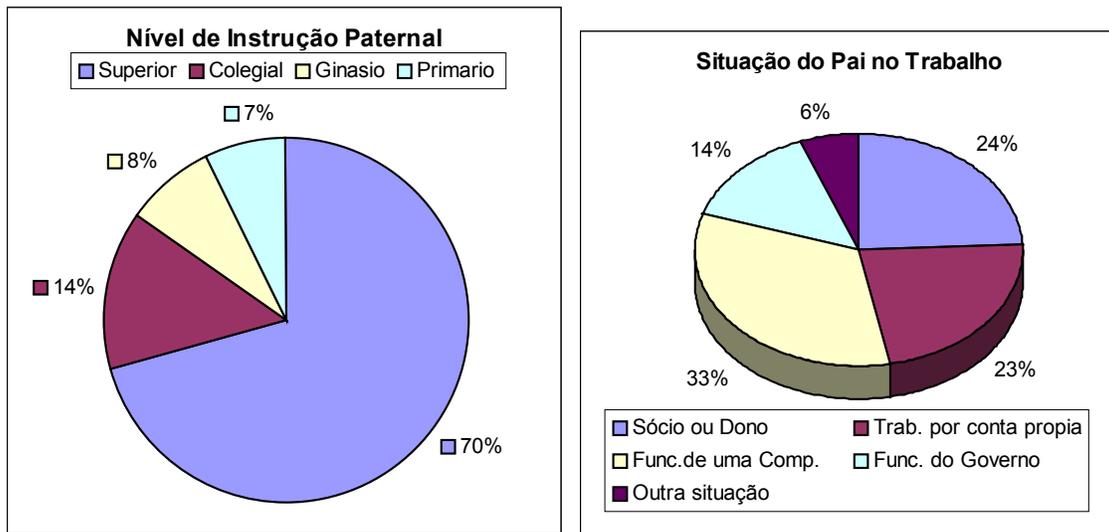
Gráficos dos Inscritos 2000 – Engenharia de Alimentos (Diurno)



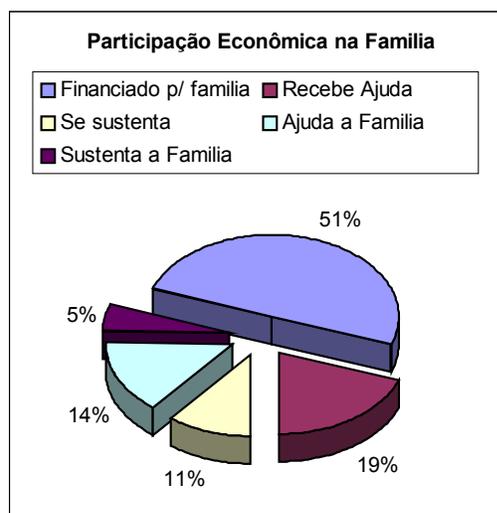
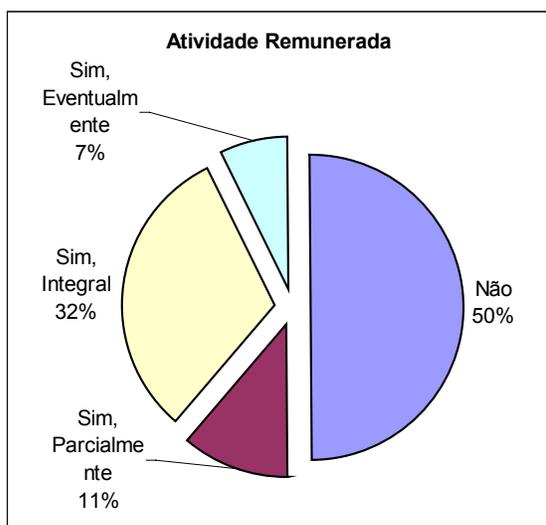
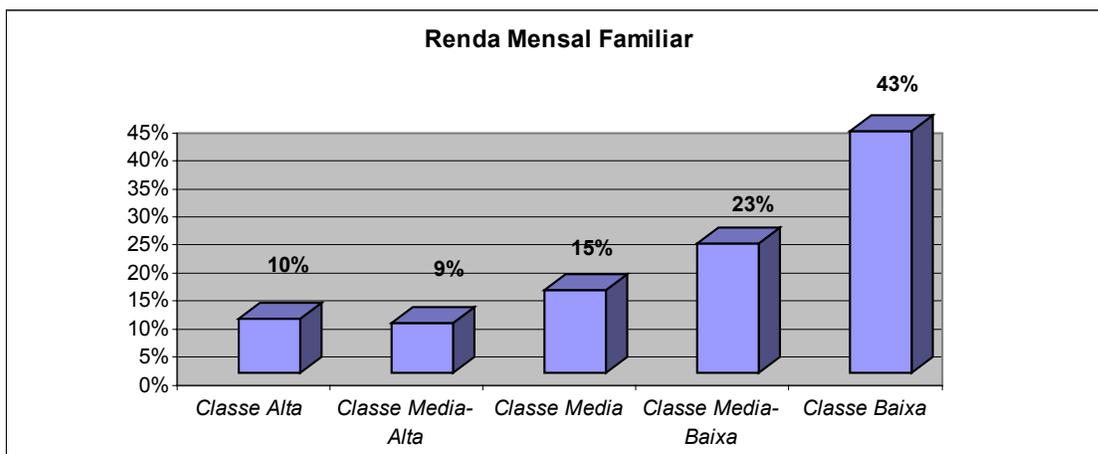
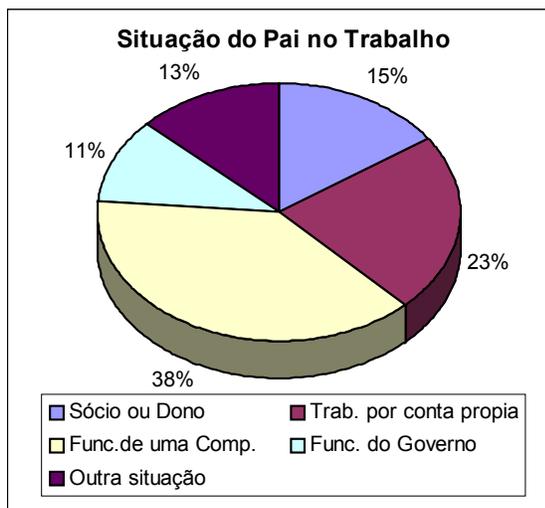
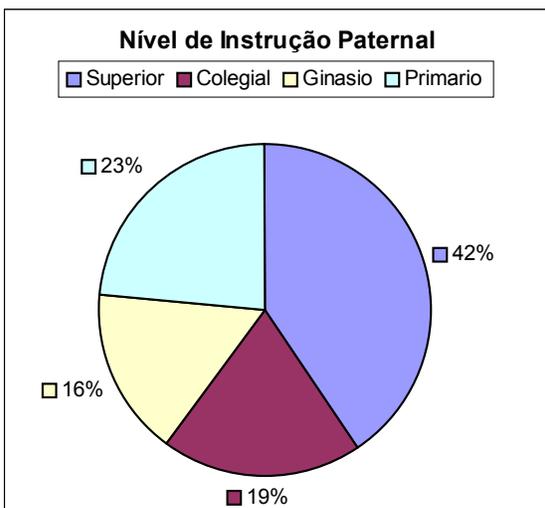
Gráficos dos Inscritos 2000 – Engenharia de Alimentos (Noturno)



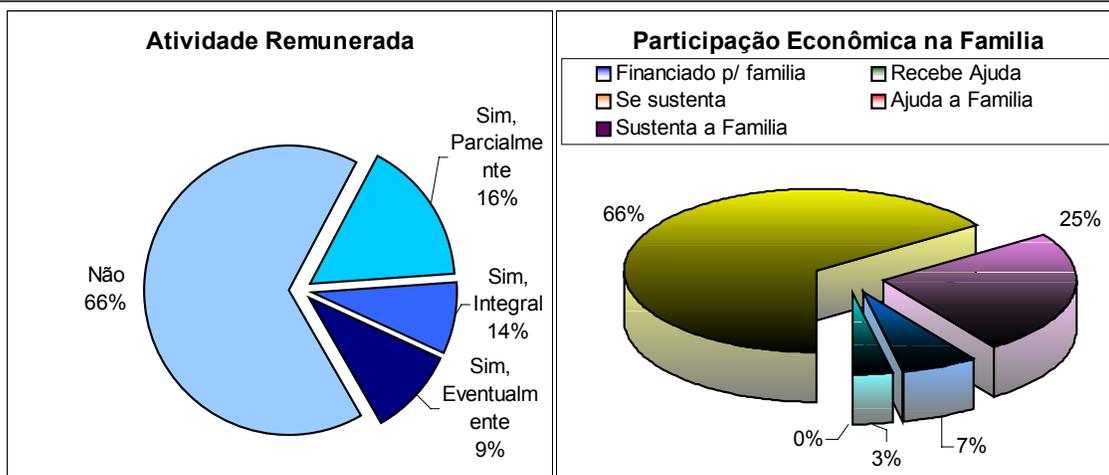
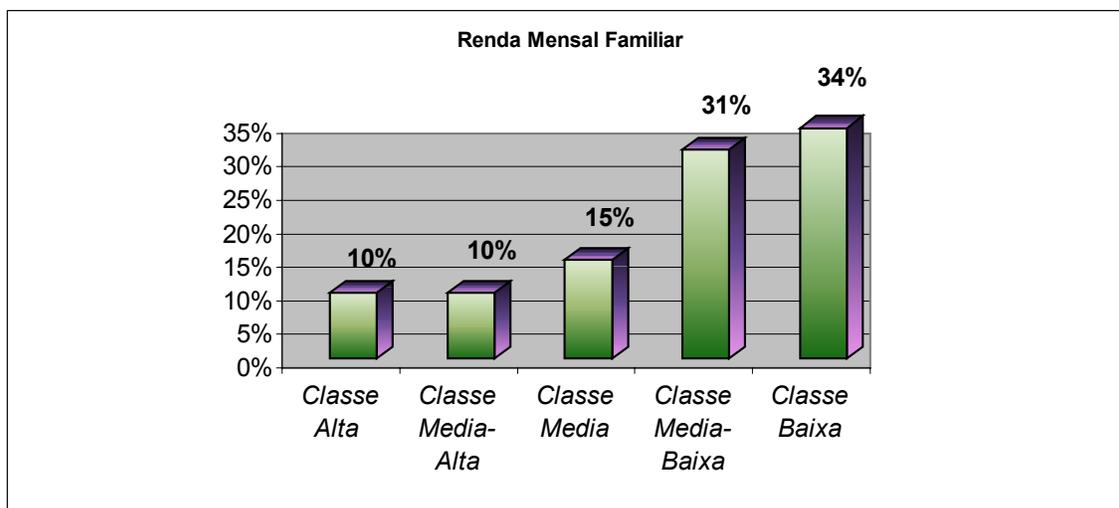
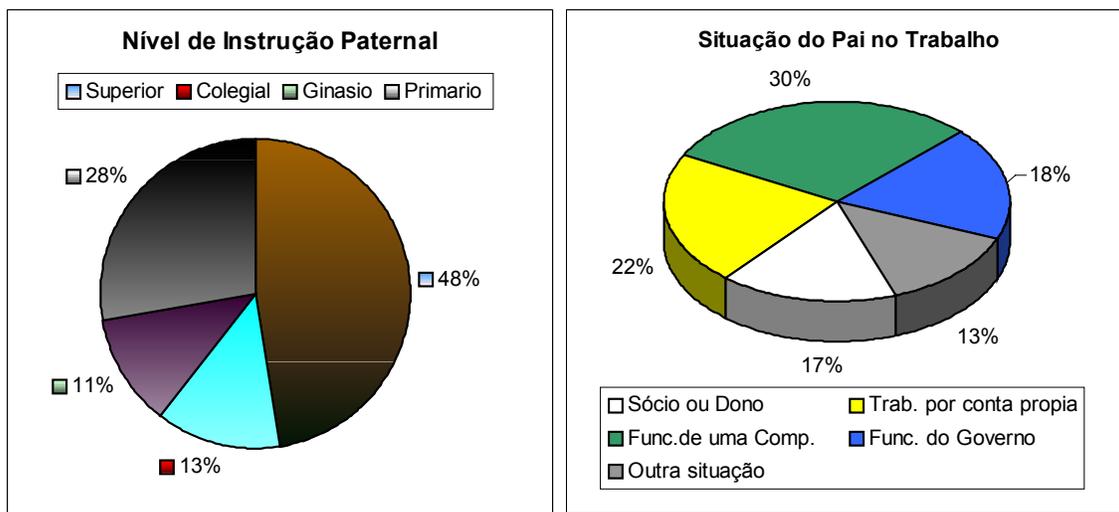
Gráficos dos Inscritos 2000 – Ciências Econômicas (Diurno)



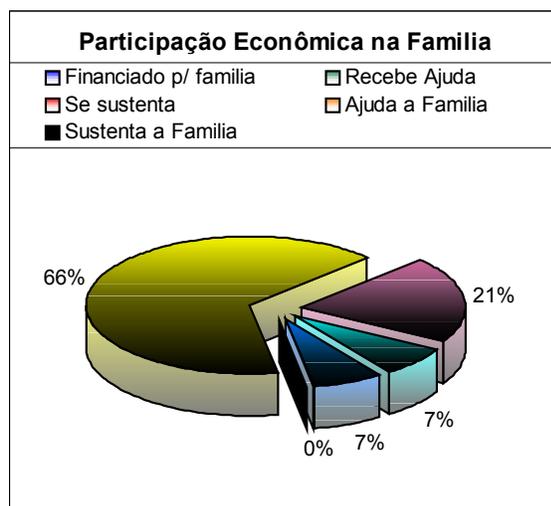
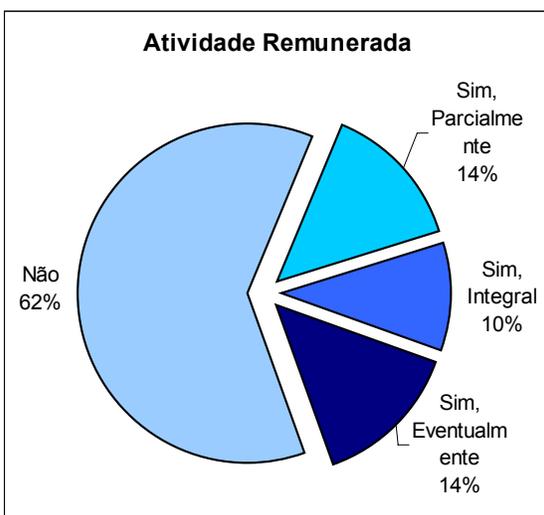
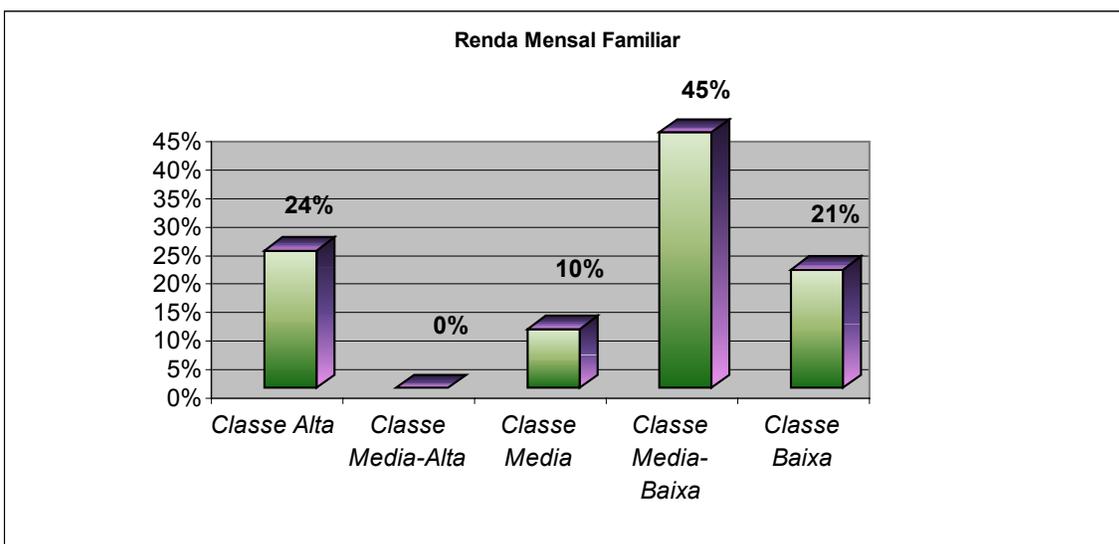
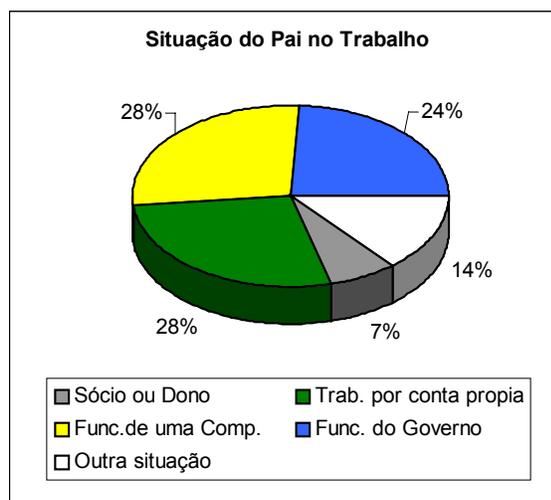
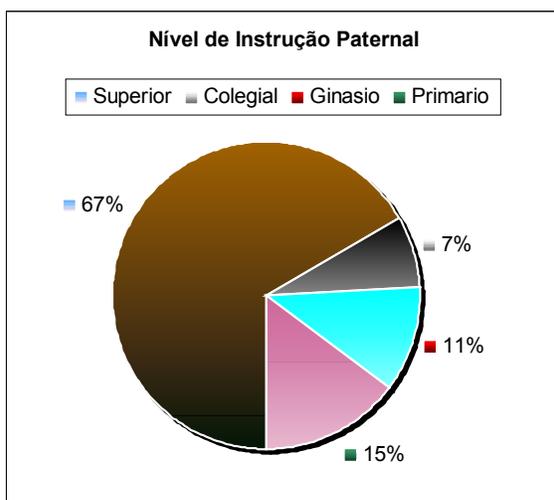
Gráficos dos Inscritos 2000 – Ciências Econômicas (Noturno)



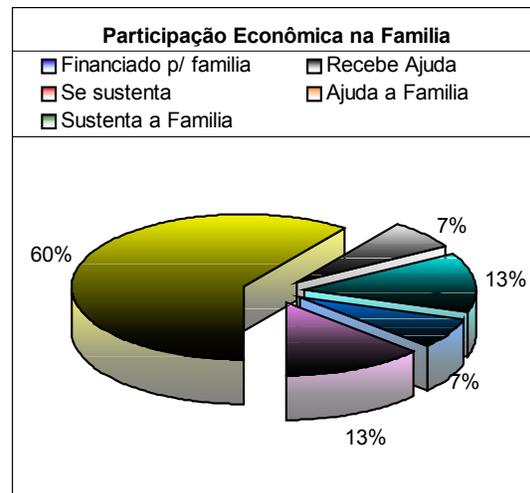
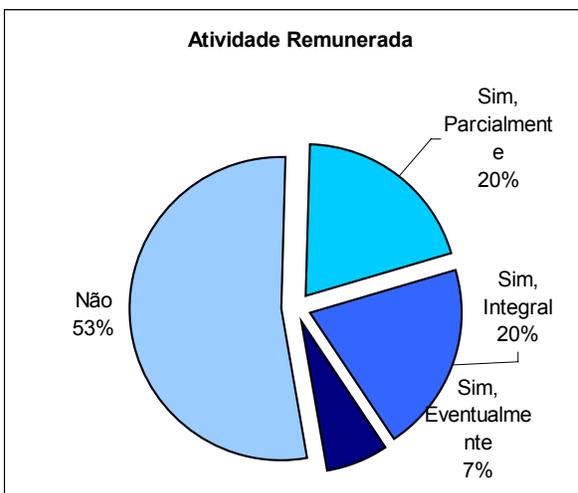
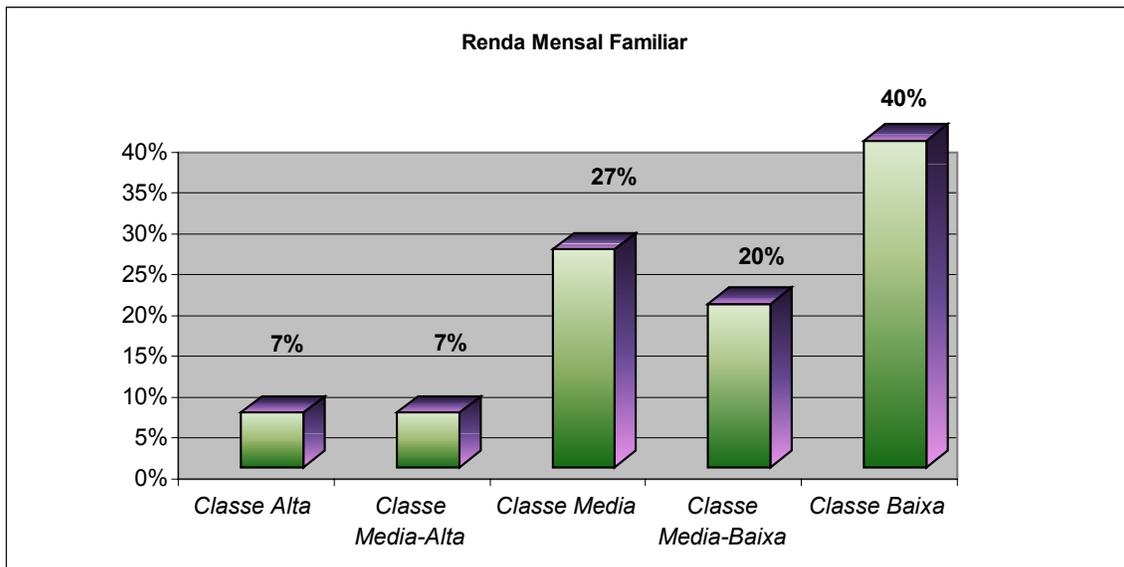
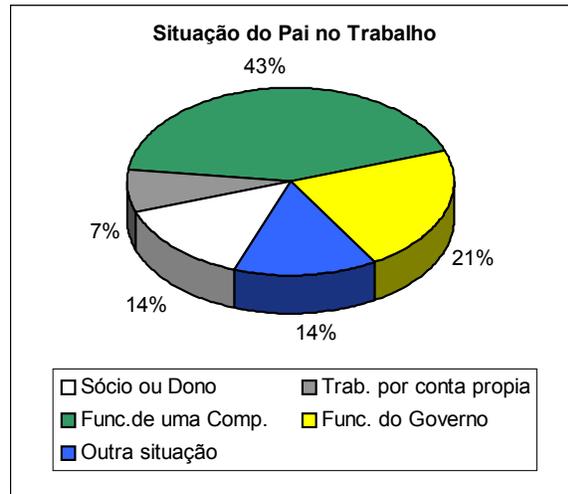
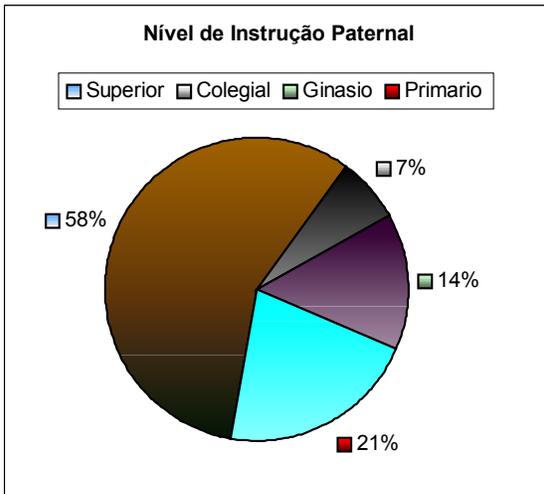
Gráficos dos Matriculados 1997 – Química



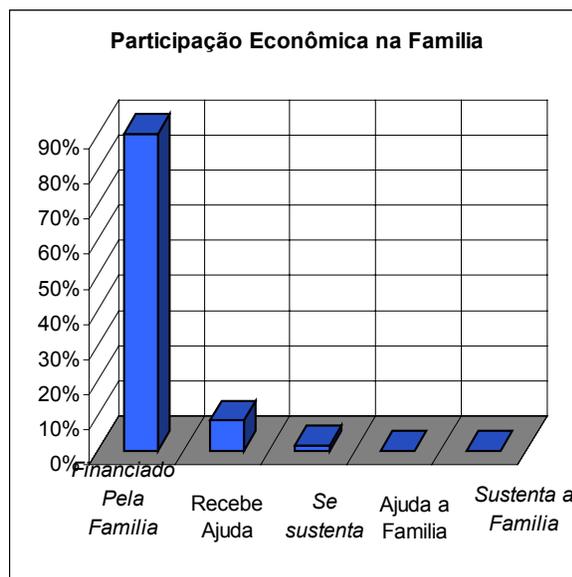
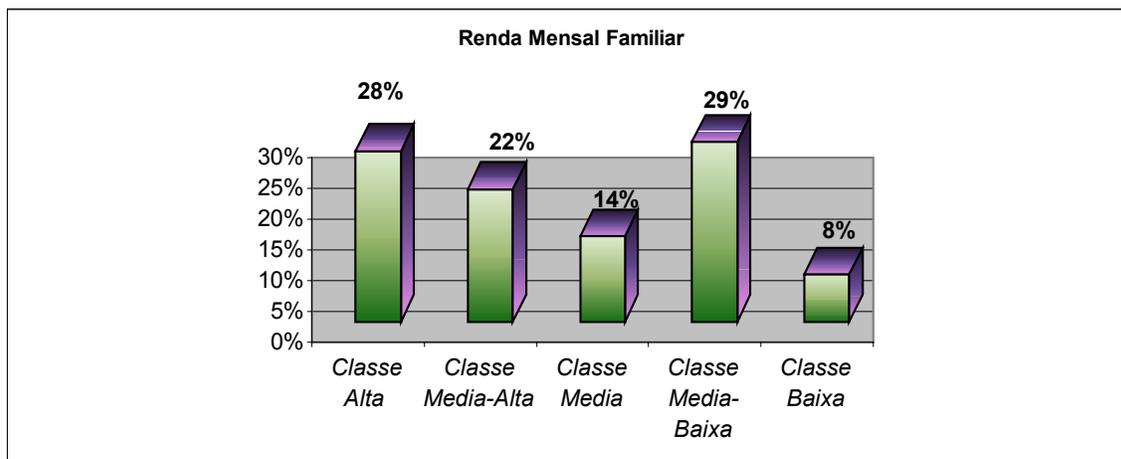
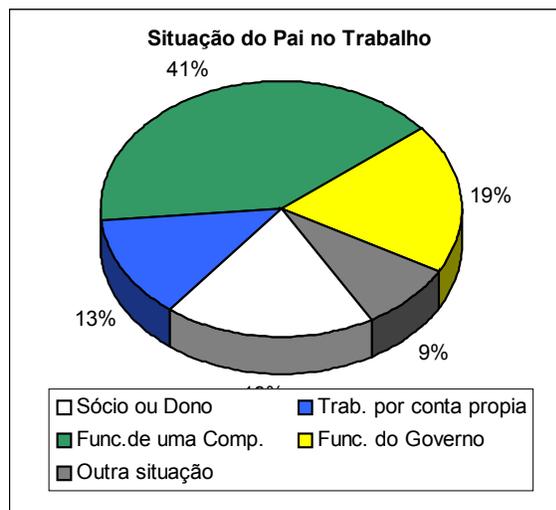
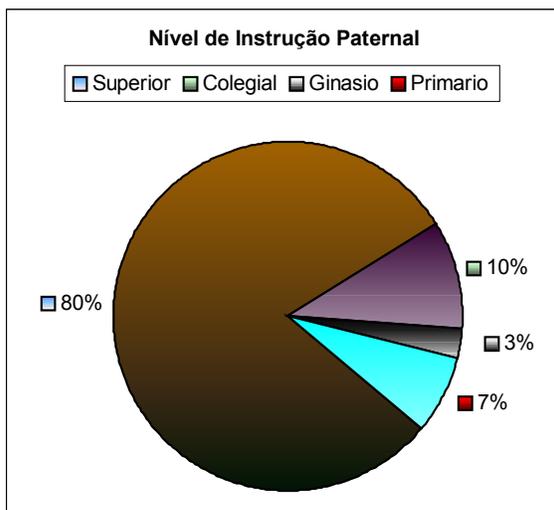
Gráficos dos Matriculados 1997 – Pedagogia (Diurno)



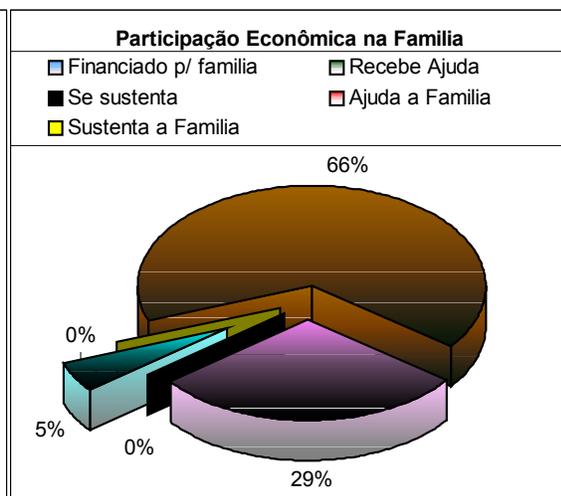
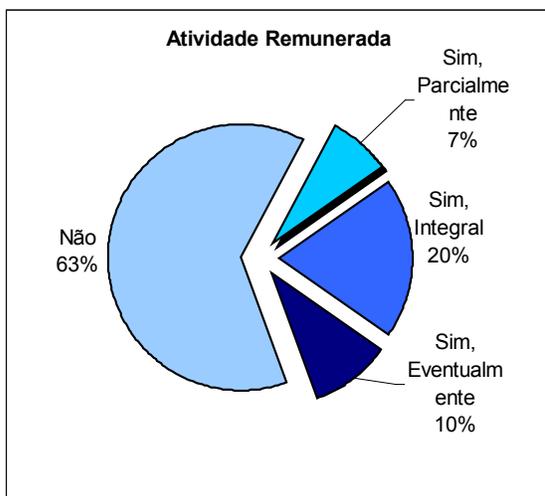
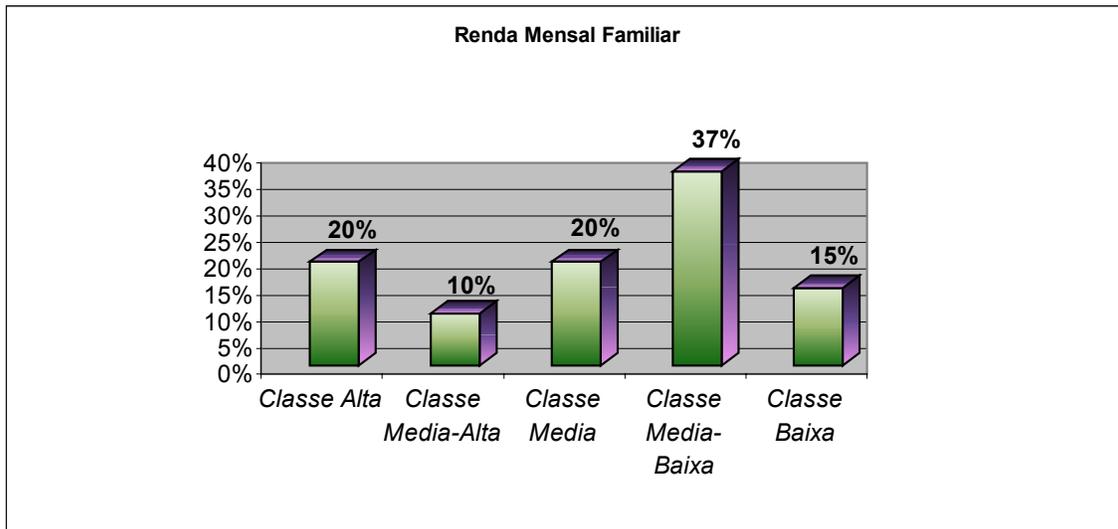
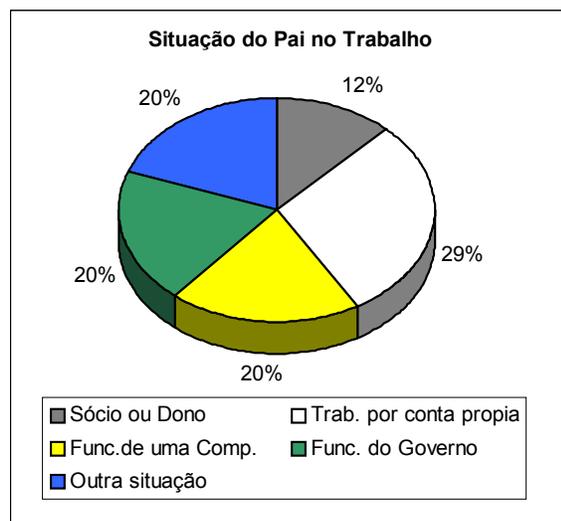
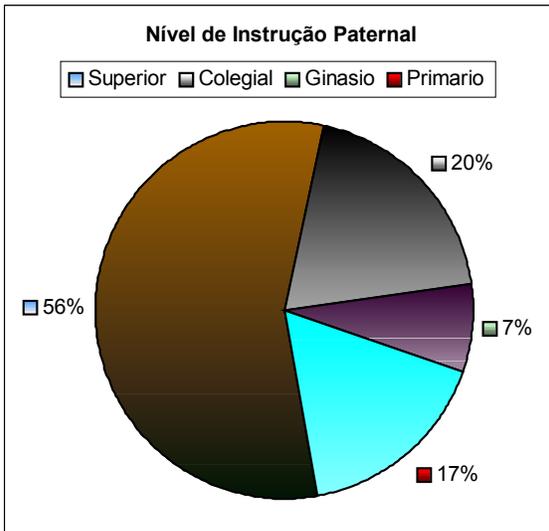
Gráficos dos Matriculados 1997 – Pedagogia (Noturno)



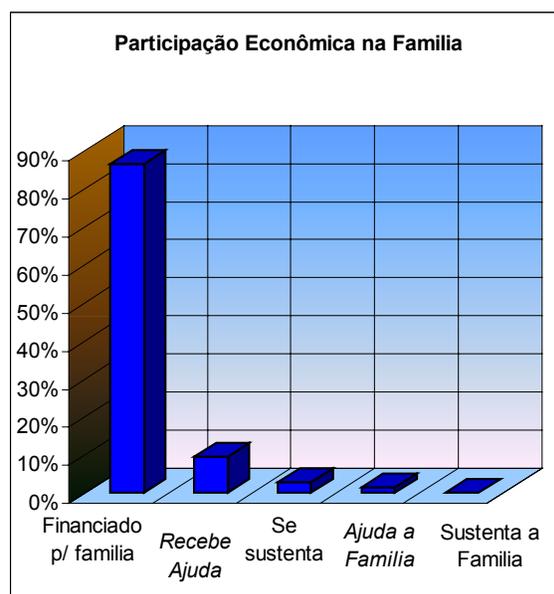
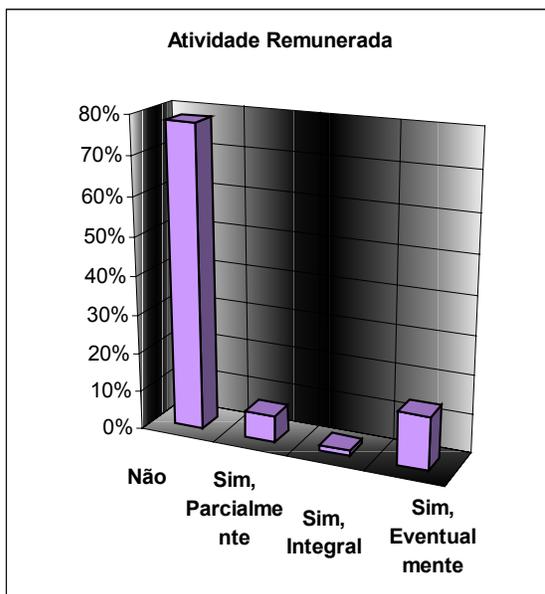
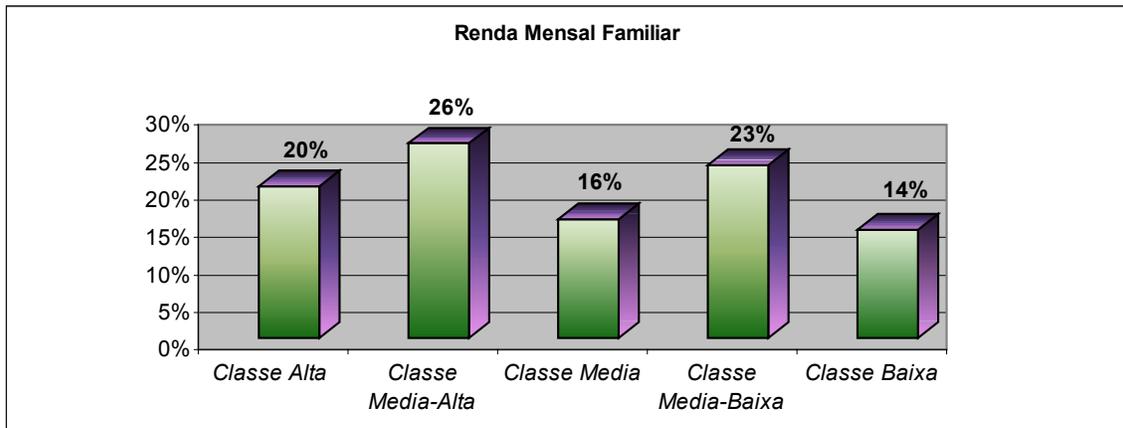
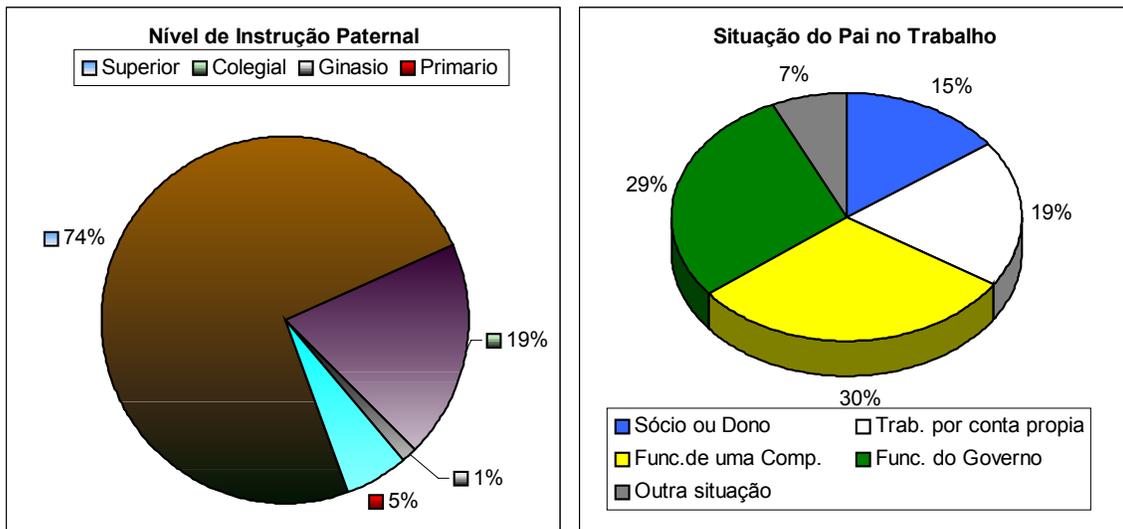
Gráficos dos Matriculados 1997 – Engenharia de Alimentos (Diurno)



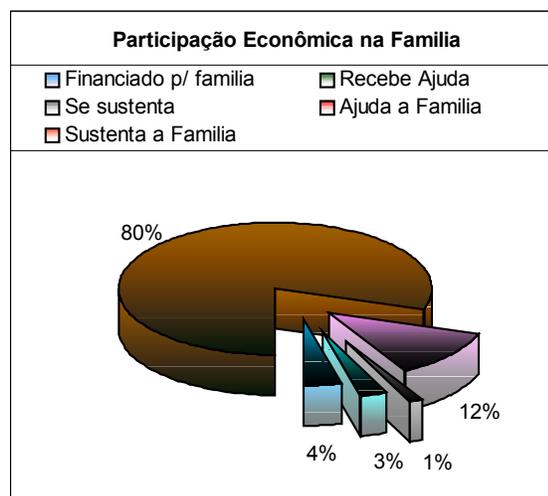
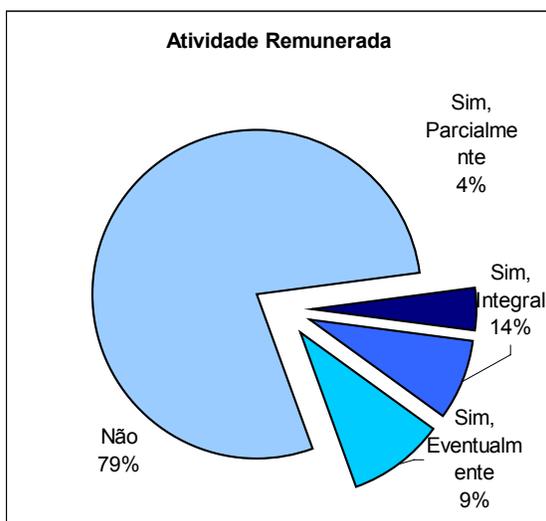
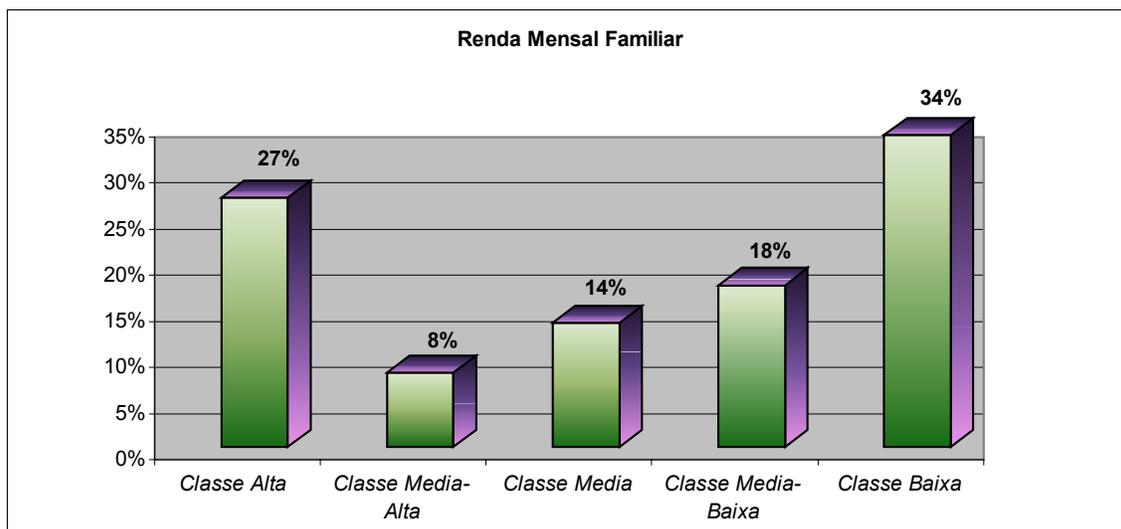
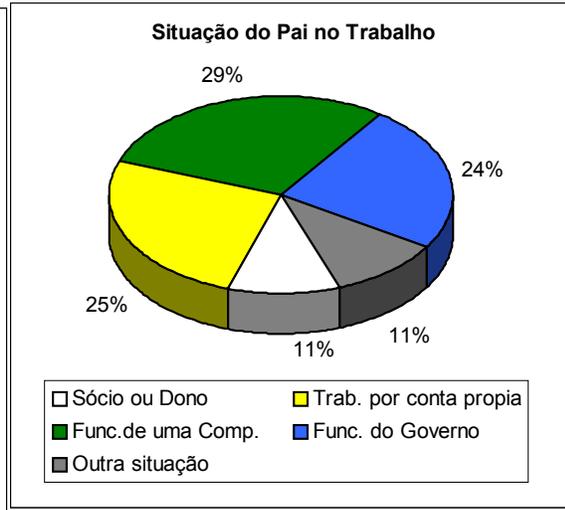
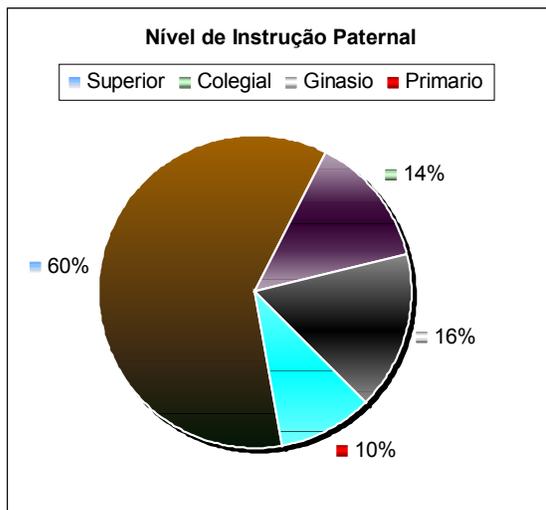
Gráficos dos Matriculados 1997 – Engenharia de Alimentos (Noturno)



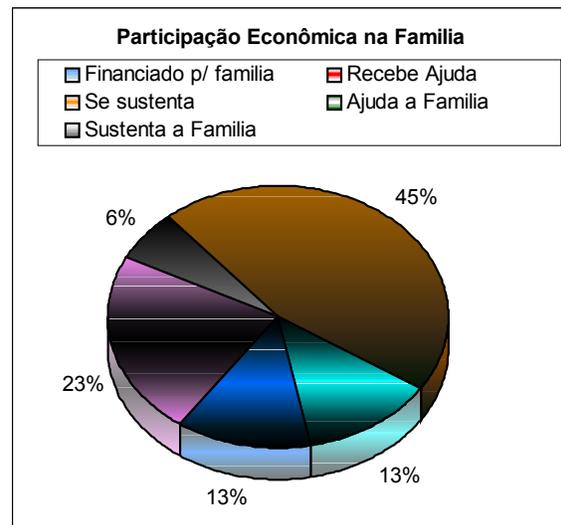
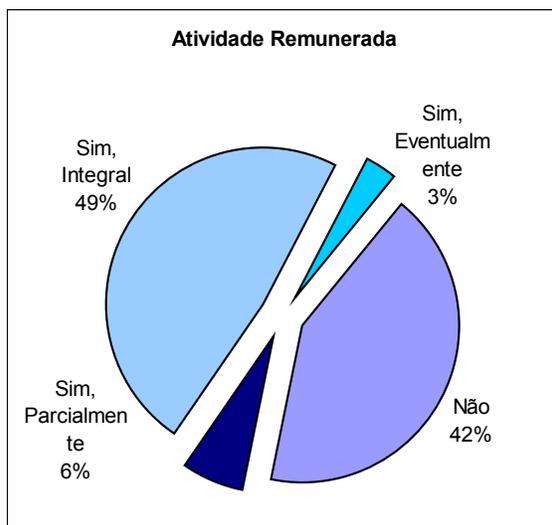
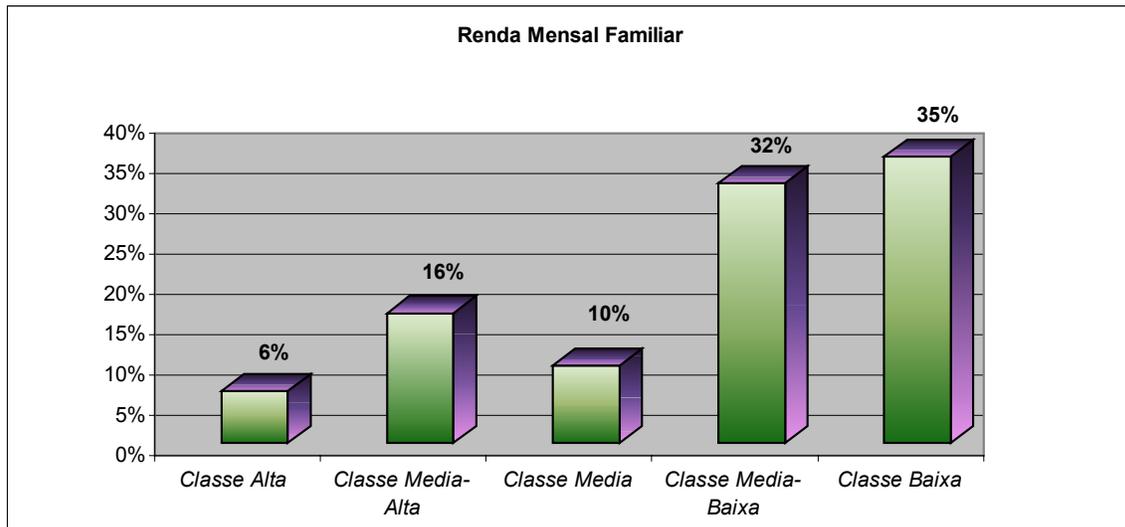
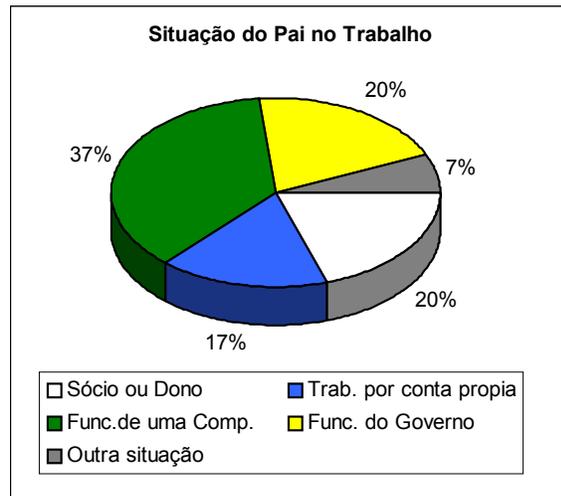
Gráficos dos Matriculados 1997 – Ciências Econômicas



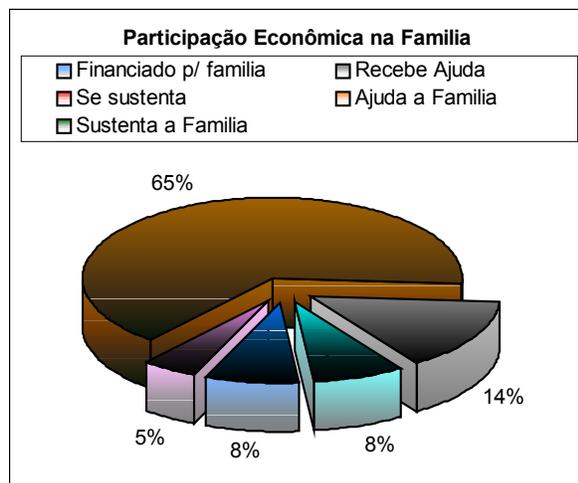
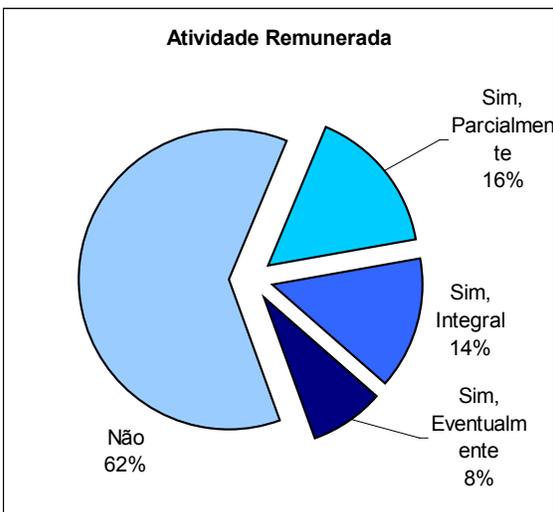
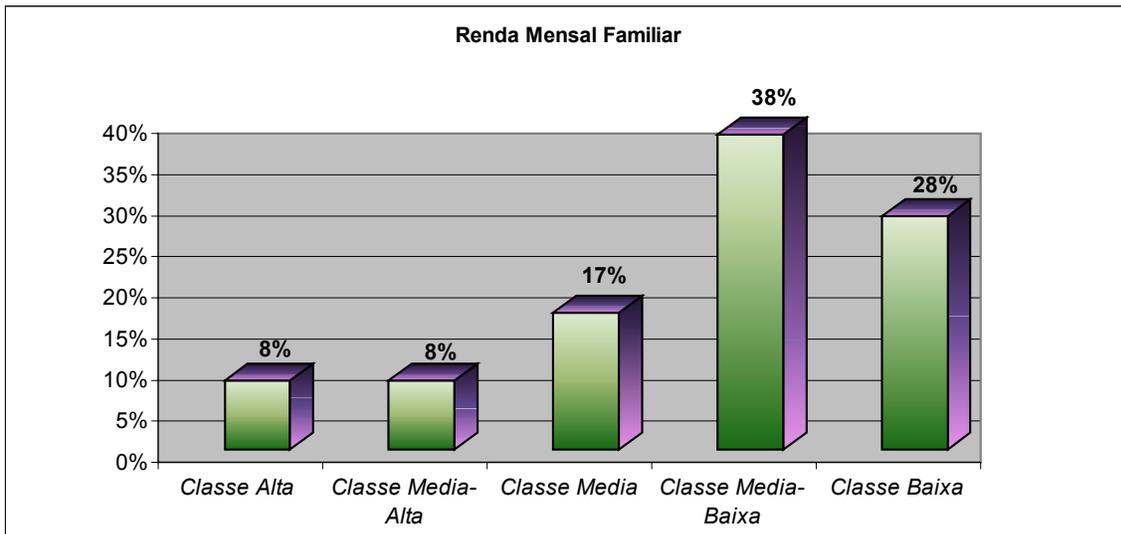
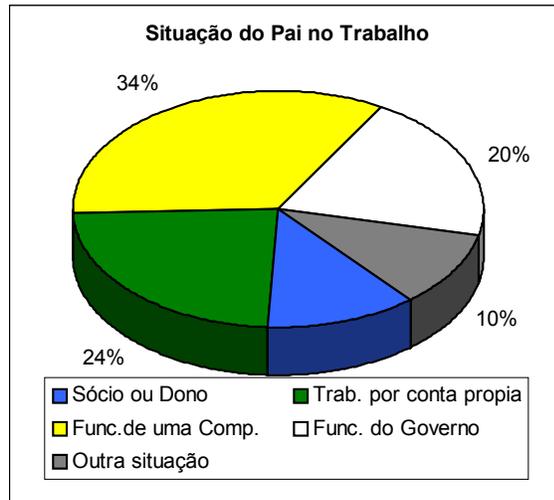
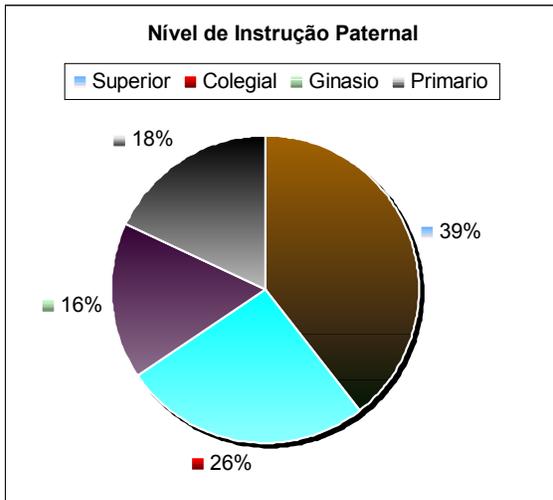
Gráficos dos Matriculados 1998 – Química (Diurno)



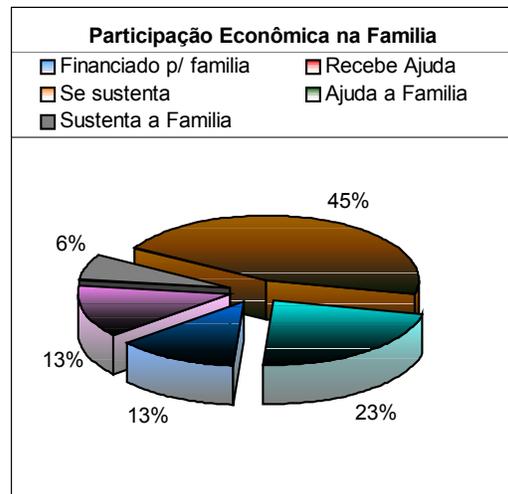
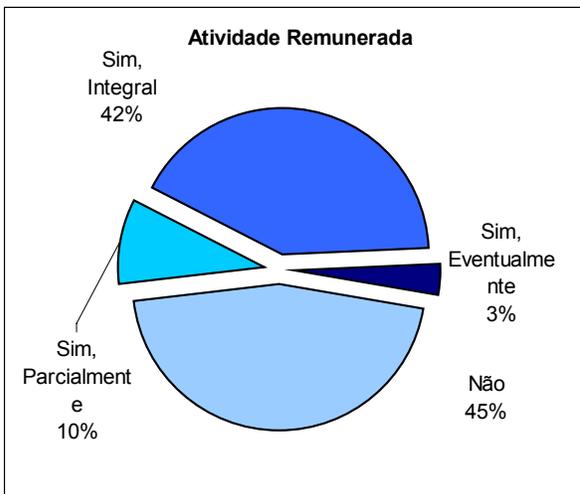
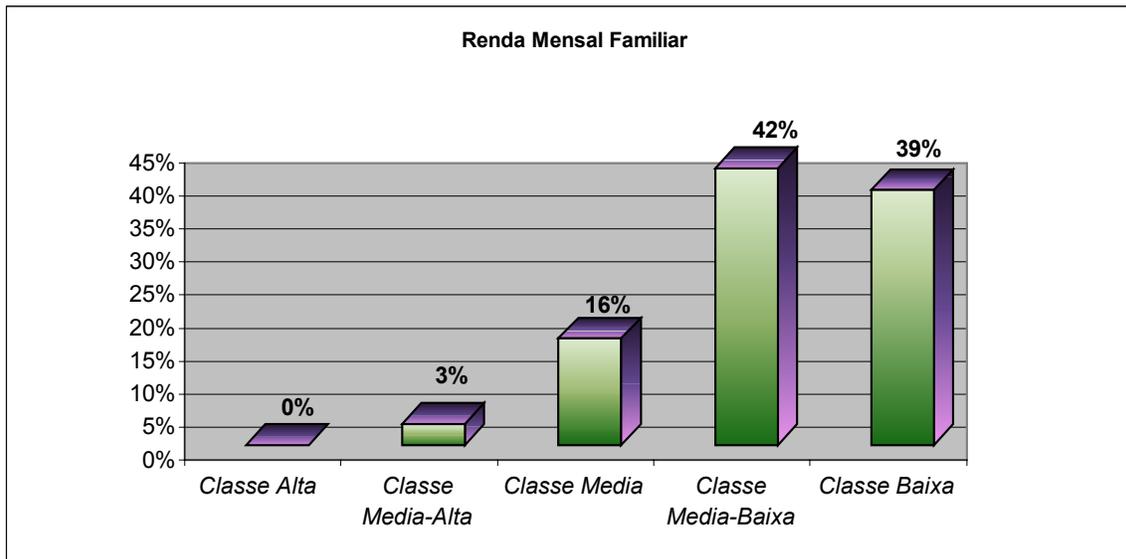
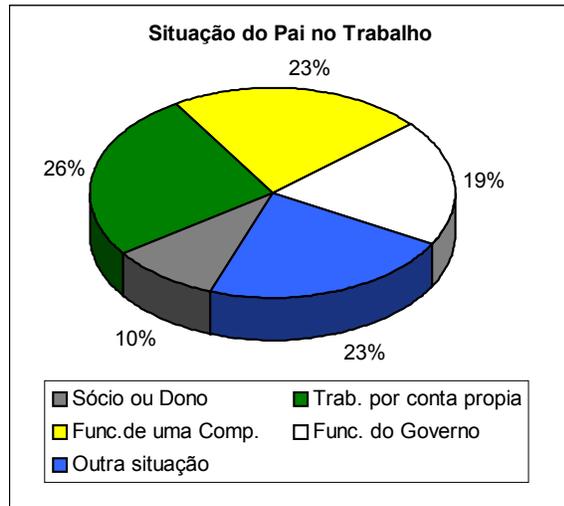
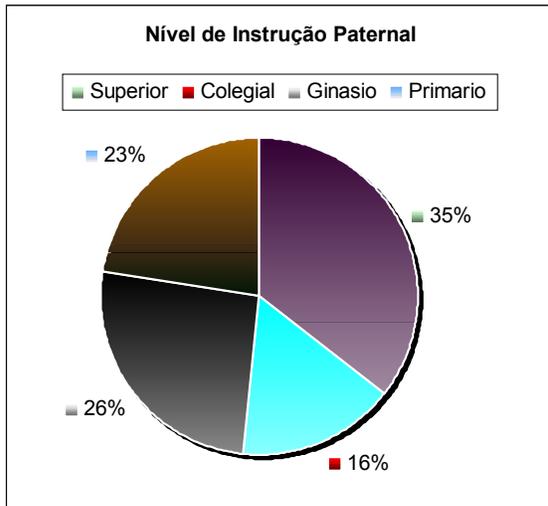
Gráficos dos Matriculados 1998 – Química (Noturno)



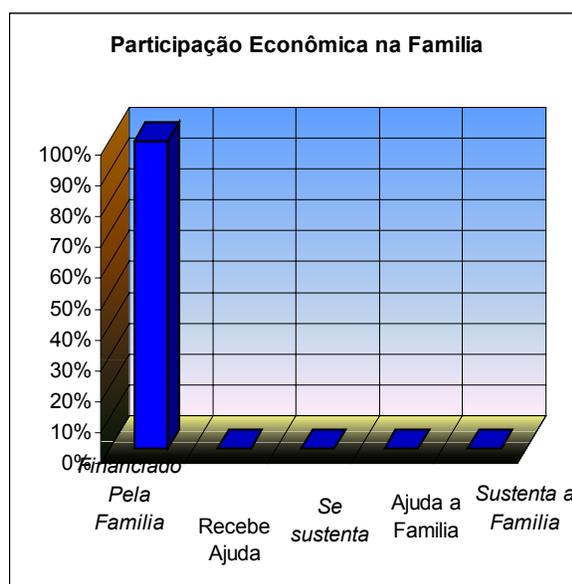
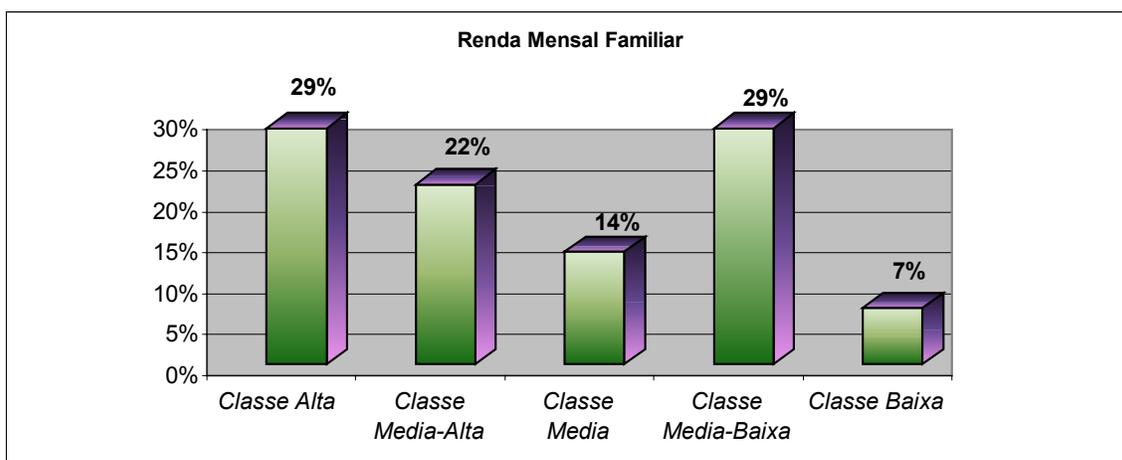
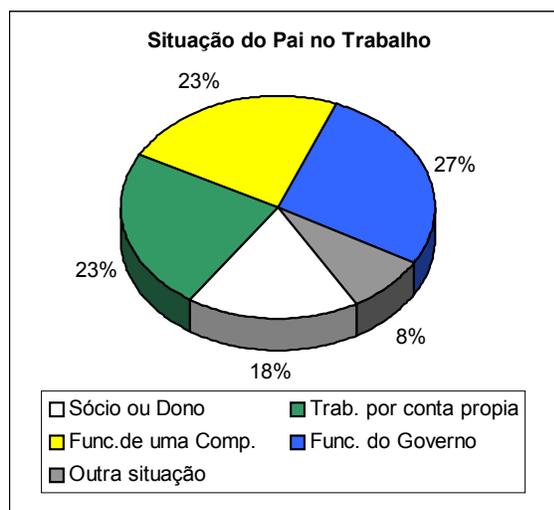
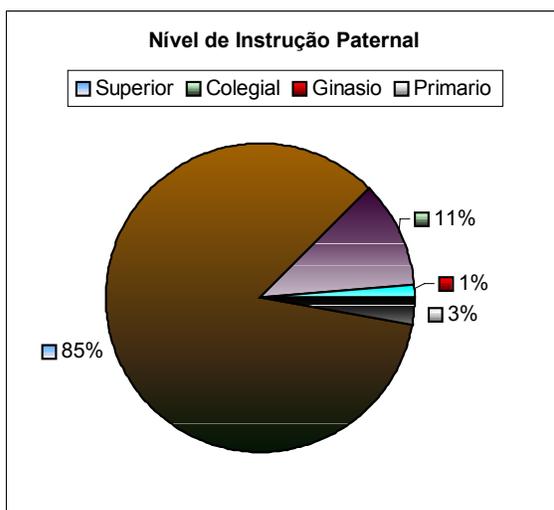
Gráficos dos Matriculados 1998 – Pedagogia (Diurno)



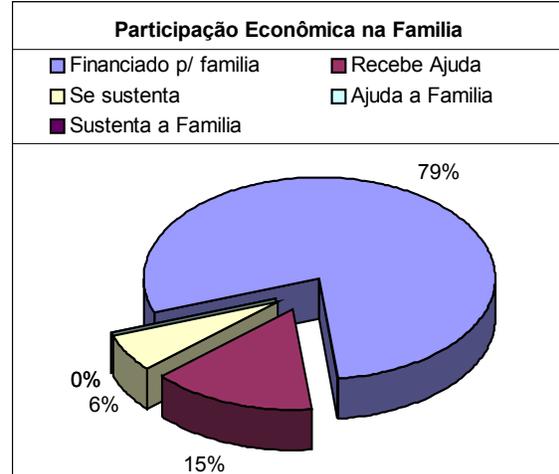
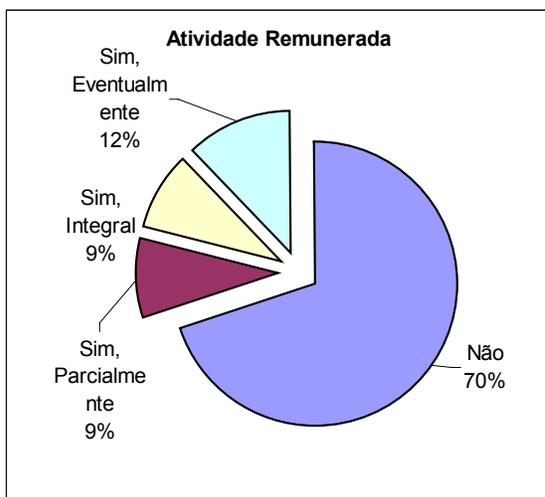
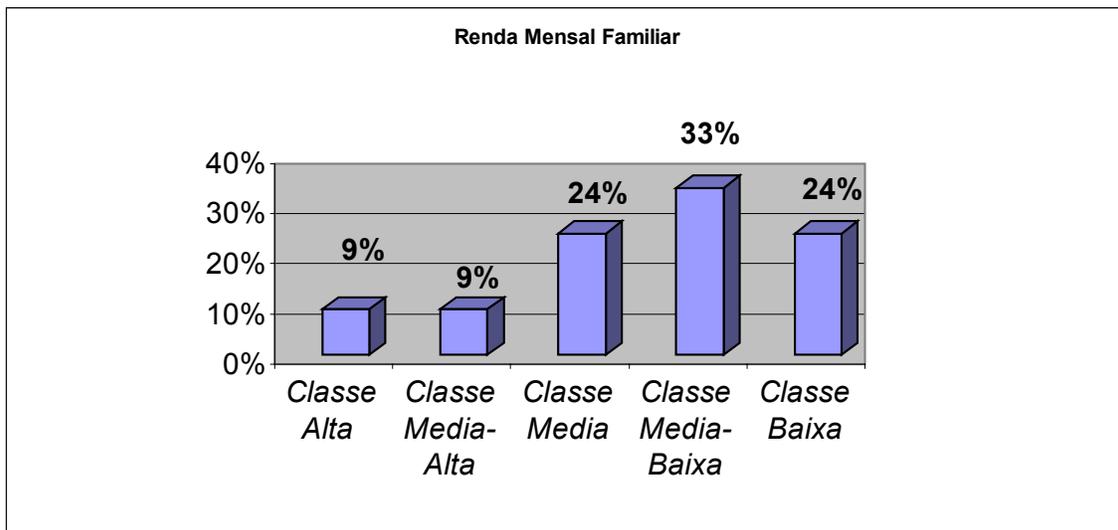
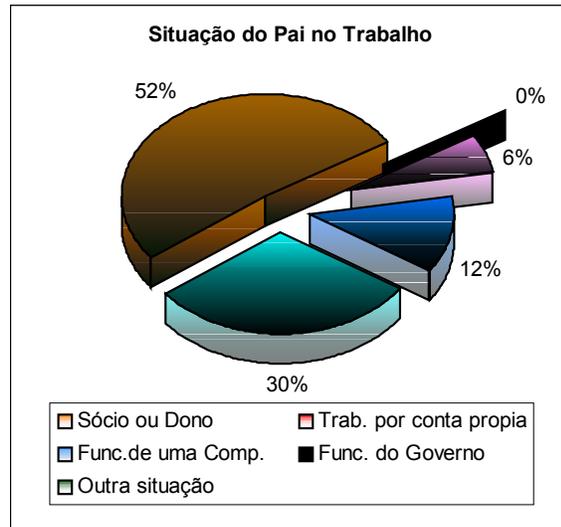
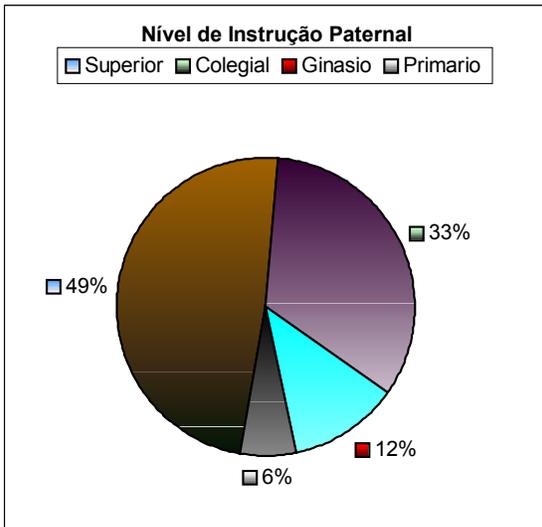
Gráficos dos Matriculados 1998 – Pedagogia (Noturno)



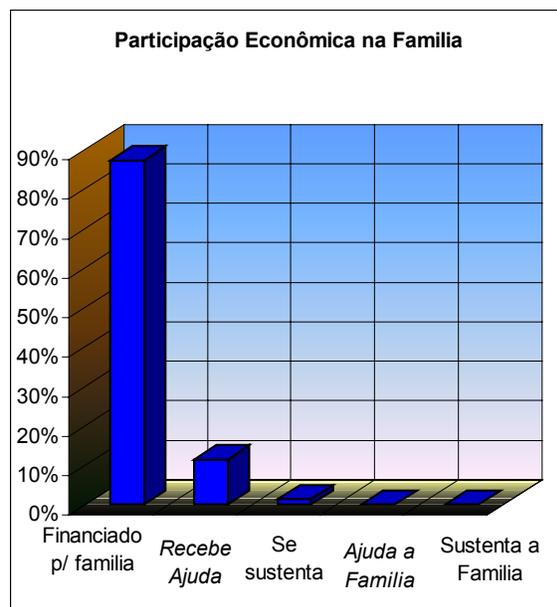
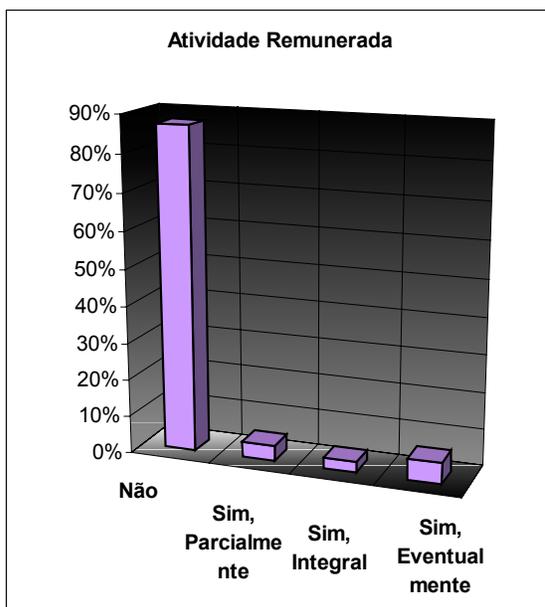
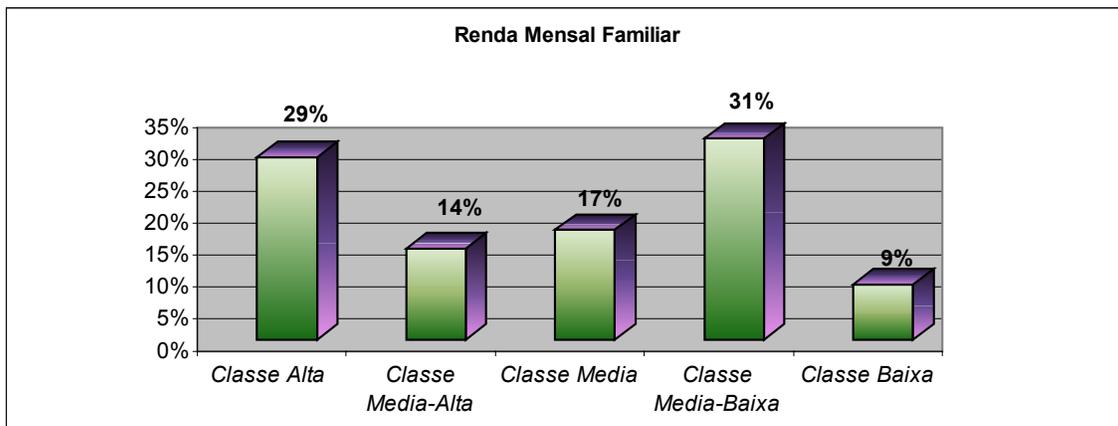
Gráficos dos Matriculados 1998 – Engenharia de Alimentos (Diurno)



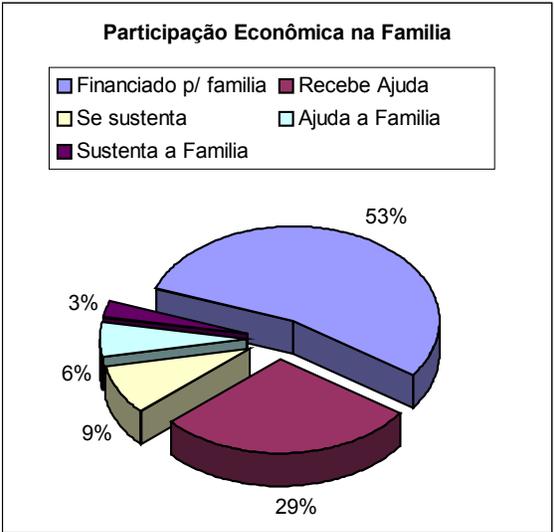
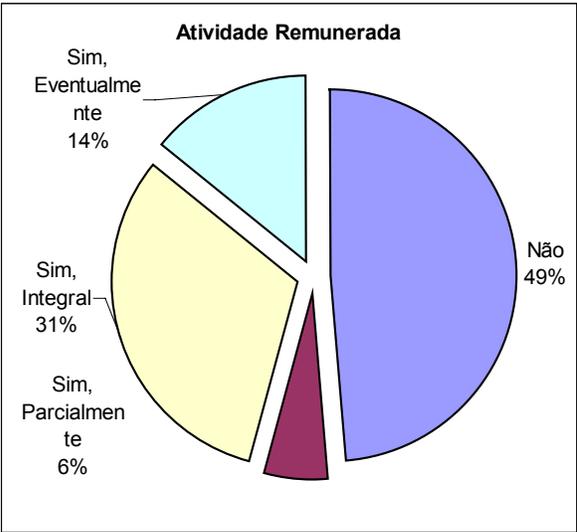
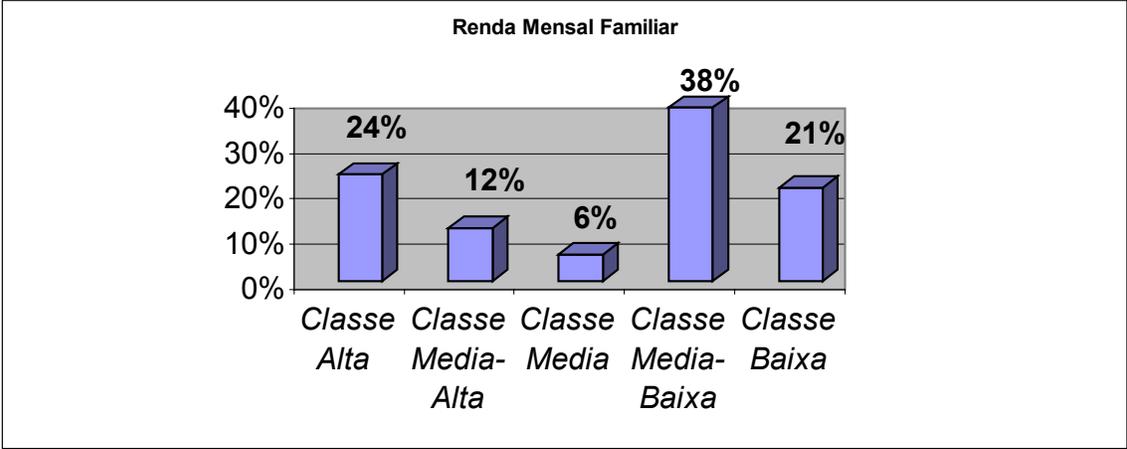
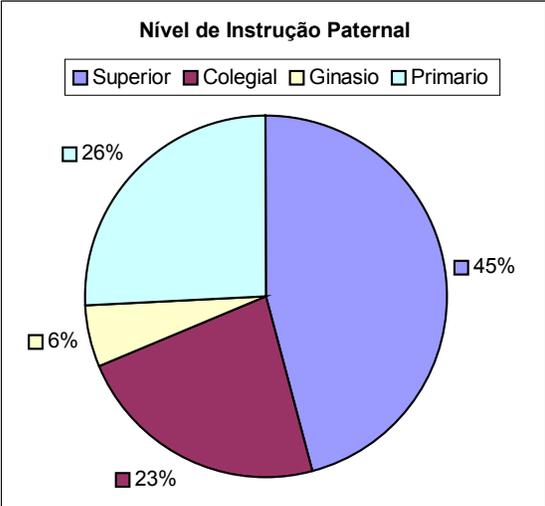
Gráficos dos Matriculados 1998 – Engenharia de Alimentos (Noturno)



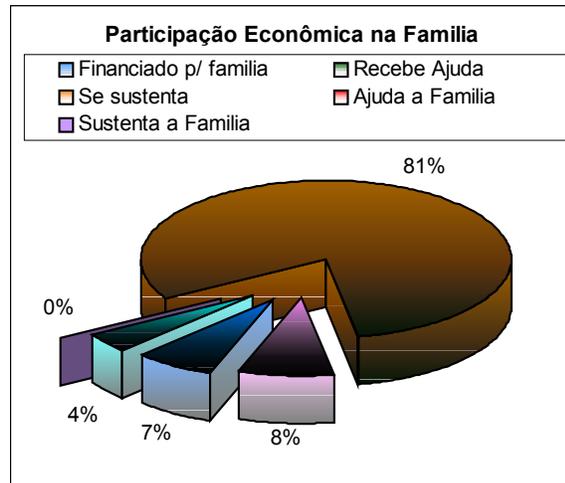
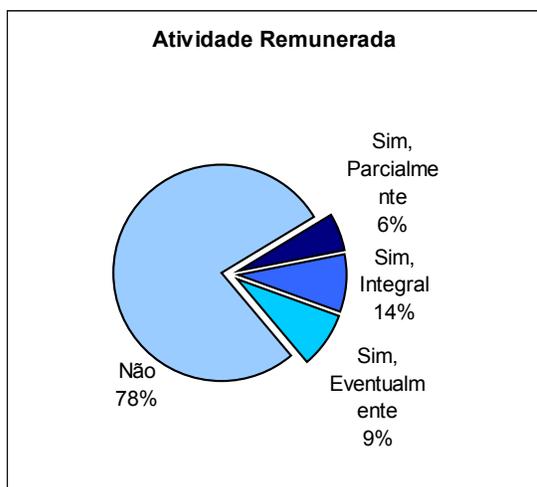
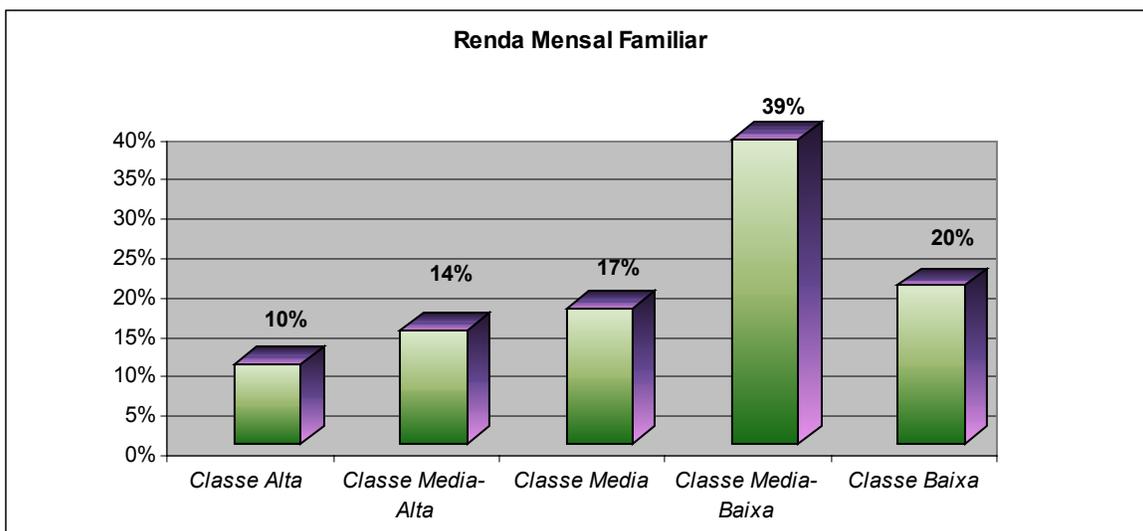
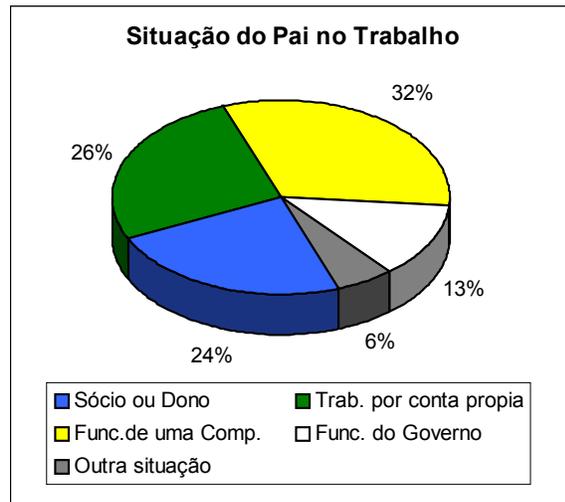
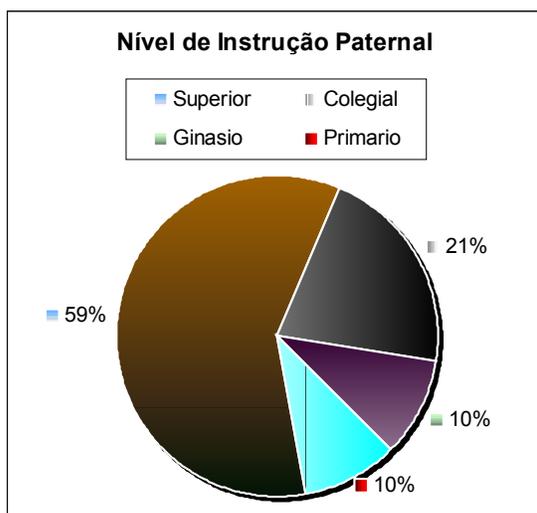
Gráficos dos Matriculados 1998 – Ciências Econômicas (Diurno)



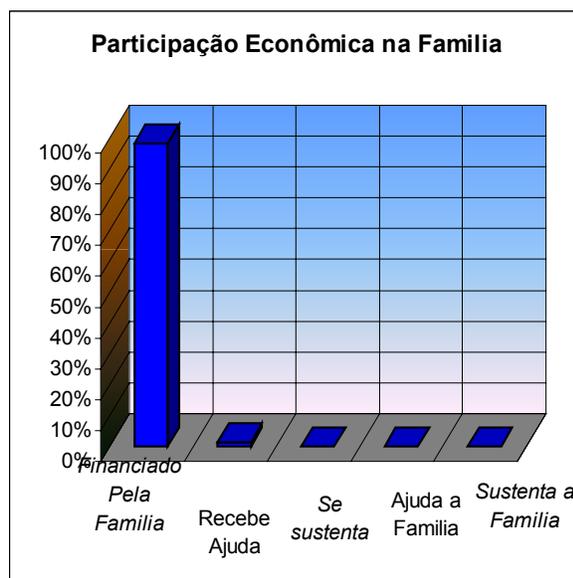
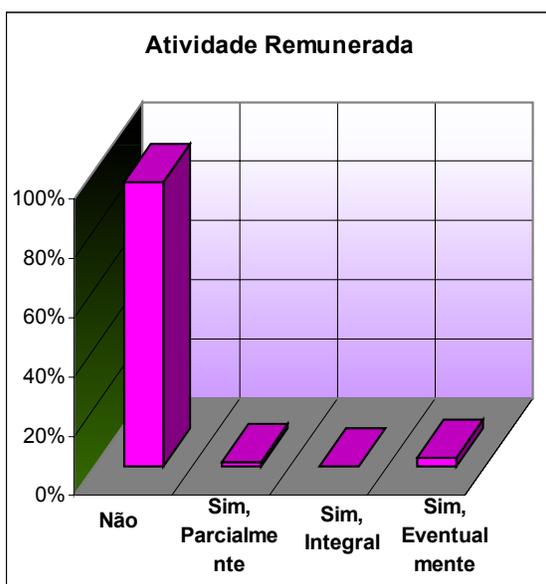
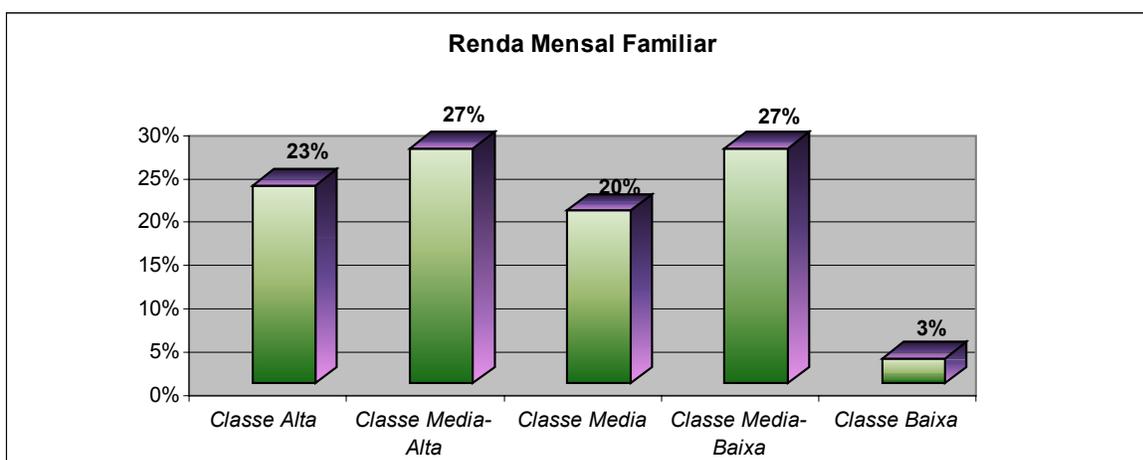
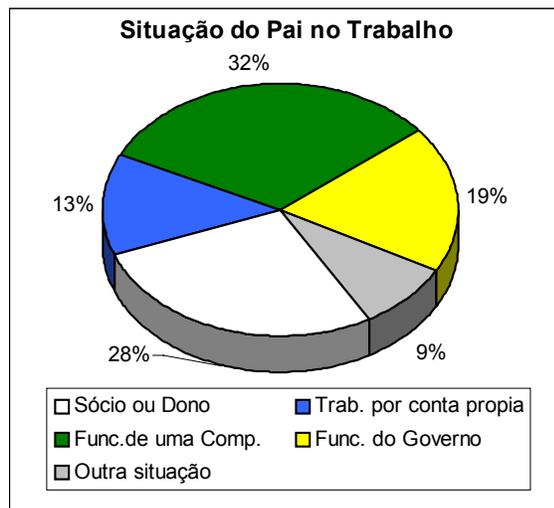
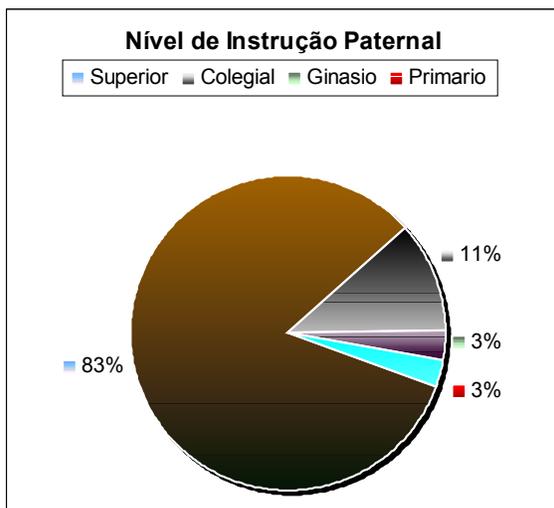
Gráficos dos Matriculados 1998 – Ciências Econômicas (Noturno)



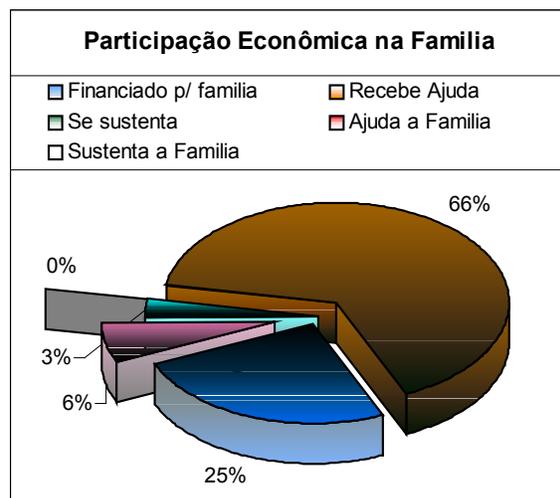
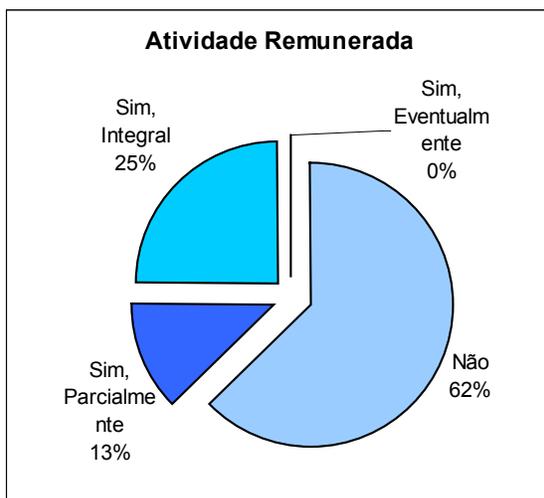
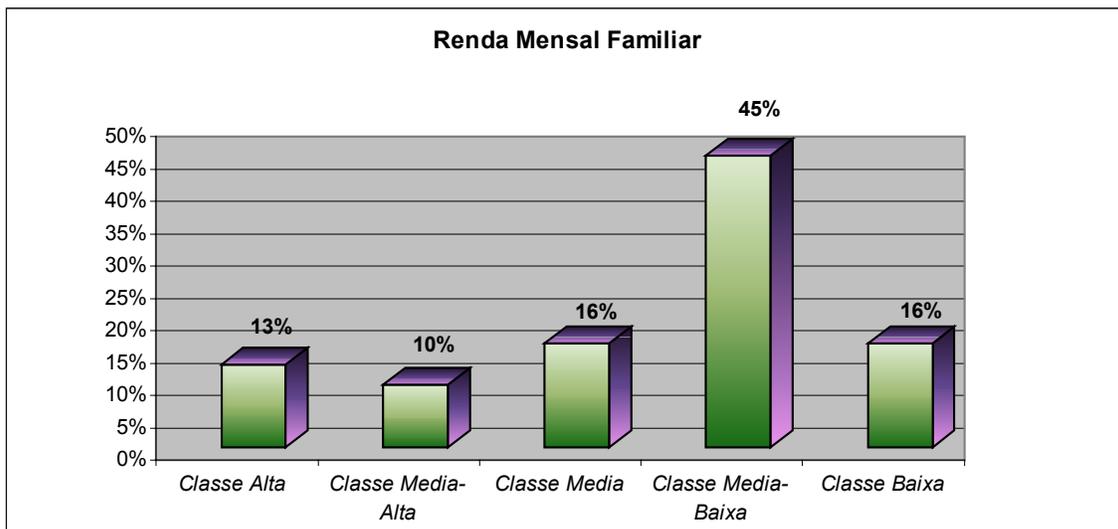
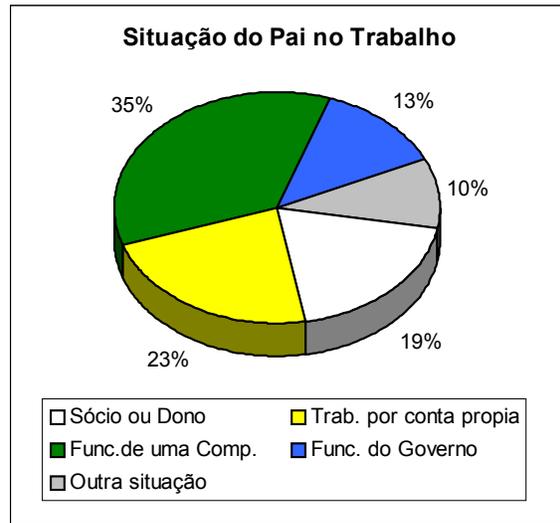
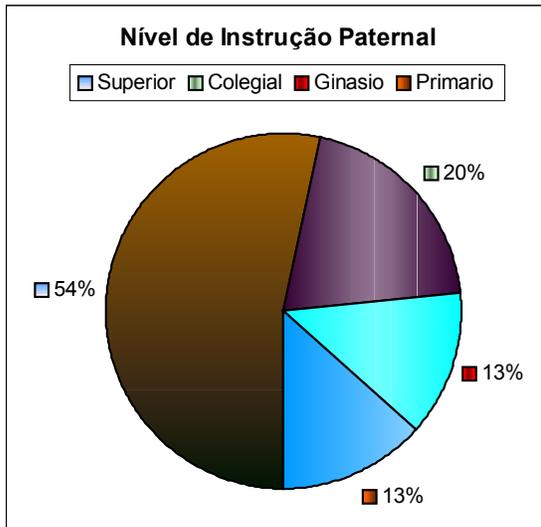
Gráficos dos Matriculados 1999 – Química (Diurno)



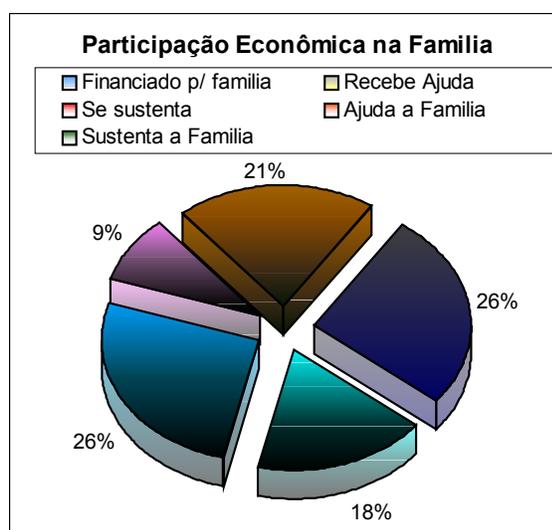
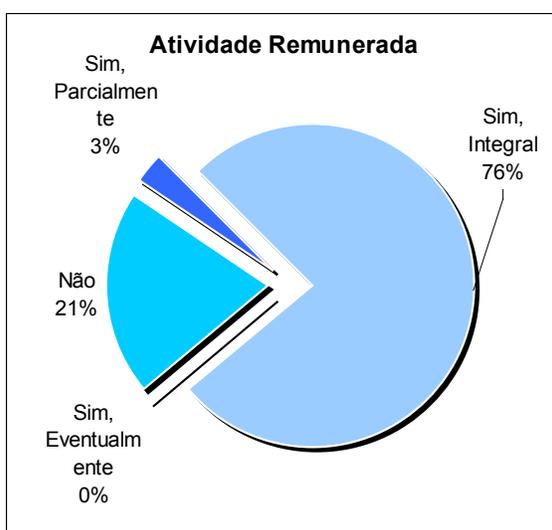
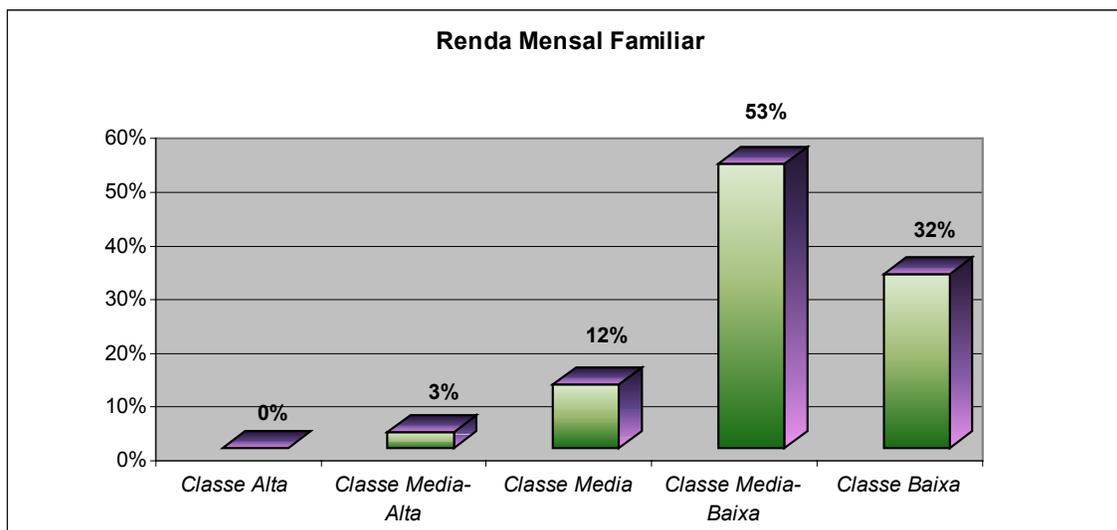
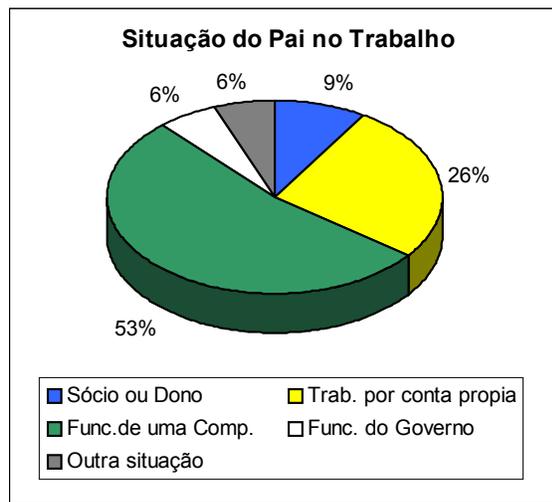
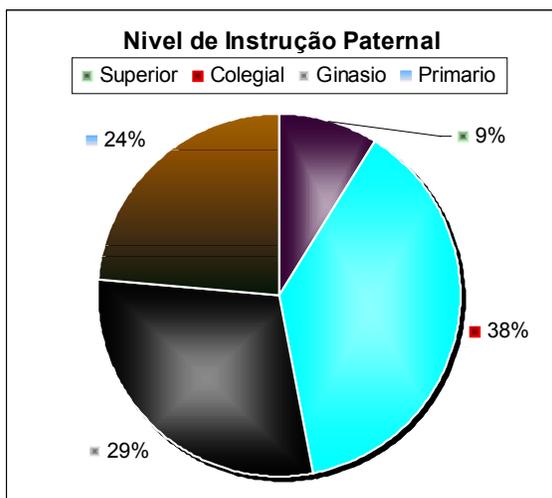
Gráficos dos Matriculados 1999 – Engenharia de Alimentos (Diurno)



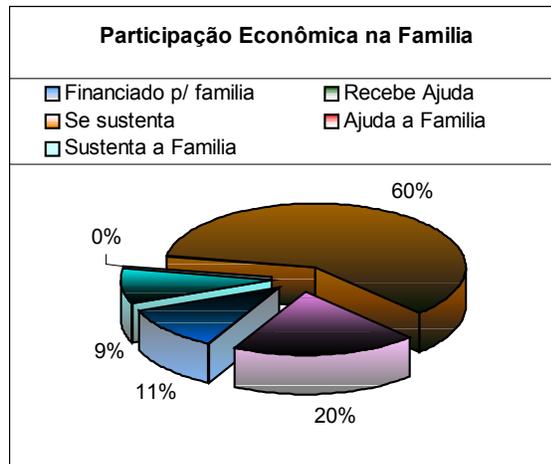
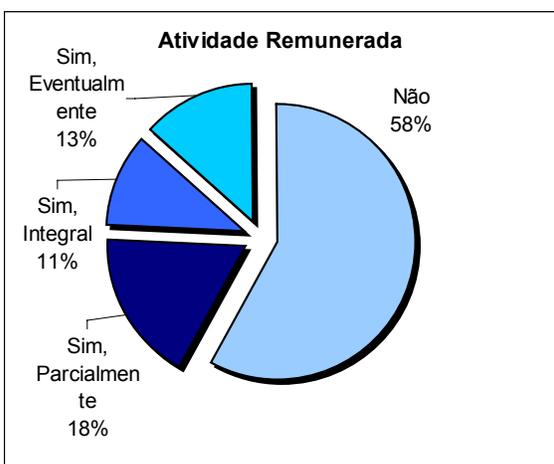
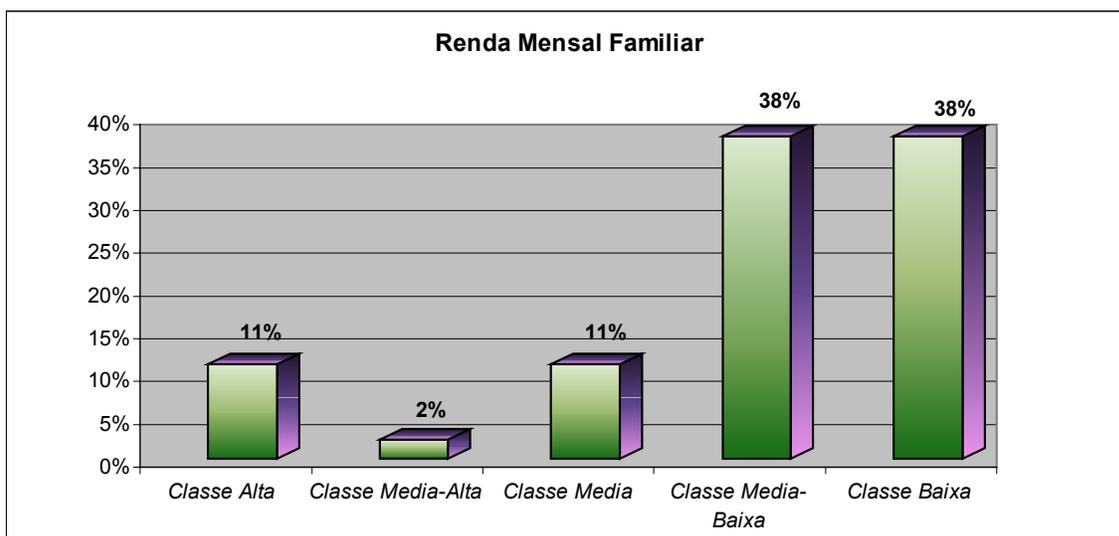
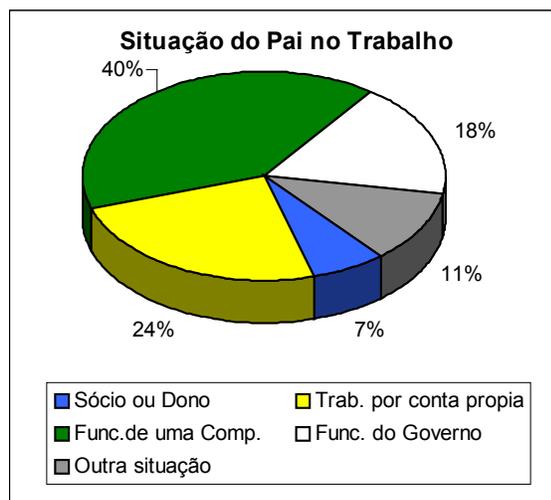
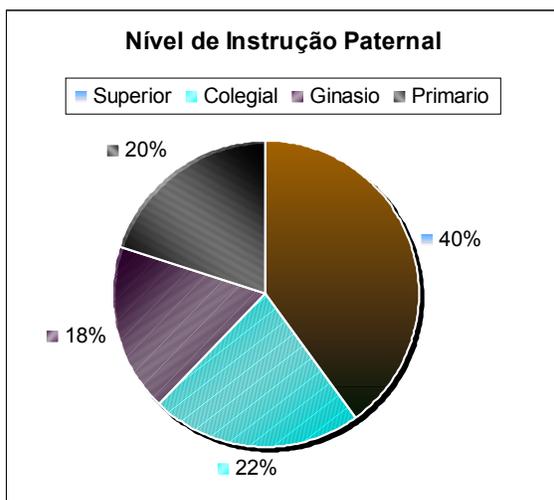
Gráficos dos Matriculados 1999 – Engenharia de Alimentos (Noturno)



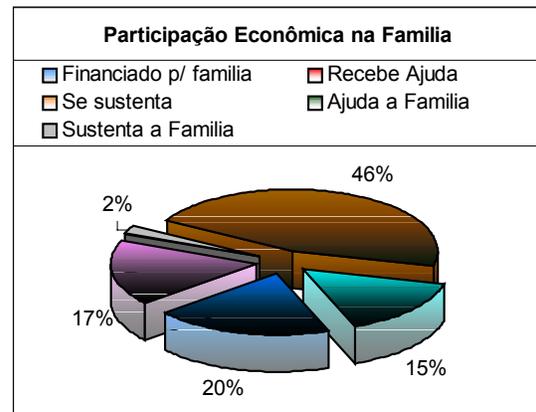
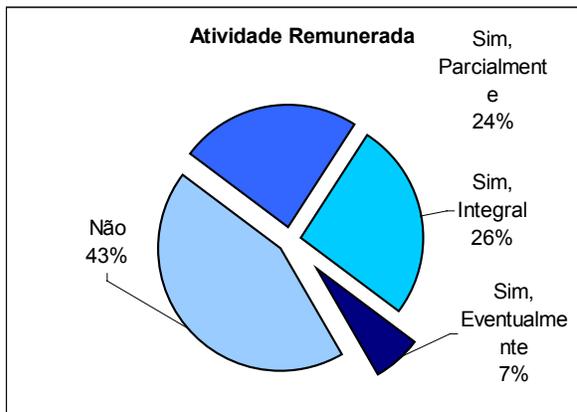
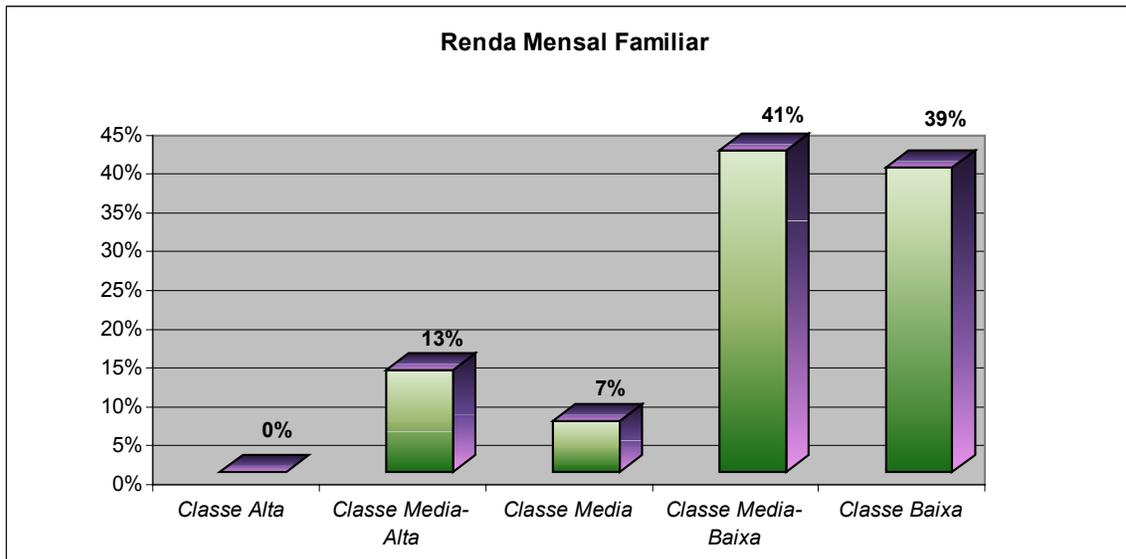
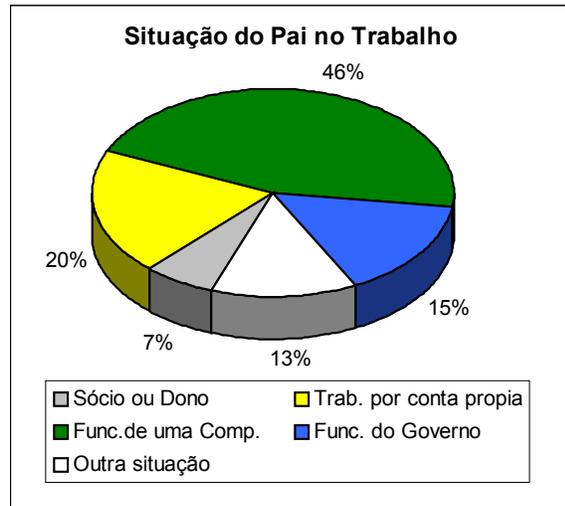
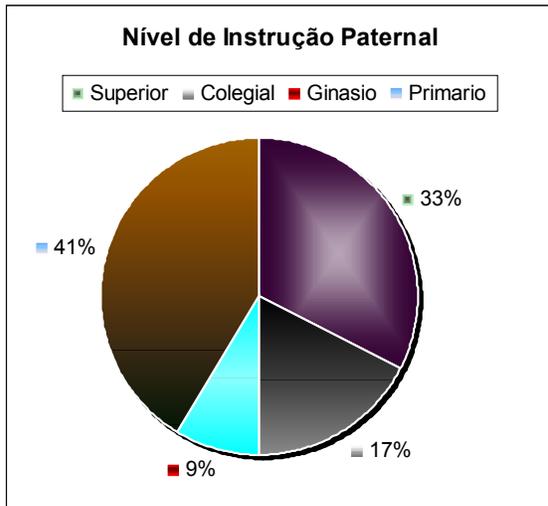
Gráficos dos Matriculados 1999 – Química (Noturno)



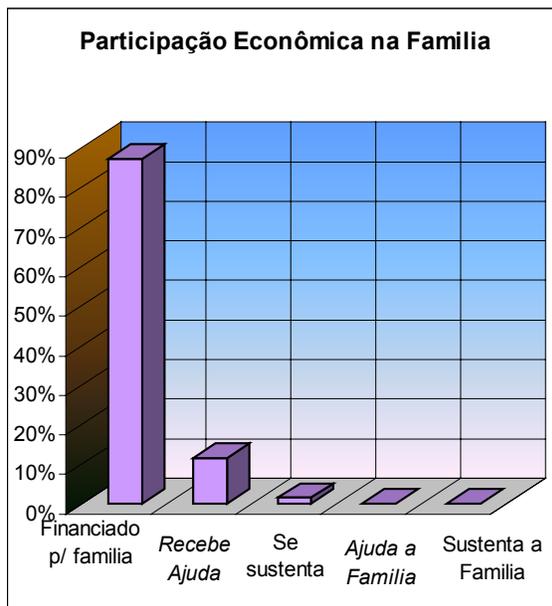
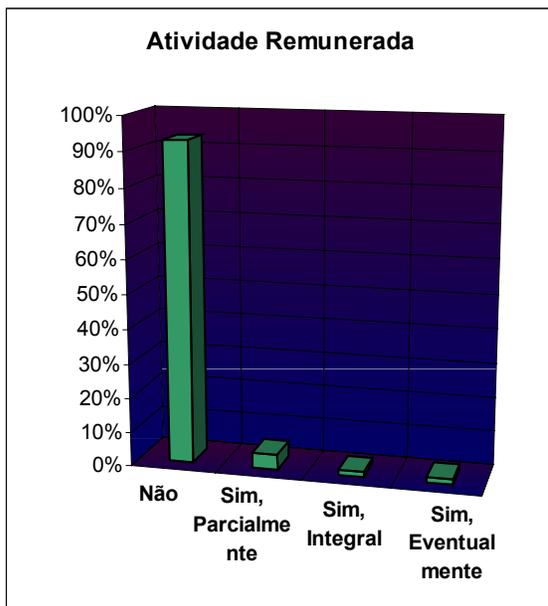
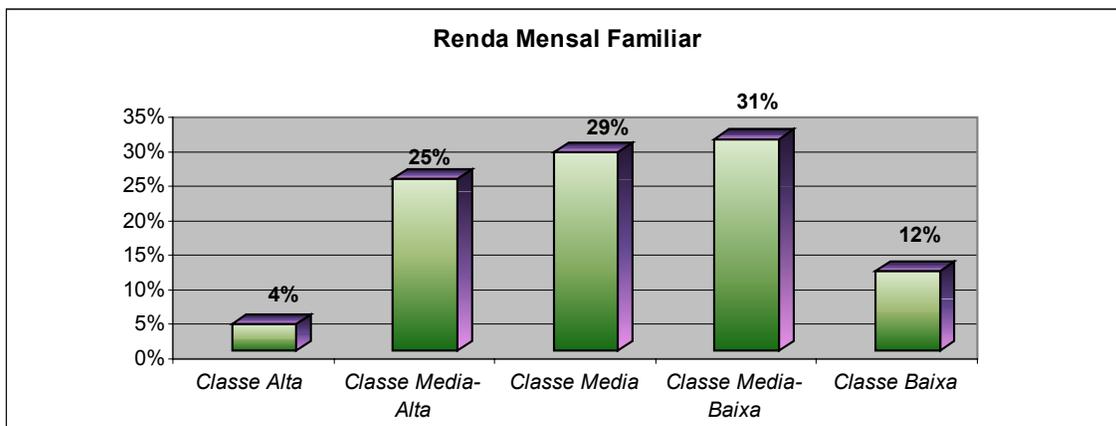
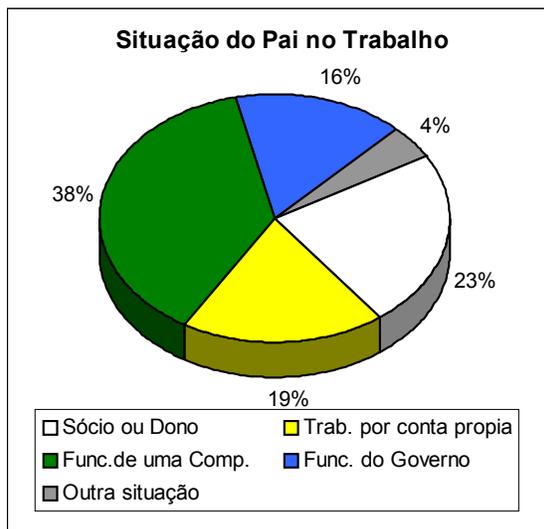
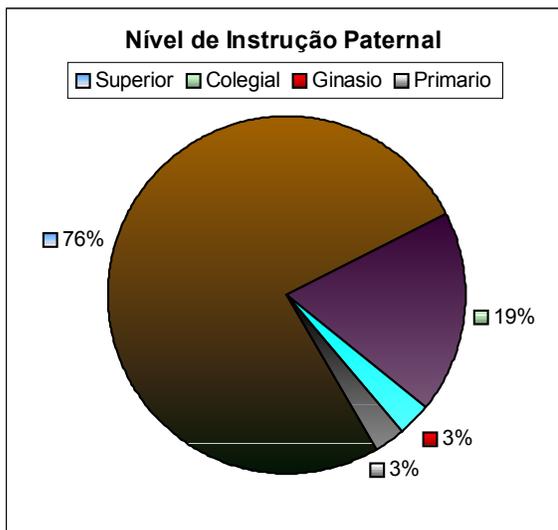
Gráficos dos Matriculados 1999 – Pedagogia (Diurno)



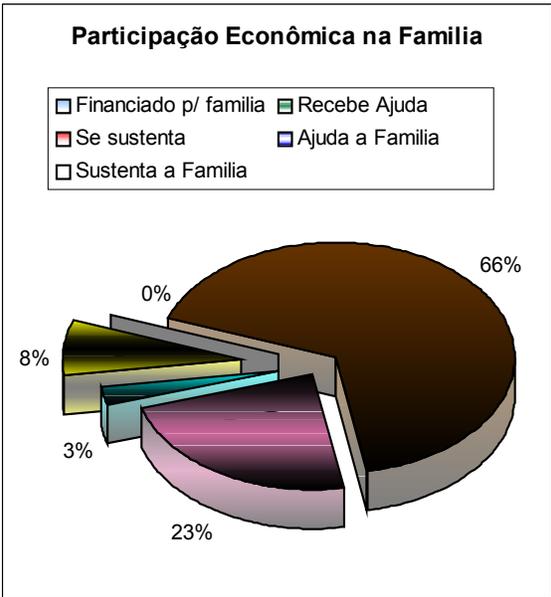
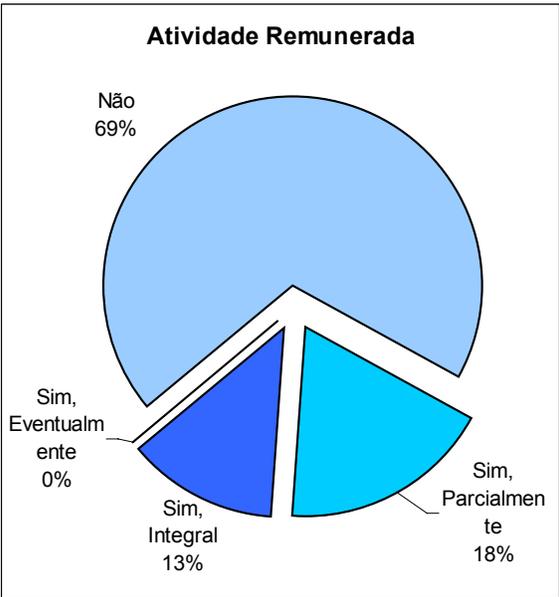
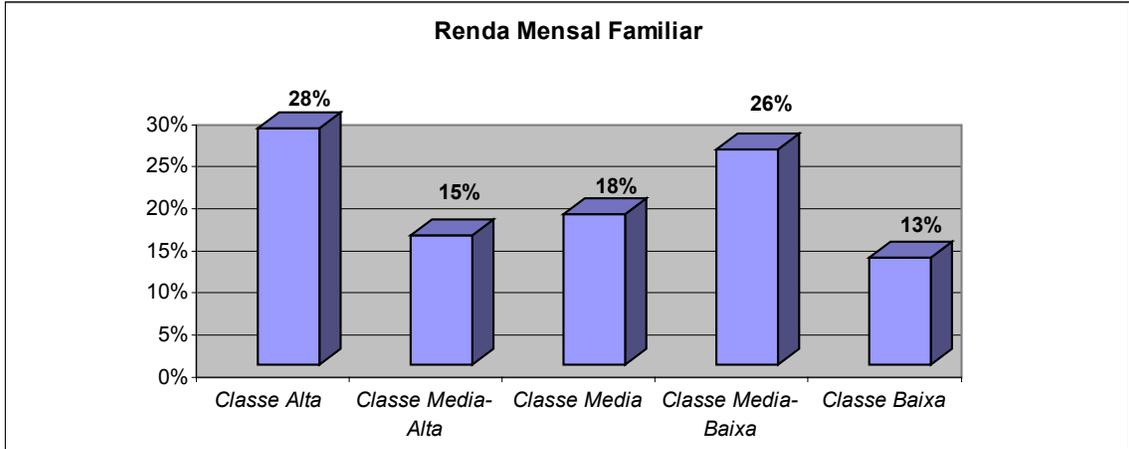
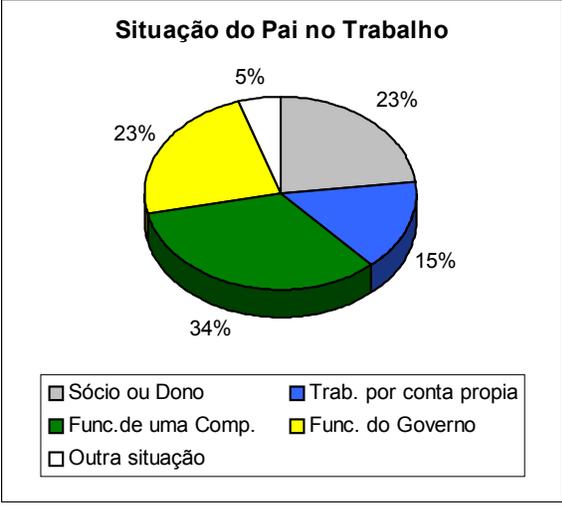
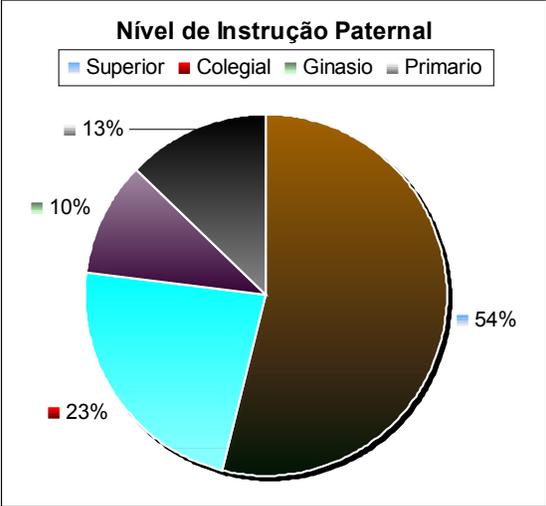
Gráficos dos Matriculados 1999 – Pedagogia (Noturno)



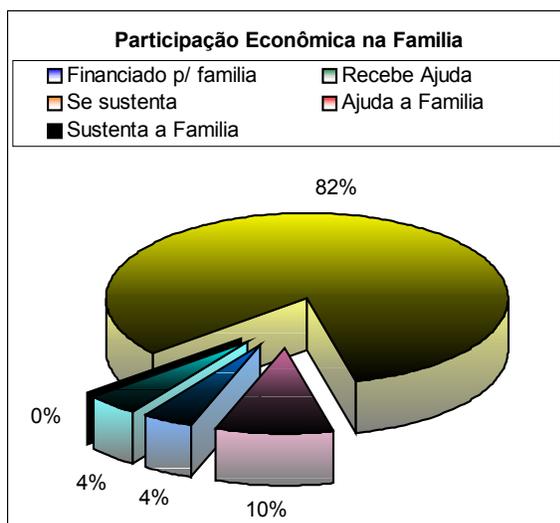
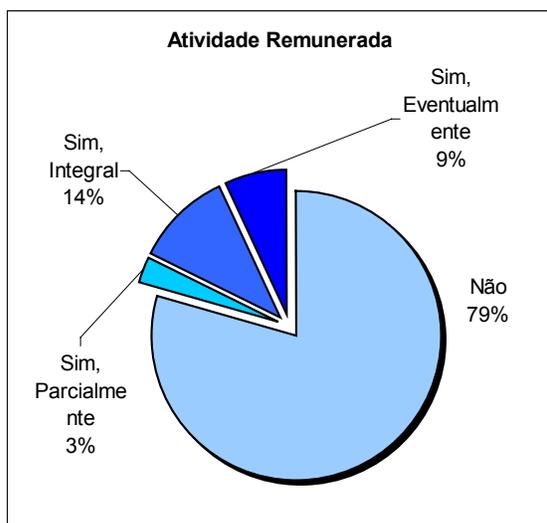
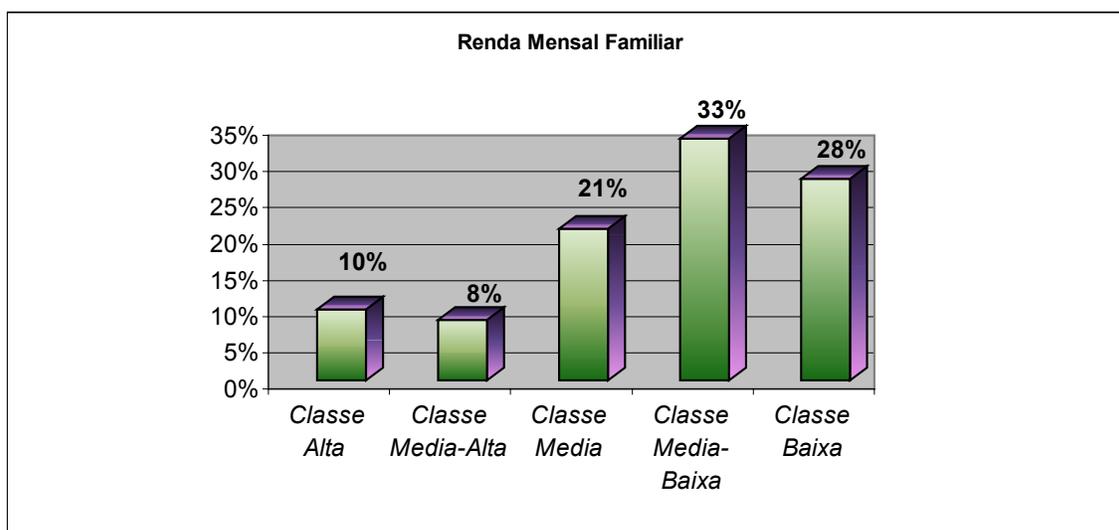
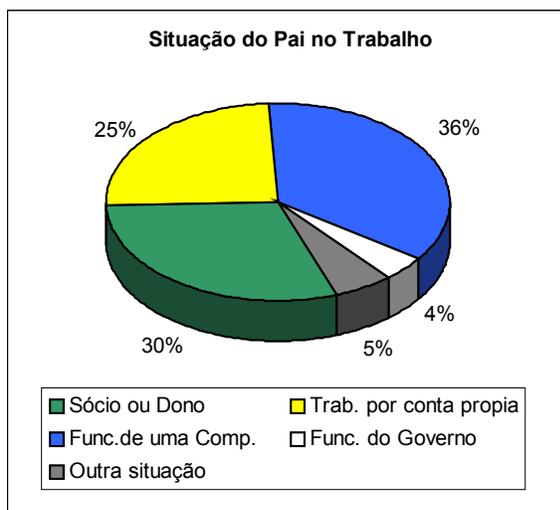
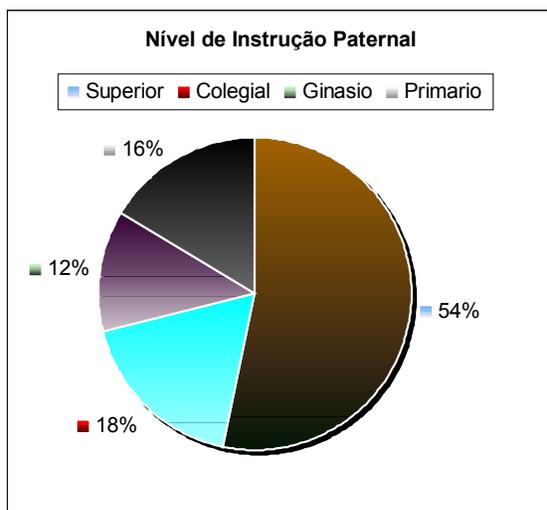
Gráficos dos Matriculados 1999 – Ciências Econômicas (Diurno)



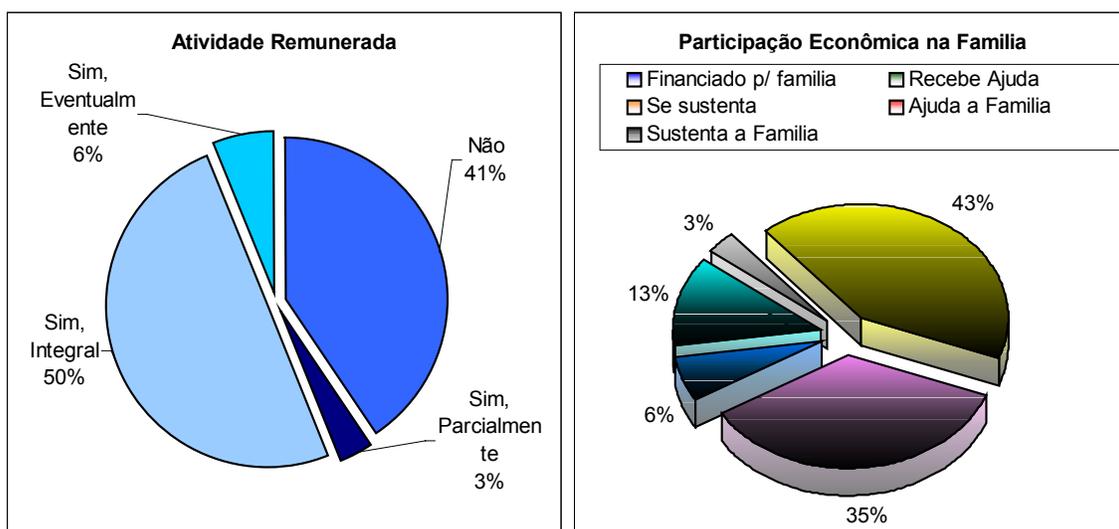
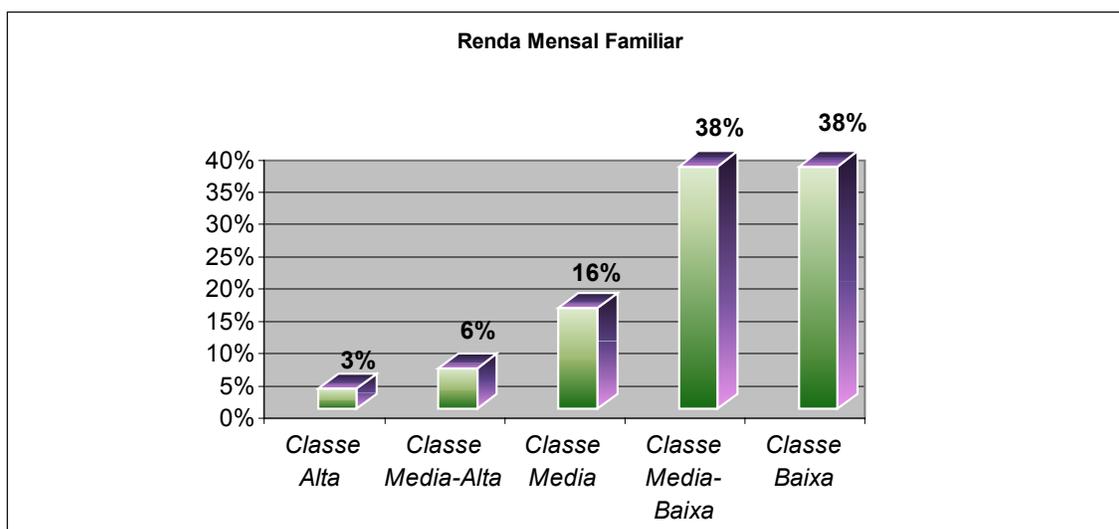
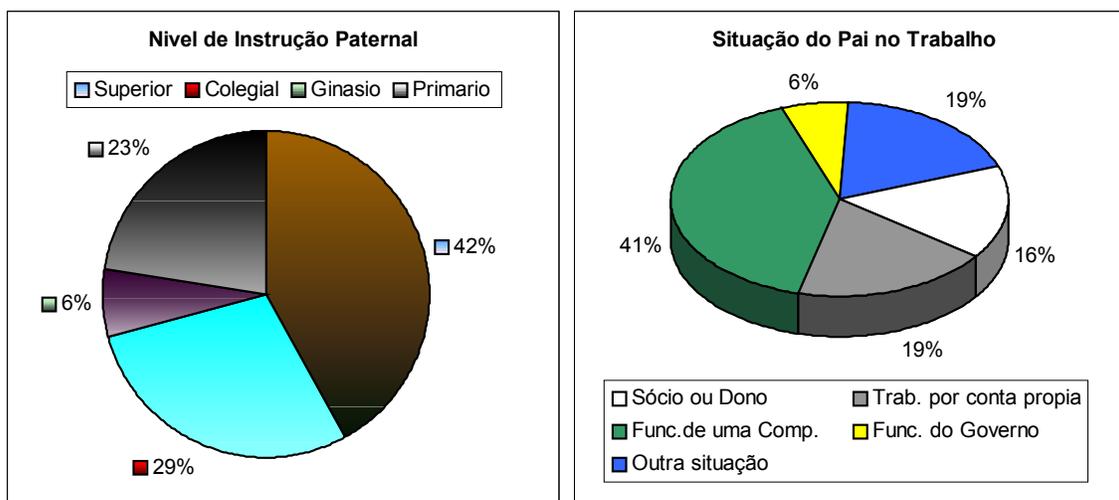
Gráficos dos Matriculados 1999 – Ciências Econômicas (Noturno)



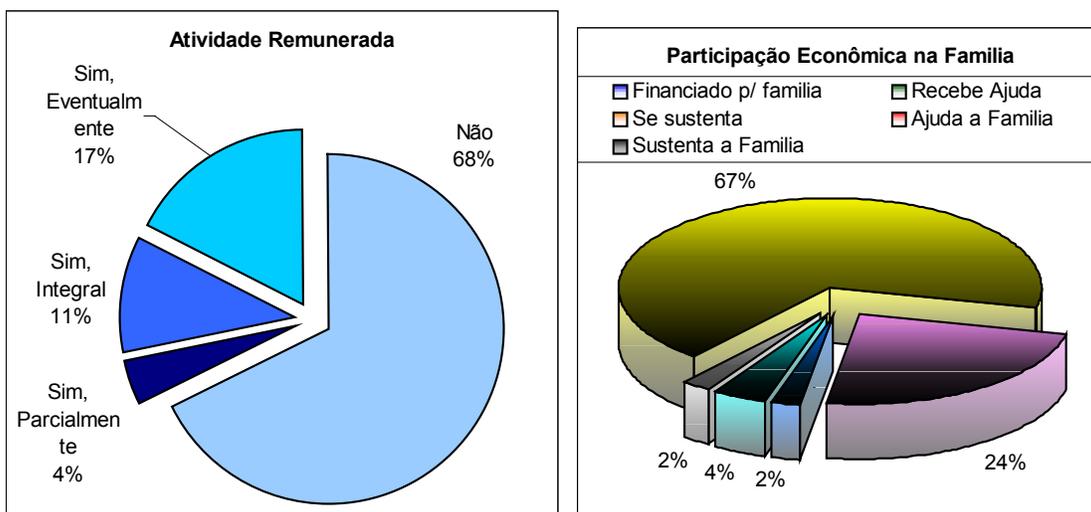
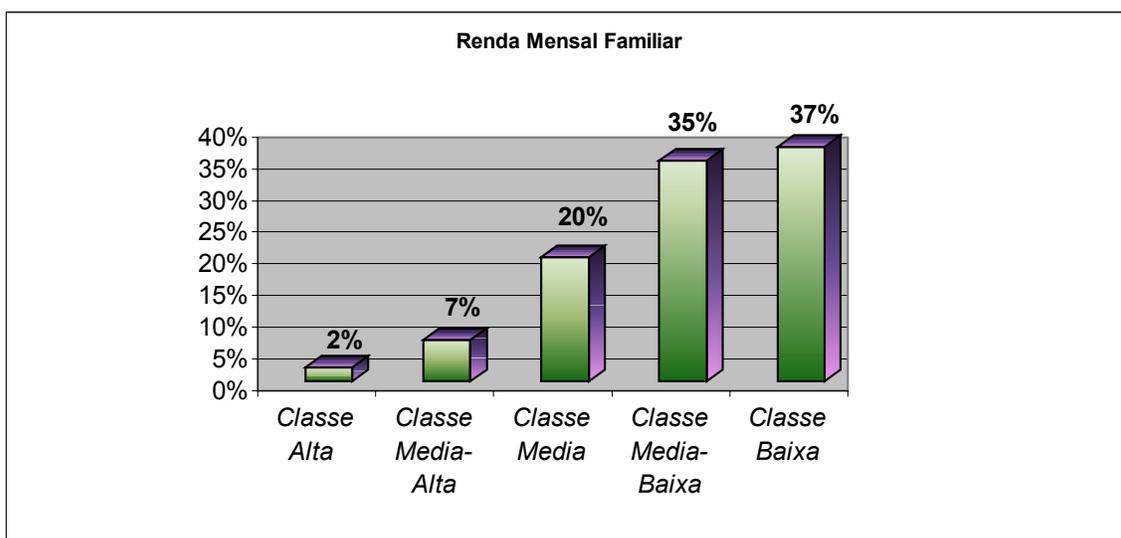
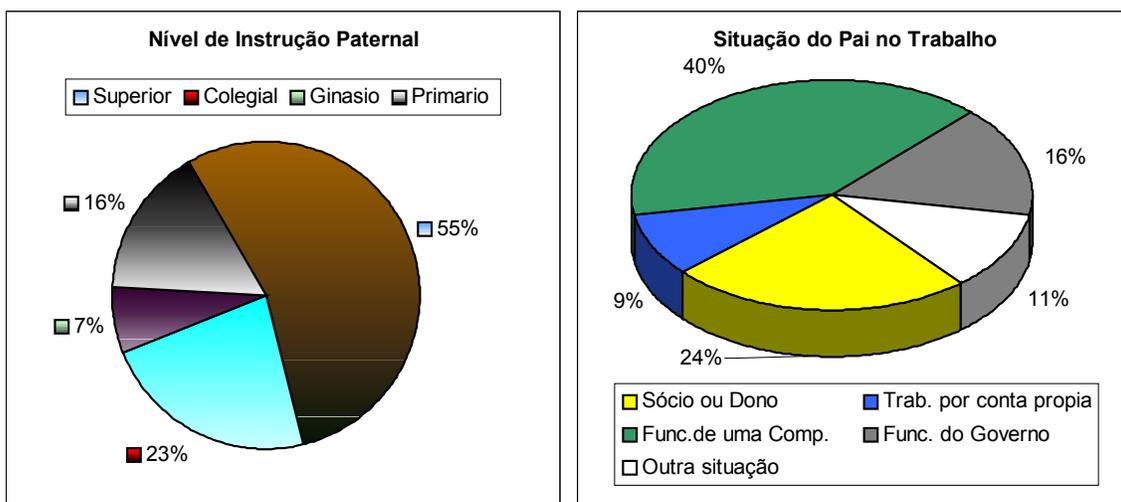
Gráficos dos Matriculados 2000 – Química (Diurno)



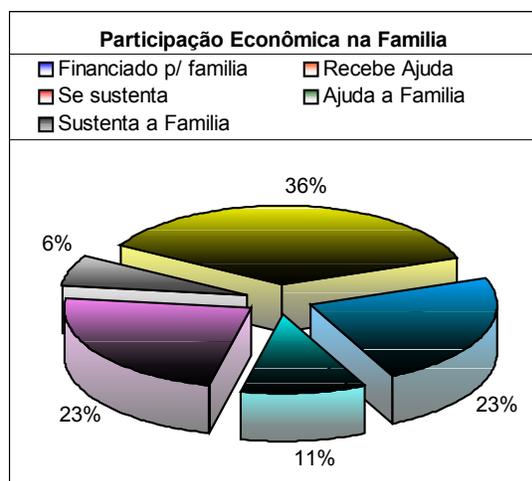
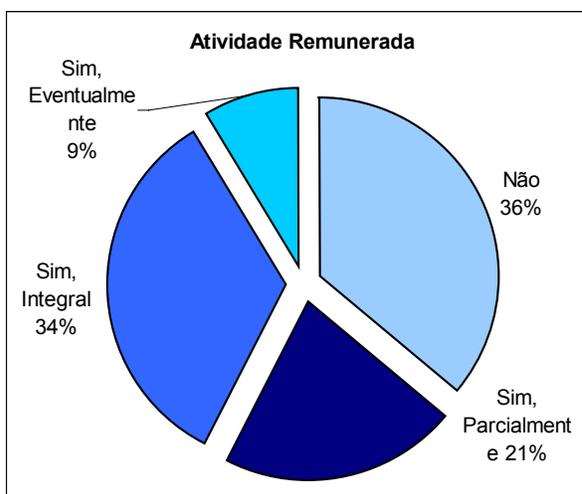
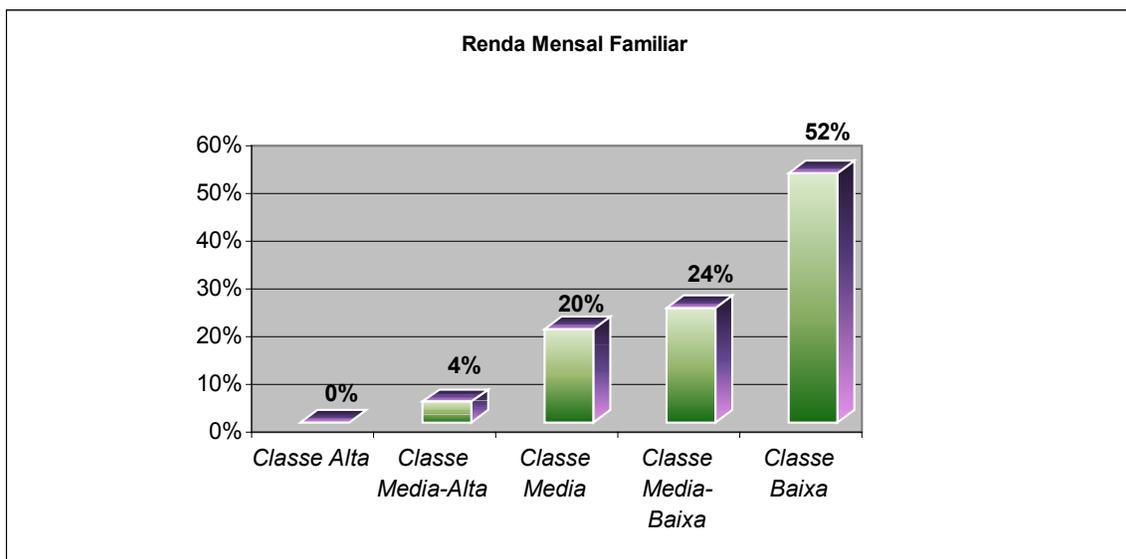
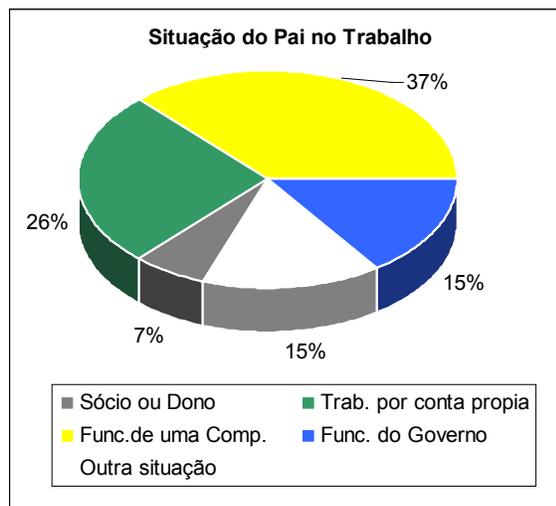
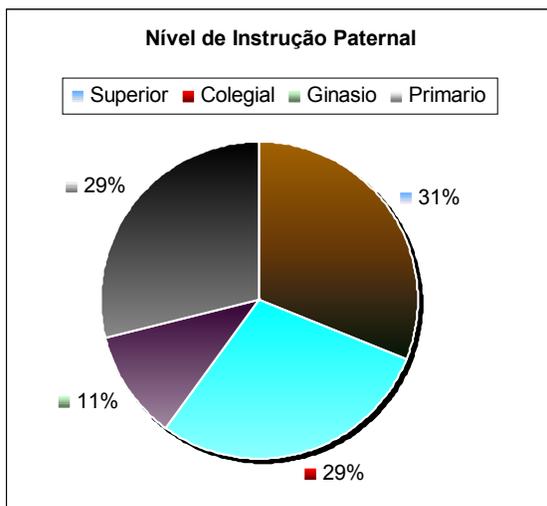
Gráficos dos Matriculados 2000 – Química (Noturno)



Gráficos dos Matriculados 2000 – Pedagogia (Diurno)



Gráficos dos Matriculados 2000 – Pedagogia (Noturno)



ANEXO 5

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTE

Estudante de Graduação – UNICAMP (nº 1)

Aluna do 2º ano de Economia

Solteira – 20 anos

Curso diurno

P: Em sua opinião quais são as vantagens de você ter o tempo todo para estudar?

R: *Dedico muito mais tempo à faculdade, mais toda a carga extra que você pode ter acesso, do tipo: empresa júnior, atlética; tudo que te pode agregar algum conhecimento, mas não necessariamente estar na sala de aula.*

P: Como você não trabalha, a sua família pode te manter sem problema nenhum?

R: *Pode, sem problema nenhum, mas “daquele jeito”.*

P: Você acha que vai ser bem-sucedida na vida? Você tem esse sentimento interior?

R: *Tenho.*

P: Você se sente motivada para estudar?

R: *Mais ou menos.*

P: Como a motivação ajuda você a tirar notas boas ou não?

R: *Motivação é tudo. Aqui a cobrança é bem forte, eu acho. A carga que a gente tem de estudos mesmo quando não têm tantos créditos, o semestre que a gente tem menos são 24 créditos. A carga de estudo é bem pesada, e se você não se motivar a estar todos os dias estudando, todos os dias aqui, e não só estudando coisas da faculdade, e também outras línguas, você fica para trás, não tem jeito.*

P: Já que você não trabalha, se você tivesse que trabalhar mesmo que algumas horas por dia para você se manter com as suas despesas pessoais, isso atrapalharia o seu estudo?

R: *Provavelmente.*

P: Você procura fazer o melhor em sua vida acadêmica? Você tem aquele sentimento, não eu tenho que fazer o melhor, fazer o trabalho bem feito?

R: *Olha, eu já tentei em algumas consultas com psicólogo. Eu sempre fui assim, mas eu não ando me sentindo motivada.*

P: Você sente que luta para tirar notas altas, ou se você conseguir mais ou menos está bom.

R: *É, eu acho que ultimamente eu não estou lutando tanto. Muitas vezes quando a gente luta um pouco mais e não consegue, é muito frustrante.*

P: Você se considera uma pessoa responsável e dedicada?

R: *Sim, não tanto quanto eu gostaria.*

P: Como você administra o seu tempo? Você consegue dividir bem o tempo para os seus trabalhos, projetos acadêmicos, pesquisas, revisões para prova. Você acha que consegue?

R: *Eu tento o tempo inteiro dividir bem, mas é bem complicado, pois eu estou na empresa Junior uma vez na semana, eu faço teatro, estudo alemão, eu tento equilibrar. Mas é bem complicado.*

P: Você acha que consegue dar tempo suficiente para a sua família, amigos, namorado. Você acha que está conseguindo dedicar pelo menos um tempo mínimo?

R: *O mínimo sim.*

P: Você poderia descrever seus hábitos de estudo. Como por exemplo: você presta atenção nas aulas, faz revisão... Como é que você faz?

R: *Esse semestre eu estou tentando entrar na sala e ver como é o professor e tentar acompanhar o ritmo dele. Agora, uma das minhas maiores preocupações aqui é achar que as aulas não têm didática nenhuma. A maior parte das aulas os professores não estão nenhum pouco preocupados com isso, tem sim as exceções, professores que são muito bons, mas a maioria deles têm grandes problemas. Esse semestre eu acho que melhorou bastante, mas o três primeiros foram para mim péssimos. Para mim era uma questão de pegar o livro, ler, fazer anotações...*

P: Você faz revisão antes da prova? Você tem um lugar bem calmo e tranquilo para estudar em casa?

R: *Não tenho um lugar só para isso porque a minha irmã mora comigo e divide o mesmo quarto e ela tá no colegial. Então muitas vezes quando eu estou chegando em casa ela já está indo dormir, e isso atrapalha. Eu dependo muito da biblioteca, ou às vezes o espaço que a gente está não tem ninguém é bom. Por que aqui mesmo (onde estava ocorrendo a entrevista) passa muita gente, tem obras e eu tenho muita dificuldade de concentração.*

P: Aqui na universidade você tem lugares bons para estudo? Biblioteca, centro de vivência, bosques, parque, praça...

R: *Eu não sei, porque eu procuro mais essa biblioteca aqui. O que eu acho muito bom nessa biblioteca, são essas salinhas de estudo, pena que só tem três.*

P: Você se considera uma pessoa organizada? Você tira tempo para organizar sua vida acadêmica? Tipo: Hoje eu vou me organizar, vou fazer um cronograma das atividades, etc.

R: Olha, eu faço. Mas nem sempre dá certo. Depois que a gente entra na universidade a gente vê que é muita coisa e tem que estar se adaptando o tempo inteiro. As suas coisas as suas atividades, porque tem a vida pessoal que está interferindo o tempo inteiro. É muito fácil chegar no papel e anotar, hoje eu vou fazer isso, isso e isso metodicamente. Ai está lá: 14h estudar tal coisa só que às duas da tarde você está acabada.

P: Falando em cansaço, você tem algum problema de dormir na sala de aula, ou quando você está estudando de repente começa a dar uma cochilada?

R: Tenho, dependendo da aula, principalmente depois do almoço. Aula às 14h para mim é o fim do mundo.

P: E quando acontece isso você tenta acordar e prestar atenção? Ou quando você está em casa você aproveita para dormir mais um pouco e mais tarde levanta?

R: Depende. Na aula eu tento acordar, se eu não consigo eu saio uns 10 minutos, durmo um pouco no sofá e depois eu volto para a sala, que para mim é infinitamente melhor.

P: Falando em sono você se considera ter uma boa saúde, como hábitos de alimentação, por exemplo?

R: Não. Depois que eu entrei para a faculdade ficou tudo uma “zona”, eu engordei. Minha alimentação ficou um lixo, porque é tudo correndo e tem dia que você come só um sanduíche, ou um salgado. Ou venho com uma mochila de camping ou...

P: Com respeito a exercício físico você tem feito regularmente?

R: Estou tentando me encaixar, mas está difícil. Porque os horários que tem livre, que tem a preço acessível, é das 12h às 14h e raramente das 18h às 19h. Ou então você vai brigar por uma vaga lá na frente. Então das 12h às 14h é muito complicado, o horário é ruim, o sol é forte e bate com muitas outras atividades.

P: Você acha que dorme tempo suficiente geralmente?

R: Eu estou tentando descobrir o que é suficiente, porque às vezes eu durmo seis horas e fico melhor do que dormindo oito. Os médicos dizem que o ideal seria dormir de 7 a 8 horas diariamente. Porque eu fico pensando assim: eu quero ter a minha vida de estudos, a minha vida pessoal e então para eu fazer tudo vou acabar dormindo às onze horas da noite, no mínimo. Isso nos dias mais tranquilos. Então quer dizer: ou eu faço as coisas e não vou sair, ou ver os meus amigos, não vou numa festa, não vou, e não vou....

P: Apesar de toda essa dificuldade você acha que a sua vida está mais ou menos equilibrada em família, estudo e lazer? Um balanço.

R: Eu acho que não. A minha saúde foi deixada muito de lado e várias outras coisas. A parte de esporte parei mesmo, uma vez por semana para mim é nada. Minha família eu só vejo no final de semana.

P: Você mora com a família?

R: Não. Moro com a minha irmã. Minha família mora em Indaiatuba.

P: Você tem uma escala de prioridades na sua vida? Quais seriam elas?

R: A minha prioridade é equilíbrio. Estudo é fundamental, apesar de não estar do jeito que eu quero. Tentar ter alguma coisa para soltar o stress, lazer, exercício, vida social. Exemplo: hoje eu estudei pela manhã, vou estudar mais um pouco à tarde, mas à noite vou sair, vou num cinema. Estou tentando organizar um horário mais para o fim da noite para ir ao cinema, ir na casa de algum amigo.

P: Dentro de você tem um sentimento de que vai ser bem sucedida? Que você vai ter um futuro brilhante, que você vai alcançar seus objetivos profissionais, especialmente e também os pessoais?

R: Eu sempre tive. Quando eu entrei na faculdade passei a duvidar um pouco. Mas depois que eu entrei na Empresa Junior eu recuperei um pouco. Eu me vejo sim, bem sucedida no futuro.

P: Você se preocupa com a vida espiritual, tipo: meditação, reza ou oração. Você frequenta alguma igreja, um culto, alguma coisa?

R: Não. Eu sou espírita, mas não tenho freqüentado. Nem sei onde tem um centro aqui perto. Mas o que eu me preocupo é uma coisa mais introspectiva. É prestar atenção nos meus atos, se eles vão contra ou a favor daquilo que eu acredito.

P: Você então acredita num Ser superior, você chega alguma fazer uma prece?

R: Muito de vez em quando, por que eu acredito assim, que Deus não é uma pessoa personificada a quem eu tenho que pedir alguma coisa. É uma coisa que está dentro de mim, então eu tenho que estar me cobrando melhor. Ser uma pessoa mais atenciosa, mais tranqüila, mais paciente.

P: Você acredita em alguma vida após a morte?

R: Sim.

P: Por exemplo, fazer as coisas direitinho como a igreja católica diz: você tem que fazer as coisas direito para ir para o céu. Você teria alguma idéia de uma vida futura, que você agora deveria ser uma boa pessoa para depois colher os frutos no além, ou não?

R: Não é colher frutos, é uma questão de crescimento pessoal eu acho, eu acredito assim. Na minha religião acreditamos que estamos sempre evoluindo, a gente volta para o plano terrestre para estarmos sempre evoluindo e tentando viver coisas que vão amadurecer certos sentimentos. Então, eu acho que eu tenho que fazer alguma coisa para ter um crédito, é simplesmente uma coisa que eu devo melhorar porque eu acho que (...)

P: Aqui na universidade o que você acha que poderia melhorar para a vida dos estudantes. Nos aspectos administrativo, pedagógico e infra-estrutura:

R: Pedagógico é uma coisa que eu me incomodo muito, muito, muito. Porque assim, quando você entra num segundo grau, o professor que está lá é porque fez licenciatura e aqui que ela precisava ter mestrado, doutorado. Para ser um professor universitário não precisa ter nada de didática, de pedagógico. Então, são pessoas que muitas vezes têm um nível acadêmico muito elevado, não tem mais nada que ela possa fazer, só que na sala de aula não tem uma linha, não consegue fazer os alunos entenderem nada, não tem um método, não tem a preocupação de como te fazer pensar, como te fazer entender. Muitos professores chegam na sala de aula e “vomitam” conteúdo em cima de você. Para uma universidade, que é a UNICAMP, pela importância que ela tem, eu acho isso muito grave. Muito grave mesmo.

P: O que poderia melhorar na estrutura-física para você se sentir melhor e ter mais condições para estudar? Um centro de vivência, de lazer, uma papelaria, etc.

R: Parte de estudo primeiro: eu sei que a minha faculdade está muito melhor do que outras que estão com graves problemas. Como o instituto de artes, línguas. Então eu não posso reclamar da infra-estrutura do meu curso que é boa.

P: E do campus em geral?

R: Realmente, poderia haver um lugar mais próximo para as pessoas descansarem. Quem vem de longe, como eu que no primeiro ano vinha todos os dias de Indaiatuba, tinha horas que eu estava muito cansada e não tinha aonde descansar. Hoje, eu não estou nem aí, durmo no sofá lá em cima e brigo para conseguir um. Parece meio estranho, mas eu não vejo o porque de não ter um lugar para as pessoas descansarem num lugar tranquilo. Eu sei que tem cantinas que vendem iogurte, mas não são todas. Exemplo: Eu estou aqui na economia, tenho um intervalo de 15 minutos e se quiser beber um iogurte tenho que correr lá nas línguas. Administrativo eu acho que deveria haver uma melhor distribuição de verbas por que é muito grave, tipo essa biblioteca eu acho um luxo, mas se todo mundo do

campus pudesse ter uma assim estaria ótimo. Mas tem gente que tem problemas, em artes tem uma sala que não pode colocar o piano porque senão o chão cai. Não pode estudar em certo horário porque atrapalha, é muito ruim.

Meio de transporte, locomoção: Não vou falar a respeito porque agora eu estou de carro e antes eu vinha de van. Eu sei que para quem estuda a noite é bem ruim. Você faz alguma matéria a noite? Não. Tenho alguns amigos. E você pode me falar uma reclamação que os eles fazem em termos de estudo a noite? Infra-estrutura, a cantina não fica aberta, não tem transporte, secretaria, muitos cursos a própria biblioteca e o laboratório de informática ficam fechados.

ANEXO 6

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR

PROFESSORA DE GRADUAÇÃO – UNICAMP (nº 2)

Trabalha no ensino superior por 25 anos

Lecionou e leciona em curso diurno e noturno

P: Em sua opinião há diferença entre alunos que estuda durante o dia e não trabalha e o aluno que estuda a noite e passa pelo menos parte do dia trabalhando? Percebe alguma coisa?

R: *Sim, há diferença. O que você consegue com o aluno diurno que tem uma disponibilidade de tempo maior, ele é mais versátil, ele é mais ágil às vezes. Porque ele frequenta os espaços, ele frequenta os eventos, ele frequenta outras unidades da UNICAMP e o aluno do noturno fica mais fechado na sua unidade, isso quando visita uma outra biblioteca. Porém, no que tange a leitura eu acho que os estudantes do noturno tem um desempenho muito próximo dos do diurno.*

P: Tem percebido um melhor desempenho entre os estudantes de um e outro turno? Pelo que a senhora lembra, há um disparate de notas ou os do noturno também conseguem boas notas.

R: Os do noturno também conseguem boas notas como os do diurno, por uma razão simples. Eles têm um outro tipo de envolvimento. Eles participam menos de eventos, por exemplo, mas eles trazem uma experiência, a participação deles em sala de aula é muito boa.

P: Em que medida os alunos da UNICAMP demonstram inteligência? Percebe que eles se esforçam para administrar o tempo, para estudar, para fazer os trabalhos.

R: Eu acho que os alunos da UNICAMP são muito vivos. E você percebe, por exemplo, o esforço de estudo deles, justamente pelas fontes que eles buscam. E são estudantes que vão ao cinema, trazem a discussão do cinema para dentro, que conhecem grupos de música disso, daquilo. Então eu acho que eles têm um senso de organização da sua vida acadêmica muito amplo.

P: Qual seria a dificuldade acadêmica que a senhora percebe em relação ao aluno que estuda a noite e especialmente o aluno que trabalha?

R: Claro. Chegam mais cansados, eles têm sono eles demandam do professor um esforço maior.

P: E os de tempo integral? Percebe alguma dificuldade, algum problema acadêmico?

R: Eu não saberia dizer, talvez acredito que nós recebemos muitos alunos de fora. Eles levam muito tempo para apresentar um comportamento mais autônomo. Ficam bastante dependentes da coordenação, do próprio curso.

P: A senhora seria a favor de uma política universitária que abriria mais vagas a noite para alunos que trabalham?

R: Eu sempre serei a favor de uma política que expanda vagas para quem trabalha. Ou então seria contra o processo de justiça social.

P: E qual seria a solução para que obter um maior engajamento, um maior interesse e participação dos alunos durante as aulas? Qual seria na sua opinião algumas soluções?

R: O que eu acho, e estou convencida, é o problema da não autonomia do aluno. Os problemas que os cursos apresentam são justamente de uma relação muito estreita entre o aluno e o professor. Eu acho que nós precisamos ter menos horários de aula do tipo tradicional, professor com 40 alunos, e mais tempo com os alunos com protocolo de pesquisa trabalhando. Em grupo, individualmente.

P: Em sua opinião, como a universidade poderia ajudar o aluno a dedicar-se mais em atividades extra-classe? Tais como pesquisas, projetos, leituras, trabalhos que fogem a sala de aula, que seriam até opcionais em alguns casos.

R: Desenvolvendo espaços ricos, estimulantes. Promovendo. Tem que alterar o currículo não tenho dúvida. Mais do que alterar o currículo, nós precisamos qualificar a docência. O que isso significa: permitir uma docência muito mais plural, que envolva a sala de aula com os alunos, que envolva a orientação em grupos, que envolva o protocolo de pesquisa, que envolva oficinas, por aí...

P: Em sua opinião o trabalho em tempo parcial ele interfere diretamente na produtividade do desempenho acadêmico do estudante? Se ele trabalha uma parte do dia ou durante o dia.

R: Deve interferir. Mas interferir não significa diminuir as capacidades de conseguir boas notas. Mas que interfere? Interfere. Seja, enriquecendo a discussão, fazendo com que ele consiga melhor nota. Seja, por exemplo, pedindo outro trabalho para esse aluno. Se esse aluno trabalha e chega aqui desgastadíssimo, com sono, dorme durante a aula, aí não é possível, é uma interferência negativa. Mas se ele tem um trabalho com patrimônio histórico, trabalha com a biblioteca pública, ele traz um enriquecimento que possivelmente até lhe dará uma nota boa.

P: Que mudanças deveriam ser feitas para mudar a situação atual da universidade brasileira em relação aos alunos de graduação? Haveria na sua opinião alguma mudança administrativa, pedagógica, estrutural, ou conceitual?

R: *Eu acho que basicamente a conceitual e estrutural. Acho que o problema não é administrativo e pedagógico é limitado esse conceito. Eu acho que a universidade tem que se estruturar para receber mais gente. E o que isso significa? Ela tem que permitir mais a circulação do aluno entre as unidades. Ela permite, mas a cultura não é essa. Você tem que criar estrutura que viabilize, que facilite o corredor do aluno, de forma que ele vá buscar um curso na Biologia, que ele vá buscar um simpósio na área de saúde, que vá para discussões. Inclusive entre graduação e pós. Numa certa medida a gente teria que sacudir esse sistema de hierarquia de disciplinas que nós temos. Essa é a minha percepção. Isso é uma mudança conceitual? Não sei se é uma mudança conceitual ou se é a recuperação do conceito de universidade que nós perdemos. Cada vez mais eu acho que a universidade é menos universal. As unidades são fechadas em si mesmas, em cada um ter corporativismo e os currículos são muito fechados, são grades curriculares. A minha perspectiva seria de estourar um pouco essas grades, pelo menos alguns nós dessas grades para que os estudantes circulassem mais.*

P: O aluno poderia ter uma experiência mais rica se ele tivesse um modelo que as universidades americanas têm (.....) um professor tutor mais ativo?

R: *Não sei, na minha experiência, eu tenho dúvida. Porque eu estou apostando na autonomia do estudante. Então eu te trago a experiência francesa. O que acontece com o universitário francês? Na (...) eles têm o mesmo número de estudantes da UNICAMP e têm menos da metade de professores que nós temos. Isso significa aluno mais autônomo. Os estudantes não têm cinco dias de aula, eles optam, e fazem no máximo três dias por semana, duas horas ou três no máximo nesses três dias. O resto do tempo é dedicado à pesquisa do estudante que é individual, ou em grupos, mas em geral é individual. Então, não sei se precisa de um tutor. Acho que não. Sistema francês usa o tutor até o nono ano de escolaridade para o estrangeiro, a partir disso não existe mais o tutor.*

P: A seu ver os professores poderiam contribuir para essa autonomia de alguma forma?

R: Poderiam sim. Não tenho dúvida. O que eu acho é que às vezes vai se criando um certo hábito, você vem, faz a sua aula, a sua pesquisa individual etc. É um momento que todo mundo está disposto a rever e eu acho que vai contribuir sim.

ANEXO 7

DADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Grandes Números do Ensino Superior - Graduação - 2000 - Brasil

Grandes Números	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Estatísticas Básicas					
Instituições	1.180	61	61	54	1.004
Cursos	10.585	1.996	1.755	270	6.564
Matrículas	2.694.245	482.750	332.104	72.172	1.807.219
Concluintes	324.734	59.098	43.757	9.596	212.283
Docentes em Exercício	183.194	43.739	30.836	4.137	104.482
Servidores em Exercício	198.074	67.001	43.879	2.693	84.501

Vestibular

Vagas Oferecidas	1.100.224	115.272	94.441	28.269	862.242
		1.129.74			
Inscrições	3.826.293	9	951.594	59.044	1.685.906
Ingressos	829.706	113.388	90.341	23.428	602.549
Indicadores					
Matrículas (percentual)					
Turno Noturno	56,1	23,1	44,6	75,6	66,2
Sexo Feminino	56,2	50,6	57,9	56,9	57,4
Educação	21,7	20,6	43,3	30,7	17,7
Humanidades e Artes	3,4	7,4	4,6	1,8	2,0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	41,6	24,4	19,9	43,7	50,1
Ciências, Matemática e Computação	8,7	12,2	8,1	7,5	7,9
Engenharia, Produção e Construção	8,7	14,4	10,7	6,6	6,9
Agricultura e Veterinária	2,3	5,9	3,6	1,6	1,2
Saúde e Bem Estar Social	12,0	14,5	9,4	7,5	12,0
Serviços	1,6	0,6	0,4	0,6	2,2
Docentes Total (percentual)					
Com Mestrado	31,4	34,5	25,4	24,6	32,1
Com Doutorado	20,6	33,4	33,1	9,6	11,3
Relação Alunos/Docente em					
Exercício	14,7	11,0	10,8	17,4	17,3
Vestibular					
Relação Inscrições/Vaga	3,5	9,8	10,1	2,1	2,0

Fonte: INEP, 2000.

ANEXO 8

ALPHA DE CROMBACH

Reliability

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

- | | | |
|----|-----|---------------------------------------|
| 1. | D20 | primeiro trab. acad. |
| 2. | D1 | Faço o melhor |
| 3. | D55 | dedica p/ boas notas |
| 4. | D49 | procura fazer excelente todas classes |
| 5. | D3 | Prestar atenção prof |
| 6. | D23 | usa o melhor habilidades acad. |

Reliability Coefficients

N of Cases = 193,0

N of Items = 6

Alpha = ,8402

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

- | | | |
|----|-----|---------------------------------------|
| 1. | D26 | manter trab. limpos organizados |
| 2. | D32 | outros me acham organ. trab. acad. |
| 3. | D11 | resivar trab. antes entregar |
| 4. | D29 | não entrega trab. sem certeza correto |
| 5. | D17 | Procurar fazer trab. corretos |

Reliability Coefficients

N of Cases = 196,0

N of Items = 5

Alpha = ,7691

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

- 1. D34 conversa profes progresso acad.
- 2. D14 reler anotações antes aula
- 3. D38 faz trab. logo que recebe
- 4. D44 gosta fazer profs. pedem imediat

Reliability Coefficients

N of Cases = 196,0 N of Items = 4

Alpha = ,7331

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

- 1. D36 separa tempo meditação oração
- 2. D41 gosta cultos relig.
- 3. D12 tempo admirar natureza

Reliability Coefficients

N of Cases = 196,0 N of Items = 3

Alpha = ,6084

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

- 1. D27 relacionar estuda e o que sabe
- 2. D15 organizar idéias logic

Reliability Coefficients

N of Cases = 200,0 N of Items = 2

Alpha = ,5601

ANEXO 9

TESTE ANOVA E DILIGÊNCIAS

Oneway

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
disciplina	1	17	4,3725	,42299	,10259	4,1551	4,5900	3,67	5,00
	2	43	3,6047	,93578	,14271	3,3167	3,8926	1,33	5,00
	3	76	3,5592	,72659	,08335	3,3932	3,7252	1,83	5,00
	4	48	3,8889	,67138	,09691	3,6939	4,0838	1,83	5,00
	5	7	3,5476	,55037	,20802	3,0386	4,0566	2,83	4,33
	Total	191	3,7243	,77320	,05595	3,6139	3,8346	1,33	5,00
conform/responsa	1	16	4,5625	,47452	,11863	4,3096	4,8154	3,60	5,00
	2	45	3,7467	,85642	,12767	3,4894	4,0040	1,00	5,00
	3	77	3,7065	,72372	,08248	3,5422	3,8708	1,80	5,00
	4	49	4,2000	,70593	,10085	3,9972	4,4028	2,60	5,00
	5	7	3,7714	,64734	,24467	3,1727	4,3701	3,00	4,60
	Total	194	3,9134	,77975	,05598	3,8030	4,0238	1,00	5,00
motivação	1	17	3,0000	,91856	,22278	2,5277	3,4723	1,25	4,25
	2	44	2,1932	,82099	,12377	1,9436	2,4428	1,00	4,50
	3	77	1,9545	,66358	,07562	1,8039	2,1052	1,00	3,75
	4	49	2,5561	,88575	,12654	2,3017	2,8105	1,00	5,00

	5	7	2,1786	,85042	,32143	1,3921	2,9651	1,25	3,25
	Total	194	2,2603	,84859	,06093	2,1401	2,3805	1,00	5,00
devoção	1	17	3,2745	1,14404	,27747	2,6863	3,8627	1,00	5,00
	2	44	2,7424	1,24694	,18798	2,3633	3,1215	1,00	5,00
	3	76	2,4342	1,05271	,12075	2,1937	2,6748	1,00	5,00
	4	50	3,1467	1,01945	,14417	2,8569	3,4364	1,00	5,00
	5	7	2,5238	1,42539	,53875	1,2055	3,8421	1,00	4,67
	Total	194	2,7646	1,14826	,08244	2,6020	2,9272	1,00	5,00
atenção	1	17	4,5882	,50730	,12304	4,3274	4,8491	3,50	5,00
	2	46	4,1413	,83442	,12303	3,8935	4,3891	2,00	5,00
	3	78	4,2564	,69199	,07835	4,1004	4,4124	2,50	5,00
	4	50	4,5300	,54782	,07747	4,3743	4,6857	3,00	5,00
	5	7	4,7857	,26726	,10102	4,5385	5,0329	4,50	5,00
	Total	198	4,3460	,69096	,04910	4,2491	4,4428	2,00	5,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
disciplina	Between Groups	11,350	4	2,837	5,162	,001
	Within Groups	102,239	186	,550		
	Total	113,589	190			
conform/responsa	Between Groups	15,455	4	3,864	7,167	,000
	Within Groups	101,891	189	,539		
	Total	117,345	193			
motivação	Between Groups	21,033	4	5,258	8,426	,000
	Within Groups	117,946	189	,624		
	Total	138,979	193			
devoção	Between Groups	20,442	4	5,111	4,127	,003
	Within Groups	234,030	189	1,238		
	Total	254,473	193			
atenção	Between Groups	6,597	4	1,649	3,640	,007
	Within Groups	87,455	193	,453		
	Total	94,052	197			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons LSD

Dependent Variable	(I) ano	(J) ano	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
disciplina	1	2	,7679(*)	,21241	,000	,3489	1,1869
		3	,8133(*)	,19891	,000	,4209	1,2058
		4	,4837(*)	,20925	,022	,0709	,8965
		5	,8249(*)	,33295	,014	,1681	1,4818
	2	1	-,7679(*)	,21241	,000	-1,1869	-,3489
		3	,0454	,14148	,748	-,2337	,3245
		4	-,2842	,15567	,069	-,5914	,0229
		5	,0570	,30217	,851	-,5391	,6532
	3	1	-,8133(*)	,19891	,000	-1,2058	-,4209
		2	-,0454	,14148	,748	-,3245	,2337
		4	-,3297(*)	,13669	,017	-,5993	-,0600
		5	,0116	,29284	,968	-,5661	,5893
	4	1	-,4837(*)	,20925	,022	-,8965	-,0709
		2	,2842	,15567	,069	-,0229	,5914
		3	,3297(*)	,13669	,017	,0600	,5993
		5	,3413	,29996	,257	-,2505	,9330
	5	1	-,8249(*)	,33295	,014	-1,4818	-,1681
		2	-,0570	,30217	,851	-,6532	,5391
		3	-,0116	,29284	,968	-,5893	,5661
		4	-,3413	,29996	,257	-,9330	,2505
conform/responsa	1	2	,8158(*)	,21371	,000	,3943	1,2374
		3	,8560(*)	,20173	,000	,4581	1,2539
		4	,3625	,21141	,088	-,0545	,7795
		5	,7911(*)	,33273	,018	,1347	1,4474
	2	1	-,8158(*)	,21371	,000	-1,2374	-,3943
		3	,0402	,13777	,771	-,2316	,3119
		4	-,4533(*)	,15160	,003	-,7524	-,1543
		5	-,0248	,29832	,934	-,6132	,5637
	3	1	-,8560(*)	,20173	,000	-1,2539	-,4581
		2	-,0402	,13777	,771	-,3119	,2316
		4	-,4935(*)	,13418	,000	-,7582	-,2288
		5	-,0649	,28986	,823	-,6367	,5068
	4	1	-,3625	,21141	,088	-,7795	,0545

		2	,4533(*)	,15160	,003	,1543	,7524	
		3	,4935(*)	,13418	,000	,2288	,7582	
		5	,4286	,29668	,150	-,1567	1,0138	
	5	1	-,7911(*)	,33273	,018	-1,4474	-,1347	
		2	,0248	,29832	,934	-,5637	,6132	
		3	,0649	,28986	,823	-,5068	,6367	
		4	-,4286	,29668	,150	-1,0138	,1567	
	motivação	1	2	,8068(*)	,22559	,000	,3618	1,2518
			3	1,0455(*)	,21169	,000	,6279	1,4630
			4	,4439(*)	,22236	,047	,0052	,8825
			5	,8214(*)	,35477	,022	,1216	1,5212
		2	1	-,8068(*)	,22559	,000	-1,2518	-,3618
3			,2386	,14929	,112	-,0559	,5331	
4			-,3629(*)	,16407	,028	-,6866	-,0393	
5			,0146	,32146	,964	-,6195	,6487	
3		1	-1,0455(*)	,21169	,000	-1,4630	-,6279	
		2	-,2386	,14929	,112	-,5331	,0559	
		4	-,6016(*)	,14436	,000	-,8863	-,3168	
		5	-,2240	,31186	,473	-,8392	,3911	
4		1	-,4439(*)	,22236	,047	-,8825	-,0052	
		2	,3629(*)	,16407	,028	,0393	,6866	
		3	,6016(*)	,14436	,000	,3168	,8863	
		5	,3776	,31920	,238	-,2521	1,0072	
5		1	-,8214(*)	,35477	,022	-1,5212	-,1216	
		2	-,0146	,32146	,964	-,6487	,6195	
		3	,2240	,31186	,473	-,3911	,8392	
		4	-,3776	,31920	,238	-1,0072	,2521	
devoção	1	2	,5321	,31777	,096	-,0948	1,1589	
		3	,8403(*)	,29855	,005	,2514	1,4292	
		4	,1278	,31242	,683	-,4884	,7441	
		5	,7507	,49973	,135	-,2351	1,7365	
	2	1	-,5321	,31777	,096	-1,1589	,0948	
		3	,3082	,21080	,145	-,1076	,7240	
		4	-,4042	,23002	,080	-,8580	,0495	
		5	,2186	,45281	,630	-,6746	1,1118	
	3	1	-,8403(*)	,29855	,005	-1,4292	-,2514	
		2	-,3082	,21080	,145	-,7240	,1076	
		4	-,7125(*)	,20263	,001	-1,1122	-,3128	

		5	-,0896	,43953	,839	-,9566	,7774
	4	1	-,1278	,31242	,683	-,7441	,4884
		2	,4042	,23002	,080	-,0495	,8580
		3	,7125(*)	,20263	,001	,3128	1,1122
		5	,6229	,44906	,167	-,2630	1,5087
	5	1	-,7507	,49973	,135	-1,7365	,2351
		2	-,2186	,45281	,630	-1,1118	,6746
		3	,0896	,43953	,839	-,7774	,9566
		4	-,6229	,44906	,167	-1,5087	,2630
atenção	1	2	,4469(*)	,19106	,020	,0701	,8238
		3	,3318	,18018	,067	-,0235	,6872
		4	,0582	,18899	,758	-,3145	,4310
		5	-,1975	,30230	,514	-,7937	,3988
	2	1	-,4469(*)	,19106	,020	-,8238	-,0701
		3	-,1151	,12514	,359	-,3619	,1317
		4	-,3887(*)	,13753	,005	-,6599	-,1174
		5	-,6444(*)	,27310	,019	-1,1831	-,1058
	3	1	-,3318	,18018	,067	-,6872	,0235
		2	,1151	,12514	,359	-,1317	,3619
		4	-,2736(*)	,12195	,026	-,5141	-,0331
		5	-,5293(*)	,26560	,048	-1,0532	-,0055
	4	1	-,0582	,18899	,758	-,4310	,3145
		2	,3887(*)	,13753	,005	,1174	,6599
		3	,2736(*)	,12195	,026	,0331	,5141
		5	-,2557	,27165	,348	-,7915	,2801
	5	1	,1975	,30230	,514	-,3988	,7937
		2	,6444(*)	,27310	,019	,1058	1,1831
		3	,5293(*)	,26560	,048	,0055	1,0532
		4	,2557	,27165	,348	-,2801	,7915
* The mean difference is significant at the .05 level.							

ANEXO 10

TESTE ANOVA E MÉDIAS DE DILIGÊNCIAS

Oneway

Descriptives MEDDIL								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	16	3,9687	,32669	,08167	3,7947	4,1428	3,20	4,55
2	42	3,2688	,61533	,09495	3,0771	3,4606	1,93	4,22
3	75	3,1865	,51074	,05897	3,0690	3,3040	2,25	4,38
4	46	3,6714	,44967	,06630	3,5379	3,8050	2,51	4,49
5	7	3,3614	,57079	,21574	2,8335	3,8893	2,67	4,14
Total	186	3,3989	,57043	,04183	3,3164	3,4814	1,93	4,55

ANOVA MEDDIL					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12,716	4	3,179	12,118	,000
Within Groups	47,482	181	,262		
Total	60,198	185			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons Dependent Variable: MEDDIL LSD						
		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
(I) ano	(J) ano				Lower Bound	Upper Bound
1	2	,6999(*)	,15047	,000	,4030	,9968
	3	,7822(*)	,14104	,000	,5039	1,0605
	4	,2973(*)	,14866	,047	,0040	,5906
	5	,6073(*)	,23210	,010	,1493	1,0653
2	1	-,6999(*)	,15047	,000	-,9968	-,4030
	3	,0823	,09871	,406	-,1125	,2770
	4	-,4026(*)	,10931	,000	-,6183	-,1870
	5	-,0926	,20910	,658	-,5052	,3200
3	1	-,7822(*)	,14104	,000	-1,0605	-,5039
	2	-,0823	,09871	,406	-,2770	,1125
	4	-,4849(*)	,09592	,000	-,6742	-,2957
	5	-,1749	,20242	,389	-,5743	,2245
4	1	-,2973(*)	,14866	,047	-,5906	-,0040
	2	,4026(*)	,10931	,000	,1870	,6183
	3	,4849(*)	,09592	,000	,2957	,6742
	5	,3100	,20779	,137	-,1000	,7200
5	1	-,6073(*)	,23210	,010	-1,0653	-,1493
	2	,0926	,20910	,658	-,3200	,5052
	3	,1749	,20242	,389	-,2245	,5743
	4	-,3100	,20779	,137	-,7200	,1000

* The mean difference is significant at the .05 level.

ANEXO 11

TESTE ANOVA (ESTADO CIVIL) E DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
disciplina	solteiro	171	3,6784	,77218	,05905	3,5618	3,7949	1,33	5,00
	casado	19	4,1930	,69225	,15881	3,8593	4,5266	2,50	5,00
	divorciado	3	3,5556	,09623	,05556	3,3165	3,7946	3,50	3,67
	Total	193	3,7271	,77267	,05562	3,6174	3,8368	1,33	5,00
conform/responsa	solteiro	174	3,8851	,77602	,05883	3,7689	4,0012	1,00	5,00
	casado	19	4,2737	,82788	,18993	3,8747	4,6727	2,60	5,00
	divorciado	3	4,0000	,52915	,30551	2,6855	5,3145	3,60	4,60
	Total	196	3,9245	,78343	,05596	3,8141	4,0349	1,00	5,00
motivação	solteiro	174	2,2284	,84056	,06372	2,1027	2,3542	1,00	5,00
	casado	19	2,7237	,92005	,21107	2,2802	3,1671	1,00	4,25
	divorciado	3	2,0000	,25000	,14434	1,3790	2,6210	1,75	2,25
	Total	196	2,2730	,85341	,06096	2,1527	2,3932	1,00	5,00
devoção	solteiro	174	2,7720	1,15013	,08719	2,5999	2,9441	1,00	5,00

	casado	19	2,6667	1,07726	,24714	2,1474	3,1859	1,00	4,67
	divorciado	3	2,4444	1,92450	1,11111	2,3363	7,2252	1,33	4,67
	Total	196	2,7568	1,14943	,08210	2,5949	2,9187	1,00	5,00
atenção	solteiro	178	4,3399	,68966	,05169	4,2379	4,4419	2,00	5,00
	casado	19	4,5789	,58365	,13390	4,2976	4,8603	3,00	5,00
	divorciado	3	3,6667	1,04083	,60093	1,0811	6,2522	2,50	4,50
	Total	200	4,3525	,69056	,04883	4,2562	4,4488	2,00	5,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
disciplina	Between Groups	4,618	2	2,309	3,988	,020
	Within Groups	110,010	190	,579		
	Total	114,628	192			
conform/responsa	Between Groups	2,604	2	1,302	2,147	,120
	Within Groups	117,078	193	,607		
	Total	119,682	195			
motivação	Between Groups	4,428	2	2,214	3,106	,047
	Within Groups	137,594	193	,713		
	Total	142,022	195			
devoção	Between Groups	,487	2	,244	,183	,833
	Within Groups	257,142	193	1,332		
	Total	257,630	195			
atenção	Between Groups	2,414	2	1,207	2,571	,079
	Within Groups	92,485	197	,469		
	Total	94,899	199			

Multiple Comparisons				
LSD				
	Mean Difference (I-	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval

Dependent Variable	(I) estado civil	(J) estado civil	J)			Lower Bound	Upper Bound
disciplina	solteiro	casado	-,5146(*)	,18401	,006	-,8776	-,1517
		divorciado	,1228	,44315	,782	-,7513	,9969
	casado	solteiro	,5146(*)	,18401	,006	,1517	,8776
		divorciado	,6374	,47273	,179	-,2950	1,5699
	divorciado	solteiro	-,1228	,44315	,782	-,9969	,7513
		casado	-,6374	,47273	,179	-1,5699	,2950
conform/resposta	solteiro	casado	-,3886(*)	,18819	,040	-,7598	-,0175
		divorciado	-,1149	,45353	,800	-1,0095	,7796
	casado	solteiro	,3886(*)	,18819	,040	,0175	,7598
		divorciado	,2737	,48387	,572	-,6807	1,2280
	divorciado	solteiro	,1149	,45353	,800	-,7796	1,0095
		casado	-,2737	,48387	,572	-1,2280	,6807
motivação	solteiro	casado	-,4952(*)	,20401	,016	-,8976	-,0929
		divorciado	,2284	,49167	,643	-,7413	1,1982
	casado	solteiro	,4952(*)	,20401	,016	,0929	,8976
		divorciado	,7237	,52456	,169	-,3109	1,7583
	divorciado	solteiro	-,2284	,49167	,643	-1,1982	,7413
		casado	-,7237	,52456	,169	-1,7583	,3109
devoção	solteiro	casado	,1054	,27889	,706	-,4447	,6554
		divorciado	,3276	,67214	,627	-,9981	1,6533
	casado	solteiro	-,1054	,27889	,706	-,6554	,4447
		divorciado	,2222	,71710	,757	-1,1921	1,6366
	divorciado	solteiro	-,3276	,67214	,627	-1,6533	,9981
		casado	-,2222	,71710	,757	-1,6366	1,1921
atenção	solteiro	casado	-,2391	,16537	,150	-,5652	,0871
		divorciado	,6732	,39891	,093	-,1135	1,4599
	casado	solteiro	,2391	,16537	,150	-,0871	,5652
		divorciado	,9123(*)	,42567	,033	,0728	1,7517
	divorciado	solteiro	-,6732	,39891	,093	-1,4599	,1135
		casado	-,9123(*)	,42567	,033	-1,7517	-,0728

* The mean difference is significant at the .05 level.

ANEXO 12

TESTE ANOVA (ESTADO CIVIL) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives MEDDIL								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
solteiro	166	3,3767	,56307	,04370	3,2905	3,4630	1,93	4,55
casado	19	3,6872	,58180	,13347	3,4068	3,9676	2,46	4,50
divorciado	3	3,1333	,46372	,26773	1,9814	4,2853	2,63	3,54
Total	188	3,4042	,56975	,04155	3,3223	3,4862	1,93	4,55

ANOVA MEDDIL					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,867	2	,933	2,935	,056
Within Groups	58,837	185	,318		
Total	60,703	187			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons Dependent Variable: MEDDIL LSD						
		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
(I) estado civil	(J) estado civil				Lower Bound	Upper Bound
solteiro	casado	-,3104(*)	,13658	,024	-,5799	-,0410
	divorciado	,2434	,32852	,460	-,4047	,8915
casado	solteiro	,3104(*)	,13658	,024	,0410	,5799
	divorciado	,5539	,35036	,116	-,1374	1,2451
divorciado	solteiro	-,2434	,32852	,460	-,8915	,4047
	casado	-,5539	,35036	,116	-1,2451	,1374

* The mean difference is significant at the .05 level.

ANEXO 13

TESTE ANOVA (CURSO) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives MEDDIL								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
pedagogia	49	3,8493	,41954	,05993	3,7287	3,9698	2,86	4,55
alimentos	48	3,1436	,52511	,07579	2,9911	3,2961	2,26	4,38
economia	50	3,3151	,54970	,07774	3,1588	3,4713	2,11	4,22
química	41	3,2863	,51371	,08023	3,1241	3,4484	1,93	4,18
Total	188	3,4042	,56975	,04155	3,3223	3,4862	1,93	4,55

ANOVA MEDDIL					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13,933	3	4,644	18,271	,000
Within Groups	46,771	184	,254		
Total	60,703	187			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons Dependent Variable: MEDDIL LSD						
					95% Confidence Interval	
(I) Curso	(J) Curso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
pedagogia	alimentos	,7056(*)	,10239	,000	,5036	,9076
	economia	,5342(*)	,10135	,000	,3342	,7341
	química	,5630(*)	,10671	,000	,3525	,7735
alimentos	pedagogia	-,7056(*)	,10239	,000	-,9076	-,5036
	economia	-,1715	,10188	,094	-,3725	,0295
	química	-,1426	,10722	,185	-,3542	,0689
economia	pedagogia	-,5342(*)	,10135	,000	-,7341	-,3342
	alimentos	,1715	,10188	,094	-,0295	,3725
	química	,0288	,10622	,787	-,1808	,2384
química	pedagogia	-,5630(*)	,10671	,000	-,7735	-,3525
	alimentos	,1426	,10722	,185	-,0689	,3542
	economia	-,0288	,10622	,787	-,2384	,1808

* The mean difference is significant at the .05 level.

ANEXO 14

TESTE ANOVA (HORAS DE TRABALHO) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives MEDDIL								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1 a 4	49	3,3382	,47484	,06783	3,2018	3,4746	2,25	4,25
5 a 8	49	3,4666	,57686	,08241	3,3009	3,6323	2,35	4,55
mais de 8	16	3,6267	,43529	,10882	3,3947	3,8586	3,06	4,37
Total	114	3,4339	,52151	,04884	3,3371	3,5307	2,25	4,55

ANOVA MEDDIL					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,095	2	,548	2,051	,133
Within Groups	29,638	111	,267		
Total	30,733	113			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons Dependent Variable: MEDDIL LSD						
		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
(I) horas de trabalho	(J) horas de trabalho				Lower Bound	Upper Bound
1 a 4	5 a 8	-,1284	,10439	,221	-,3352	,0785
	mais de 8	-,2884	,14879	,055	-,5833	,0064
5 a 8	1 a 4	,1284	,10439	,221	-,0785	,3352
	mais de 8	-,1601	,14879	,284	-,4549	,1348
mais de 8	1 a 4	,2884	,14879	,055	-,0064	,5833
	5 a 8	,1601	,14879	,284	-,1348	,4549

ANEXO 15

TESTE ANOVA (HORAS DE TRABALHO) E DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
disciplina	1 a 4	51	3,7582	,70814	,09916	3,5590	3,9573	2,33	5,00
	5 a 8	49	3,7925	,72371	,10339	3,5846	4,0004	1,83	5,00
	mais de 8	18	4,1667	,60768	,14323	3,8645	4,4689	2,83	5,00
	Total	118	3,8347	,70928	,06529	3,7054	3,9641	1,83	5,00
conform/responsa	1 a 4	52	3,8538	,81082	,11244	3,6281	4,0796	1,80	5,00
	5 a 8	50	4,0240	,75338	,10654	3,8099	4,2381	2,00	5,00
	mais de 8	17	4,2471	,55013	,13343	3,9642	4,5299	3,00	4,80
	Total	119	3,9815	,76091	,06975	3,8434	4,1196	1,80	5,00
motivação	1 a 4	52	2,2548	,79596	,11038	2,0332	2,4764	1,00	4,25
	5 a 8	50	2,3150	,80148	,11335	2,0872	2,5428	1,00	4,25
	mais de 8	18	2,6250	,95966	,22620	2,1478	3,1022	1,25	4,25
	Total	120	2,3354	,82662	,07546	2,1860	2,4848	1,00	4,25

devoção	1 a 4	53	2,6352	1,07867	,14817	2,3379	2,9325	1,00	5,00
	5 a 8	50	2,8333	1,14533	,16197	2,5078	3,1588	1,00	5,00
	mais de 8	17	2,5294	1,28592	,31188	1,8683	3,1906	1,00	4,67
	Total	120	2,7028	1,13331	,10346	2,4979	2,9076	1,00	5,00
atenção	1 a 4	54	4,2407	,68502	,09322	4,0538	4,4277	2,50	5,00
	5 a 8	50	4,3400	,65027	,09196	4,1552	4,5248	2,50	5,00
	mais de 8	18	4,4722	,62948	,14837	4,1592	4,7853	3,00	5,00
	Total	122	4,3156	,66245	,05998	4,1968	4,4343	2,50	5,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
disciplina	Between Groups	2,370	2	1,185	2,412	,094
	Within Groups	56,491	115	,491		
	Total	58,861	117			
conform/responsa	Between Groups	2,137	2	1,068	1,872	,158
	Within Groups	66,183	116	,571		
	Total	68,319	118			
motivação	Between Groups	1,868	2	,934	1,376	,257
	Within Groups	79,444	117	,679		
	Total	81,312	119			
devoção	Between Groups	1,605	2	,803	,621	,539
	Within Groups	151,238	117	1,293		
	Total	152,844	119			
atenção	Between Groups	,774	2	,387	,880	,417
	Within Groups	52,326	119	,440		
	Total	53,100	121			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons				
LSD				
	Mean Difference (I-	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval

Dependent Variable	(I) horas de trabalho	(J) horas de trabalho	J)			Lower Bound	Upper Bound
disciplina	1 a 4	5 a 8	-,0343	,14020	,807	-,3121	,2434
		mais de 8	-,4085(*)	,19215	,036	-,7891	-,0279
	5 a 8	1 a 4	,0343	,14020	,807	-,2434	,3121
		mais de 8	-,3741	,19317	,055	-,7568	,0085
	mais de 8	1 a 4	,4085(*)	,19215	,036	,0279	,7891
		5 a 8	,3741	,19317	,055	-,0085	,7568
conform/resposta	1 a 4	5 a 8	-,1702	,14961	,258	-,4665	,1262
		mais de 8	-,3932	,21103	,065	-,8112	,0248
	5 a 8	1 a 4	,1702	,14961	,258	-,1262	,4665
		mais de 8	-,2231	,21207	,295	-,6431	,1970
	mais de 8	1 a 4	,3932	,21103	,065	-,0248	,8112
		5 a 8	,2231	,21207	,295	-,1970	,6431
motivação	1 a 4	5 a 8	-,0602	,16321	,713	-,3834	,2630
		mais de 8	-,3702	,22535	,103	-,8165	,0761
	5 a 8	1 a 4	,0602	,16321	,713	-,2630	,3834
		mais de 8	-,3100	,22650	,174	-,7586	,1386
	mais de 8	1 a 4	,3702	,22535	,103	-,0761	,8165
		5 a 8	,3100	,22650	,174	-,1386	,7586
devoção	1 a 4	5 a 8	-,1981	,22415	,379	-,6420	,2458
		mais de 8	,1058	,31690	,739	-,5218	,7334
	5 a 8	1 a 4	,1981	,22415	,379	-,2458	,6420
		mais de 8	,3039	,31920	,343	-,3282	,9361
	mais de 8	1 a 4	-,1058	,31690	,739	-,7334	,5218
		5 a 8	-,3039	,31920	,343	-,9361	,3282
atenção	1 a 4	5 a 8	-,0993	,13014	,447	-,3570	,1584
		mais de 8	-,2315	,18048	,202	-,5888	,1259
	5 a 8	1 a 4	,0993	,13014	,447	-,1584	,3570
		mais de 8	-,1322	,18227	,470	-,4931	,2287
	mais de 8	1 a 4	,2315	,18048	,202	-,1259	,5888
		5 a 8	,1322	,18227	,470	-,2287	,4931

* The mean difference is significant at the .05 level.

ANEXO 16

TESTE ANOVA (IDADE) E DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
disciplina	17 a 20	43	3,4884	,83523	,12737	3,2313	3,7454	2,00	5,00
	21 a 25	120	3,6875	,75888	,06928	3,5503	3,8247	1,33	5,00
	mais de 25	29	4,2069	,47278	,08779	4,0271	4,3867	3,17	5,00
	Total	192	3,7214	,77052	,05561	3,6117	3,8310	1,33	5,00
conform/responsa	17 a 20	45	3,6667	,75919	,11317	3,4386	3,8948	2,00	5,00
	21 a 25	121	3,8793	,78845	,07168	3,7374	4,0213	1,00	5,00
	mais de 25	29	4,4759	,48230	,08956	4,2924	4,6593	3,40	5,00
	Total	195	3,9190	,78162	,05597	3,8086	4,0294	1,00	5,00

motivação	17 a 20	45	2,0278	,78556	,11710	1,7918	2,2638	1,00	4,50
	21 a 25	121	2,1860	,81620	,07420	2,0390	2,3329	1,00	5,00
	mais de 25	29	2,9483	,71145	,13211	2,6777	3,2189	1,75	4,25
	Total	195	2,2628	,84369	,06042	2,1437	2,3820	1,00	5,00
devoção	17 a 20	45	2,7556	1,24600	,18574	2,3812	3,1299	1,00	5,00
	21 a 25	121	2,6804	1,09578	,09962	2,4832	2,8777	1,00	5,00
	mais de 25	29	3,0460	1,21408	,22545	2,5842	3,5078	1,00	5,00
	Total	195	2,7521	1,15052	,08239	2,5896	2,9146	1,00	5,00
atenção	17 a 20	45	4,0222	,79741	,11887	3,7827	4,2618	2,00	5,00
	21 a 25	125	4,4320	,63609	,05689	4,3194	4,5446	2,50	5,00
	mais de 25	29	4,5000	,59761	,11097	4,2727	4,7273	2,50	5,00
	Total	199	4,3492	,69077	,04897	4,2527	4,4458	2,00	5,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
disciplina	Between Groups	9,308	2	4,654	8,451	,000
	Within Groups	104,090	189	,551		
	Total	113,398	191			
conform/responsa	Between Groups	12,048	2	6,024	10,863	,000
	Within Groups	106,471	192	,555		
	Total	118,520	194			
motivação	Between Groups	16,827	2	8,413	13,321	,000
	Within Groups	121,266	192	,632		
	Total	138,093	194			
devoção	Between Groups	3,126	2	1,563	1,183	,309
	Within Groups	253,671	192	1,321		
	Total	256,798	194			
atenção	Between Groups	6,328	2	3,164	7,035	,001
	Within Groups	88,150	196	,450		
	Total	94,477	198			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons LSD							
Dependent Variable	(I) idade recat	(J) idade recat	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
disciplina	17 a 20	21 a 25	-,1991	,13190	,133	-,4593	,0611
		mais de 25	-,7185(*)	,17832	,000	-1,0703	-,3668
	21 a 25	17 a 20	,1991	,13190	,133	-,0611	,4593
		mais de 25	-,5194(*)	,15356	,001	-,8223	-,2165
	mais de 25	17 a 20	,7185(*)	,17832	,000	,3668	1,0703
		21 a 25	,5194(*)	,15356	,001	,2165	,8223
conform/resposta	17 a 20	21 a 25	-,2127	,13002	,104	-,4691	,0438
		mais de 25	-,8092(*)	,17733	,000	-1,1590	-,4594
	21 a 25	17 a 20	,2127	,13002	,104	-,0438	,4691
		mais de 25	-,5965(*)	,15396	,000	-,9002	-,2928
	mais de 25	17 a 20	,8092(*)	,17733	,000	,4594	1,1590
		21 a 25	,5965(*)	,15396	,000	,2928	,9002
motivação	17 a 20	21 a 25	-,1582	,13876	,256	-,4319	,1155
		mais de 25	-,9205(*)	,18925	,000	-1,2938	-,5472
	21 a 25	17 a 20	,1582	,13876	,256	-,1155	,4319
		mais de 25	-,7623(*)	,16431	,000	-1,0864	-,4382
	mais de 25	17 a 20	,9205(*)	,18925	,000	,5472	1,2938
		21 a 25	,7623(*)	,16431	,000	,4382	1,0864
devoção	17 a 20	21 a 25	,0751	,20070	,709	-,3207	,4710
		mais de 25	-,2904	,27371	,290	-,8303	,2494
	21 a 25	17 a 20	-,0751	,20070	,709	-,4710	,3207
		mais de 25	-,3655	,23765	,126	-,8343	,1032
	mais de 25	17 a 20	,2904	,27371	,290	-,2494	,8303
		21 a 25	,3655	,23765	,126	-,1032	,8343

atenção	17 a 20	21 a 25	-,4098(*)	,11659	,001	-,6397	-,1799
		mais de 25	-,4778(*)	,15970	,003	-,7927	-,1628
	21 a 25	17 a 20	,4098(*)	,11659	,001	,1799	,6397
		mais de 25	-,0680	,13823	,623	-,3406	,2046
	mais de 25	17 a 20	,4778(*)	,15970	,003	,1628	,7927
		21 a 25	,0680	,13823	,623	-,2046	,3406

* The mean difference is significant at the .05 level.

ANEXO 17

TESTE ANOVA (IDADE) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives MEDDIL								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
17 a 20	43	3,1758	,55963	,08534	3,0036	3,3480	2,11	4,22
21 a 25	115	3,3710	,54782	,05108	3,2698	3,4722	1,93	4,49
mais de 25	29	3,8354	,39016	,07245	3,6870	3,9838	2,94	4,50
Total	187	3,3981	,56504	,04132	3,3166	3,4796	1,93	4,50

ANOVA MEDDIL					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,755	2	3,878	13,819	,000
Within Groups	51,628	184	,281		
Total	59,384	186			

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: MEDDIL						
LSD						
		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
(I) idade recat	(J) idade recat				Lower Bound	Upper Bound
17 a 20	21 a 25	-,1951(*)	,09468	,041	-,3820	-,0083
	mais de 25	-,6596(*)	,12728	,000	-,9107	-,4085
21 a 25	17 a 20	,1951(*)	,09468	,041	,0083	,3820
	mais de 25	-,4644(*)	,11007	,000	-,6816	-,2473
mais de 25	17 a 20	,6596(*)	,12728	,000	,4085	,9107
	21 a 25	,4644(*)	,11007	,000	,2473	,6816

* The mean difference is significant at the .05 level.

ANEXO 18

TESTE ANOVA (RENDA FAMILIAR) E DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
disciplina	1 a 3 SM	9	3,8889	,73598	,24533	3,3232	4,4546	2,67	4,83
	3 a 7 SM	25	3,8600	,67474	,13495	3,5815	4,1385	2,33	5,00
	8 a 12 SM	49	3,9830	,67807	,09687	3,7882	4,1778	2,00	5,00
	13 a 20 SM	48	3,6563	,68019	,09818	3,4587	3,8538	2,17	4,67
	mais de 20 SM	53	3,4560	,94685	,13006	3,1950	3,7170	1,33	5,00
	Total	184	3,7246	,78829	,05811	3,6100	3,8393	1,33	5,00
conform/responsa	1 a 3 SM	9	3,9778	,59535	,19845	3,5201	4,4354	3,00	4,60

	3 a 7 SM	25	4,0720	,77649	,15530	3,7515	4,3925	2,40	5,00
	8 a 12 SM	49	3,9265	,79235	,11319	3,6989	4,1541	1,80	5,00
	13 a 20 SM	50	3,9800	,69664	,09852	3,7820	4,1780	2,40	5,00
	mais de 20 SM	54	3,8074	,91442	,12444	3,5578	4,0570	1,00	5,00
	Total	187	3,9283	,79311	,05800	3,8139	4,0428	1,00	5,00
motivação	1 a 3 SM	9	2,5833	,81968	,27323	1,9533	3,2134	1,00	3,75
	3 a 7 SM	25	2,4300	,92286	,18457	2,0491	2,8109	1,00	4,25
	8 a 12 SM	51	2,3824	,80677	,11297	2,1554	2,6093	1,00	4,25
	13 a 20 SM	50	2,2750	,79097	,11186	2,0502	2,4998	1,00	4,50
	mais de 20 SM	52	2,0865	,95214	,13204	1,8215	2,3516	1,00	5,00
	Total	187	2,2874	,86482	,06324	2,1627	2,4122	1,00	5,00
devoção	1 a 3 SM	9	3,1852	1,04231	,34744	2,3840	3,9864	2,00	4,67
	3 a 7 SM	25	3,1600	1,21762	,24352	2,6574	3,6626	1,00	5,00
	8 a 12 SM	51	2,7712	1,09034	,15268	2,4646	3,0779	1,00	4,67
	13 a 20 SM	49	2,8027	1,21891	,17413	2,4526	3,1528	1,00	5,00
	mais de 20 SM	53	2,4969	1,10674	,15202	2,1918	2,8019	1,00	4,67
	Total	187	2,7736	1,15489	,08445	2,6070	2,9402	1,00	5,00
atenção	1 a 3 SM	9	4,4444	,58333	,19444	3,9961	4,8928	3,00	5,00
	3 a 7 SM	25	4,3000	,67700	,13540	4,0205	4,5795	3,00	5,00
	8 a 12 SM	51	4,4412	,51621	,07228	4,2960	4,5864	3,00	5,00
	13 a 20 SM	51	4,2843	,85003	,11903	4,0452	4,5234	2,00	5,00
	mais de 20 SM	55	4,3636	,71657	,09662	4,1699	4,5574	2,50	5,00
	Total	191	4,3586	,69465	,05026	4,2595	4,4578	2,00	5,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
disciplina	Between Groups	8,022	4	2,005	3,396	,010
	Within Groups	105,693	179	,590		
	Total	113,715	183			
conform/responsa	Between Groups	1,461	4	,365	,575	,681
	Within Groups	115,539	182	,635		
	Total	117,000	186			
motivação	Between Groups	3,862	4	,966	1,299	,272
	Within Groups	135,251	182	,743		
	Total	139,113	186			
devoção	Between Groups	9,358	4	2,340	1,784	,134
	Within Groups	238,725	182	1,312		
	Total	248,083	186			
atenção	Between Groups	,783	4	,196	,400	,808
	Within Groups	90,900	186	,489		
	Total	91,683	190			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons LSD							
Dependent Variable	(I) renda familiar	(J) renda familiar	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
disciplina	1 a 3 SM	3 a 7 SM	,0289	,29871	,923	-,5606	,6183
		8 a 12 SM	-,0941	,27867	,736	-,6440	,4558
		13 a 20 SM	,2326	,27912	,406	-,3182	,7834
		mais de 20 SM	,4329	,27703	,120	-,1138	,9796
	3 a 7 SM	1 a 3 SM	-,0289	,29871	,923	-,6183	,5606
		8 a 12 SM	-,1230	,18886	,516	-,4957	,2497
		13 a 20 SM	,2037	,18953	,284	-,1702	,5777
		mais de 20 SM	,4040(*)	,18644	,032	,0361	,7719

	8 a 12 SM	1 a 3 SM	,0941	,27867	,736	-,4558	,6440
		3 a 7 SM	,1230	,18886	,516	-,2497	,4957
		13 a 20 SM	,3267(*)	,15605	,038	,0188	,6347
		mais de 20 SM	,5270(*)	,15229	,001	,2265	,8275
	13 a 20 SM	1 a 3 SM	-,2326	,27912	,406	-,7834	,3182
		3 a 7 SM	-,2037	,18953	,284	-,5777	,1702
		8 a 12 SM	-,3267(*)	,15605	,038	-,6347	-,0188
		mais de 20 SM	,2003	,15311	,193	-,1019	,5024
	mais de 20 SM	1 a 3 SM	-,4329	,27703	,120	-,9796	,1138
		3 a 7 SM	-,4040(*)	,18644	,032	-,7719	-,0361
		8 a 12 SM	-,5270(*)	,15229	,001	-,8275	-,2265
		13 a 20 SM	-,2003	,15311	,193	-,5024	,1019
conform/resposta	1 a 3 SM	3 a 7 SM	-,0942	,30972	,761	-,7053	,5169
		8 a 12 SM	,0512	,28895	,859	-,5189	,6214
		13 a 20 SM	-,0022	,28850	,994	-,5715	,5670
		mais de 20 SM	,1704	,28687	,553	-,3956	,7364
	3 a 7 SM	1 a 3 SM	,0942	,30972	,761	-,5169	,7053
		8 a 12 SM	,1455	,19583	,459	-,2409	,5319
		13 a 20 SM	,0920	,19517	,638	-,2931	,4771
		mais de 20 SM	,2646	,19274	,172	-,1157	,6449
	8 a 12 SM	1 a 3 SM	-,0512	,28895	,859	-,6214	,5189
		3 a 7 SM	-,1455	,19583	,459	-,5319	,2409
		13 a 20 SM	-,0535	,16016	,739	-,3695	,2625
		mais de 20 SM	,1191	,15720	,450	-,1910	,4293
	13 a 20 SM	1 a 3 SM	,0022	,28850	,994	-,5670	,5715
		3 a 7 SM	-,0920	,19517	,638	-,4771	,2931
		8 a 12 SM	,0535	,16016	,739	-,2625	,3695
		mais de 20 SM	,1726	,15637	,271	-,1359	,4811
	mais de 20 SM	1 a 3 SM	-,1704	,28687	,553	-,7364	,3956
		3 a 7 SM	-,2646	,19274	,172	-,6449	,1157
		8 a 12 SM	-,1191	,15720	,450	-,4293	,1910
		13 a 20 SM	-,1726	,15637	,271	-,4811	,1359
motivação	1 a 3 SM	3 a 7 SM	,1533	,33511	,648	-,5079	,8145
		8 a 12 SM	,2010	,31168	,520	-,4140	,8159

		13 a 20 SM	,3083	,31214	,325	-,3076	,9242
		mais de 20 SM	,4968	,31123	,112	-,1173	1,1109
	3 a 7 SM	1 a 3 SM	-,1533	,33511	,648	-,8145	,5079
		8 a 12 SM	,0476	,21047	,821	-,3676	,4629
		13 a 20 SM	,1550	,21116	,464	-,2616	,5716
		mais de 20 SM	,3435	,20980	,103	-,0705	,7574
	8 a 12 SM	1 a 3 SM	-,2010	,31168	,520	-,8159	,4140
		3 a 7 SM	-,0476	,21047	,821	-,4629	,3676
		13 a 20 SM	,1074	,17156	,532	-,2312	,4459
		mais de 20 SM	,2958	,16989	,083	-,0394	,6310
	13 a 20 SM	1 a 3 SM	-,3083	,31214	,325	-,9242	,3076
		3 a 7 SM	-,1550	,21116	,464	-,5716	,2616
		8 a 12 SM	-,1074	,17156	,532	-,4459	,2312
		mais de 20 SM	,1885	,17074	,271	-,1484	,5254
	mais de 20 SM	1 a 3 SM	-,4968	,31123	,112	-1,1109	,1173
		3 a 7 SM	-,3435	,20980	,103	-,7574	,0705
		8 a 12 SM	-,2958	,16989	,083	-,6310	,0394
		13 a 20 SM	-,1885	,17074	,271	-,5254	,1484
devoção	1 a 3 SM	3 a 7 SM	,0252	,44521	,955	-,8532	,9036
		8 a 12 SM	,4139	,41408	,319	-,4031	1,2310
		13 a 20 SM	,3825	,41534	,358	-,4370	1,2020
		mais de 20 SM	,6883	,41290	,097	-,1264	1,5030
	3 a 7 SM	1 a 3 SM	-,0252	,44521	,955	-,9036	,8532
		8 a 12 SM	,3888	,27962	,166	-,1630	,9405
		13 a 20 SM	,3573	,28149	,206	-,1981	,9127
		mais de 20 SM	,6631(*)	,27788	,018	,1149	1,2114
	8 a 12 SM	1 a 3 SM	-,4139	,41408	,319	-1,2310	,4031
		3 a 7 SM	-,3888	,27962	,166	-,9405	,1630
		13 a 20 SM	-,0315	,22910	,891	-,4835	,4206
		mais de 20 SM	,2744	,22465	,224	-,1689	,7176
	13 a 20 SM	1 a 3 SM	-,3825	,41534	,358	-1,2020	,4370
		3 a 7 SM	-,3573	,28149	,206	-,9127	,1981
		8 a 12 SM	,0315	,22910	,891	-,4206	,4835

		mais de 20 SM	,3059	,22697	,179	-,1420	,7537
	mais de 20 SM	1 a 3 SM	-,6883	,41290	,097	-1,5030	,1264
		3 a 7 SM	-,6631(*)	,27788	,018	-1,2114	-,1149
		8 a 12 SM	-,2744	,22465	,224	-,7176	,1689
		13 a 20 SM	-,3059	,22697	,179	-,7537	,1420
atenção	1 a 3 SM	3 a 7 SM	,1444	,27175	,596	-,3917	,6806
		8 a 12 SM	,0033	,25275	,990	-,4954	,5019
		13 a 20 SM	,1601	,25275	,527	-,3385	,6588
		mais de 20 SM	,0808	,25137	,748	-,4151	,5767
	3 a 7 SM	1 a 3 SM	-,1444	,27175	,596	-,6806	,3917
		8 a 12 SM	-,1412	,17068	,409	-,4779	,1955
		13 a 20 SM	,0157	,17068	,927	-,3210	,3524
		mais de 20 SM	-,0636	,16862	,706	-,3963	,2690
	8 a 12 SM	1 a 3 SM	-,0033	,25275	,990	-,5019	,4954
		3 a 7 SM	,1412	,17068	,409	-,1955	,4779
		13 a 20 SM	,1569	,13844	,259	-,1162	,4300
		mais de 20 SM	,0775	,13590	,569	-,1906	,3456
	13 a 20 SM	1 a 3 SM	-,1601	,25275	,527	-,6588	,3385
		3 a 7 SM	-,0157	,17068	,927	-,3524	,3210
		8 a 12 SM	-,1569	,13844	,259	-,4300	,1162
		mais de 20 SM	-,0793	,13590	,560	-,3474	,1888
	mais de 20 SM	1 a 3 SM	-,0808	,25137	,748	-,5767	,4151
		3 a 7 SM	,0636	,16862	,706	-,2690	,3963
		8 a 12 SM	-,0775	,13590	,569	-,3456	,1906
		13 a 20 SM	,0793	,13590	,560	-,1888	,3474
* The mean difference is significant at the .05 level.							

ANEXO 19

TESTE ANOVA (RENDA FAMILIAR) E MÉDIAS DE
DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives MEDDIL								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
17 a 20	43	3,1758	,55963	,08534	3,0036	3,3480	2,11	4,22
21 a 25	115	3,3710	,54782	,05108	3,2698	3,4722	1,93	4,49
mais de 25	29	3,8354	,39016	,07245	3,6870	3,9838	2,94	4,50
Total	187	3,3981	,56504	,04132	3,3166	3,4796	1,93	4,50

ANOVA MEDDIL					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,755	2	3,878	13,819	,000
Within Groups	51,628	184	,281		
Total	59,384	186			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons Dependent Variable: MEDDIL LSD						
		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
(I) idade recat	(J) idade recat				Lower Bound	Upper Bound
17 a 20	21 a 25	-,1951(*)	,09468	,041	-,3820	-,0083
	mais de 25	-,6596(*)	,12728	,000	-,9107	-,4085
21 a 25	17 a 20	,1951(*)	,09468	,041	,0083	,3820
	mais de 25	-,4644(*)	,11007	,000	-,6816	-,2473
mais de 25	17 a 20	,6596(*)	,12728	,000	,4085	,9107
	21 a 25	,4644(*)	,11007	,000	,2473	,6816

* The mean difference is significant at the .05 level.

ANEXO 20

TESTE ANOVA (TURMAS) E DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
FATOR1	pedagogia noturno	27	4,3086	,52847	,10170	4,0996	4,5177	2,83	5,00
	alimentos diurno	25	3,1867	,73805	,14761	2,8820	3,4913	1,83	4,67
	alimentos noturno	25	3,7733	,52678	,10536	3,5559	3,9908	3,00	4,67
	economia diurno	22	3,3409	,87208	,18593	2,9543	3,7276	1,83	5,00
	economia noturno	28	3,9286	,65957	,12465	3,6728	4,1843	2,33	5,00
	química diurno	23	3,6087	1,03914	,21668	3,1593	4,0581	1,33	5,00
	química noturno	19	3,6930	,58601	,13444	3,4105	3,9754	2,50	4,50
	pedagogia diurno	24	3,8472	,60377	,12324	3,5923	4,1022	2,50	4,83
	Total	193	3,7271	,77267	,05562	3,6174	3,8368	1,33	5,00

FATOR2	pedagogia noturno	26	4,5615	,51852	,10169	4,3521	4,7710	3,00	5,00
	alimentos diurno	25	3,5280	,63477	,12695	3,2660	3,7900	2,60	4,80
	alimentos noturno	25	4,0960	,65605	,13121	3,8252	4,3668	2,40	5,00
	economia diurno	24	3,5167	,74113	,15128	3,2037	3,8296	2,40	5,00
	economia noturno	28	3,8357	,84512	,15971	3,5080	4,1634	1,80	5,00
	química diurno	24	3,8083	,92966	,18977	3,4158	4,2009	1,00	5,00
	química noturno	19	3,6421	,60948	,13982	3,3483	3,9359	2,60	4,80
	pedagogia diurno	25	4,3040	,63277	,12655	4,0428	4,5652	2,80	5,00
	Total	196	3,9245	,78343	,05596	3,8141	4,0349	1,00	5,00
FATOR3	pedagogia noturno	28	3,0268	,91373	,17268	2,6725	3,3811	1,00	5,00
	alimentos diurno	24	1,7292	,59398	,12124	1,4784	1,9800	1,00	3,00
	alimentos noturno	25	2,0500	,62082	,12416	1,7937	2,3063	1,00	3,25
	economia diurno	24	2,1354	,99176	,20244	1,7166	2,5542	1,00	4,50
	economia noturno	28	2,2500	,79931	,15105	1,9401	2,5599	1,00	4,25
	química diurno	23	2,2174	,67126	,13997	1,9271	2,5077	1,00	3,25
	química noturno	19	1,8816	,56130	,12877	1,6110	2,1521	1,00	3,00
	pedagogia diurno	25	2,6800	,78568	,15714	2,3557	3,0043	1,50	4,25
	Total	196	2,2730	,85341	,06096	2,1527	2,3932	1,00	5,00
FATOR4	pedagogia noturno	28	3,2738	1,17257	,22160	2,8191	3,7285	1,00	5,00
	alimentos diurno	25	2,0000	,90779	,18156	1,6253	2,3747	1,00	4,00
	alimentos noturno	24	2,6250	1,23677	,25245	2,1028	3,1472	1,00	4,67
	economia diurno	24	2,8056	1,34386	,27431	2,2381	3,3730	1,00	5,00
	economia noturno	28	3,0119	1,10175	,20821	2,5847	3,4391	1,00	4,67
	química diurno	23	2,5362	,90865	,18947	2,1433	2,9292	1,00	4,67

	química noturno	19	2,5439	1,15583	,26516	1,9868	3,1009	1,00	5,00
	pedagogia diurno	25	3,0933	,91550	,18310	2,7154	3,4712	1,33	4,33
	Total	196	2,7568	1,14943	,08210	2,5949	2,9187	1,00	5,00
FATOR5	pedagogia noturno	28	4,6607	,47246	,08929	4,4775	4,8439	3,50	5,00
	alimentos diurno	25	4,2200	,61373	,12275	3,9667	4,4733	3,00	5,00
	alimentos noturno	25	4,2400	,83066	,16613	3,8971	4,5829	2,50	5,00
	economia diurno	24	4,0833	,97431	,19888	3,6719	4,4947	2,00	5,00
	economia noturno	28	4,2143	,67259	,12711	3,9535	4,4751	2,50	5,00
	química diurno	24	4,3542	,59853	,12218	4,1014	4,6069	3,50	5,00
	química noturno	21	4,4524	,65009	,14186	4,1565	4,7483	3,00	5,00
	pedagogia diurno	25	4,5800	,47170	,09434	4,3853	4,7747	3,50	5,00
	Total	200	4,3525	,69056	,04883	4,2562	4,4488	2,00	5,00

ANEXO 21

TESTE ANOVA (TURMAS) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives MEDDIL								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
pedagogia noturno	25	4,0211	,33893	,06779	3,8812	4,1610	3,20	4,55
alimentos diurno	24	2,9233	,35847	,07317	2,7720	3,0747	2,26	3,57
alimentos noturno	24	3,3639	,57767	,11792	3,1200	3,6078	2,63	4,38
economia diurno	22	3,1458	,61438	,13099	2,8734	3,4182	2,11	4,22
economia noturno	28	3,4481	,46163	,08724	3,2691	3,6271	2,25	4,20
química diurno	23	3,2959	,55237	,11518	3,0571	3,5348	1,93	4,18
química noturno	18	3,2739	,47519	,11200	3,0376	3,5102	2,46	4,09
pedagogia diurno	24	3,6703	,42655	,08707	3,4902	3,8504	2,86	4,42
Total	188	3,4042	,56975	,04155	3,3223	3,4862	1,93	4,55

ANOVA MEDDIL					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	18,899	7	2,700	11,625	,000
Within Groups	41,804	180	,232		
Total	60,703	187			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons Dependent Variable: MEDDIL LSD						
(I) Curso com período	(J) Curso com período	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
pedagogia noturno	alimentos diurno	1,0977(*)	,13772	,000	,8260	1,3695
	alimentos noturno	,6572(*)	,13772	,000	,3854	,9289
	economia diurno	,8753(*)	,14088	,000	,5973	1,1533
	economia noturno	,5730(*)	,13261	,000	,3113	,8346
	química diurno	,7251(*)	,13924	,000	,4504	,9999
	química noturno	,7472(*)	,14897	,000	,4532	1,0411
	pedagogia diurno	,3508(*)	,13772	,012	,0790	,6225
alimentos diurno	pedagogia noturno	-1,0977(*)	,13772	,000	-1,3695	-,8260
	alimentos noturno	-,4406(*)	,13912	,002	-,7151	-,1660
	economia diurno	-,2224	,14224	,120	-,5031	,0583
	economia noturno	-,5248(*)	,13406	,000	-,7893	-,2602
	química diurno	-,3726(*)	,14062	,009	-,6501	-,0951
	química noturno	-,3506(*)	,15026	,021	-,6471	-,0540
	pedagogia diurno	-,7469(*)	,13912	,000	-1,0215	-,4724
alimentos noturno	pedagogia noturno	-,6572(*)	,13772	,000	-,9289	-,3854
	alimentos diurno	,4406(*)	,13912	,002	,1660	,7151
	economia diurno	,2181	,14224	,127	-,0625	,4988
	economia noturno	-,0842	,13406	,531	-,3487	,1803
	química diurno	,0679	,14062	,630	-,2095	,3454
	química noturno	,0900	,15026	,550	-,2065	,3865

	pedagogia diurno	- ,3064(*)	,13912	,029	- ,5809	- ,0319
economia diurno	pedagogia noturno	- ,8753(*)	,14088	,000	-1,1533	- ,5973
	alimentos diurno	,2224	,14224	,120	- ,0583	,5031
	alimentos noturno	- ,2181	,14224	,127	- ,4988	,0625
	economia noturno	- ,3023(*)	,13730	,029	- ,5733	- ,0314
	química diurno	- ,1502	,14372	,297	- ,4338	,1334
	química noturno	- ,1281	,15316	,404	- ,4304	,1741
	pedagogia diurno	- ,5245(*)	,14224	,000	- ,8052	- ,2438
economia noturno	pedagogia noturno	- ,5730(*)	,13261	,000	- ,8346	- ,3113
	alimentos diurno	,5248(*)	,13406	,000	,2602	,7893
	alimentos noturno	,0842	,13406	,531	- ,1803	,3487
	economia diurno	,3023(*)	,13730	,029	,0314	,5733
	química diurno	,1522	,13562	,263	- ,1155	,4198
	química noturno	,1742	,14559	,233	- ,1131	,4615
	pedagogia diurno	- ,2222	,13406	,099	- ,4867	,0423
química diurno	pedagogia noturno	- ,7251(*)	,13924	,000	- ,9999	- ,4504
	alimentos diurno	,3726(*)	,14062	,009	,0951	,6501
	alimentos noturno	- ,0679	,14062	,630	- ,3454	,2095
	economia diurno	,1502	,14372	,297	- ,1334	,4338
	economia noturno	- ,1522	,13562	,263	- ,4198	,1155
	química noturno	,0221	,15166	,885	- ,2772	,3213
	pedagogia diurno	- ,3743(*)	,14062	,008	- ,6518	- ,0969
química noturno	pedagogia noturno	- ,7472(*)	,14897	,000	-1,0411	- ,4532
	alimentos diurno	,3506(*)	,15026	,021	,0540	,6471
	alimentos noturno	- ,0900	,15026	,550	- ,3865	,2065
	economia diurno	,1281	,15316	,404	- ,1741	,4304
	economia noturno	- ,1742	,14559	,233	- ,4615	,1131
	química diurno	- ,0221	,15166	,885	- ,3213	,2772
	pedagogia diurno	- ,3964(*)	,15026	,009	- ,6929	- ,0999
pedagogia diurno	pedagogia noturno	- ,3508(*)	,13772	,012	- ,6225	- ,0790
	alimentos diurno	,7469(*)	,13912	,000	,4724	1,0215
	alimentos noturno	,3064(*)	,13912	,029	,0319	,5809
	economia diurno	,5245(*)	,14224	,000	,2438	,8052
	economia noturno	,2222	,13406	,099	- ,0423	,4867
	química diurno	,3743(*)	,14062	,008	,0969	,6518

	química noturno	,3964(*)	,15026	,009	,0999	,6929
* The mean difference is significant at the .05 level.						

ANEXO 22

TESTE ANOVA (TURNO) E DILIGÊNCIA

Oneway

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
disciplina	manhã	73	3,4863	,81117	,09494	3,2970	3,6756	1,83	5,00
	tarde	34	3,8676	,71277	,12224	3,6189	4,1163	1,33	4,83
	noite	86	3,8760	,71683	,07730	3,7223	4,0297	2,17	5,00
	Total	193	3,7271	,77267	,05562	3,6174	3,8368	1,33	5,00
conform/responsa	manhã	74	3,6297	,74443	,08654	3,4573	3,8022	1,80	5,00
	tarde	34	4,2529	,83020	,14238	3,9633	4,5426	1,00	5,00
	noite	88	4,0455	,71998	,07675	3,8929	4,1980	2,00	5,00
	Total	196	3,9245	,78343	,05596	3,8141	4,0349	1,00	5,00
motivação	manhã	73	1,9966	,76772	,08986	1,8175	2,1757	1,00	4,50
	tarde	35	2,6500	,80257	,13566	2,3743	2,9257	1,00	4,25
	noite	88	2,3523	,87480	,09325	2,1669	2,5376	1,00	5,00
	Total	196	2,2730	,85341	,06096	2,1527	2,3932	1,00	5,00
devoção	manhã	74	2,6306	1,18279	,13750	2,3566	2,9047	1,00	5,00
	tarde	35	3,0667	1,07800	,18222	2,6964	3,4370	1,00	5,00
	noite	87	2,7395	1,13828	,12204	2,4969	2,9821	1,00	5,00
	Total	196	2,7568	1,14943	,08210	2,5949	2,9187	1,00	5,00
atenção	manhã	76	4,1711	,75079	,08612	3,9995	4,3426	2,00	5,00
	tarde	35	4,5571	,51122	,08641	4,3815	4,7328	3,50	5,00

	noite	89	4,4270	,66806	,07081	4,2862	4,5677	2,50	5,00
	Total	200	4,3525	,69056	,04883	4,2562	4,4488	2,00	5,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
disciplina	Between Groups	6,810	2	3,405	6,001	,003
	Within Groups	107,818	190	,567		
	Total	114,628	192			
conform/responsa	Between Groups	11,385	2	5,692	10,145	,000
	Within Groups	108,297	193	,561		
	Total	119,682	195			
motivação	Between Groups	11,105	2	5,553	8,186	,000
	Within Groups	130,916	193	,678		
	Total	142,022	195			
devoção	Between Groups	4,565	2	2,282	1,741	,178
	Within Groups	253,065	193	1,311		
	Total	257,630	195			
atenção	Between Groups	4,461	2	2,231	4,859	,009
	Within Groups	90,437	197	,459		
	Total	94,899	199			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons LSD							
Dependent Variable	(I) horário	(J) horário	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
disciplina	manhã	tarde	-,3813(*)	,15641	,016	-,6899	-,0728
		noite	-,3897(*)	,11988	,001	-,6261	-,1532
	tarde	manhã	,3813(*)	,15641	,016	,0728	,6899
		noite	-,0083	,15261	,957	-,3093	,2927
	noite	manhã	,3897(*)	,11988	,001	,1532	,6261
		tarde	,0083	,15261	,957	-,2927	,3093
conform/responsa	manhã	tarde	-,6232(*)	,15520	,000	-,9293	-,3171

		noite	-,4157(*)	,11815	,001	-,6488	-,1827
	tarde	manhã	,6232(*)	,15520	,000	,3171	,9293
		noite	,2075	,15126	,172	-,0909	,5058
	noite	manhã	,4157(*)	,11815	,001	,1827	,6488
		tarde	-,2075	,15126	,172	-,5058	,0909
motivação	manhã	tarde	-,6534(*)	,16933	,000	-,9874	-,3194
		noite	-,3557(*)	,13039	,007	-,6129	-,0985
	tarde	manhã	,6534(*)	,16933	,000	,3194	,9874
		noite	,2977	,16459	,072	-,0269	,6223
	noite	manhã	,3557(*)	,13039	,007	,0985	,6129
		tarde	-,2977	,16459	,072	-,6223	,0269
devoção	manhã	tarde	-,4360	,23491	,065	-,8994	,0273
		noite	-,1088	,18108	,549	-,4660	,2483
	tarde	manhã	,4360	,23491	,065	-,0273	,8994
		noite	,3272	,22920	,155	-,1249	,7793
	noite	manhã	,1088	,18108	,549	-,2483	,4660
		tarde	-,3272	,22920	,155	-,7793	,1249
atenção	manhã	tarde	-,3861(*)	,13841	,006	-,6590	-,1131
		noite	-,2559(*)	,10582	,017	-,4646	-,0472
	tarde	manhã	,3861(*)	,13841	,006	,1131	,6590
		noite	,1302	,13518	,337	-,1364	,3968
	noite	manhã	,2559(*)	,10582	,017	,0472	,4646
		tarde	-,1302	,13518	,337	-,3968	,1364

* The mean difference is significant at the .05 level.

ANEXO 23

CORRELAÇÃO DE DIMENSÕES DE DILIGÊNCIA

		FATOR1	FATOR2	FATOR3	FATOR4	FATOR5
FATOR1	Pearson Correlation	1	,663(**)	,581(**)	,173(*)	,298(**)
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,016	,000
	N	193	190	191	191	193
FATOR2	Pearson Correlation	,663(**)	1	,538(**)	,173(*)	,281(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,000	,016	,000
	N	190	196	194	194	196
FATOR3	Pearson Correlation	,581(**)	,538(**)	1	,220(**)	,206(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	,002	,004
	N	191	194	196	195	196
FATOR4	Pearson Correlation	,173(*)	,173(*)	,220(**)	1	,060
	Sig. (2-tailed)	,016	,016	,002	,	,401
	N	191	194	195	196	196
FATOR5	Pearson Correlation	,298(**)	,281(**)	,206(**)	,060	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004	,401	,
	N	193	196	196	196	200
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

ANEXO 24

TEST T (HORÁRIO DE TRABALHO) E DILIGÊNCIA

Group Statistics					
	horário trabalho	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
disciplina	manhã	90	3,9019	,66849	,07046
	tarde/noite	28	3,6786	,80371	,15189
conform/responsa	manhã	93	4,0516	,71378	,07402
	tarde/noite	27	3,8000	,86291	,16607
motivação	manhã	92	2,3886	,83235	,08678
	tarde/noite	28	2,2143	,76592	,14475
devoção	manhã	92	2,7246	1,07996	,11259
	tarde/noite	28	2,5952	1,27772	,24147
atenção	manhã	94	4,3298	,67023	,06913
	tarde/noite	29	4,3448	,64231	,11927

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
										Lower
disciplina	Equal variances assumed	,959	,329	1,469	116	,144	,2233	,15197	,07771	,52428

	Equal variances not assumed			1,334	39,321	,190	,2233	,16744	,11530	-	,56186
conform/responsa	Equal variances assumed	3,513	,063	1,536	118	,127	,2516	,16378	,07272	-	,57594
	Equal variances not assumed			1,384	36,943	,175	,2516	,18181	,11680	-	,62002
motivação	Equal variances assumed	,667	,416	,988	118	,325	,1743	,17647	,17516	-	,52376
	Equal variances not assumed			1,033	48,055	,307	,1743	,16877	,16502	-	,51362
devoção	Equal variances assumed	1,262	,264	,531	118	,596	,1294	,24352	,35283	-	,61163
	Equal variances not assumed			,486	39,464	,630	,1294	,26643	,40930	-	,66810
atenção	Equal variances assumed	,938	,335	-,107	121	,915	-,0150	,14102	,29422	-	,26414
	Equal variances not assumed			-,109	48,329	,914	-,0150	,13786	,29218	-	,26209

ANEXO 25

TESTE T (HORÁRIO DE TRABALHO) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Group Statistics					
	horário trabalho	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MEDDIL	manhã	87	3,4775	,49720	,05331
	tarde/noite	27	3,3310	,58949	,11345

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MEDDIL	Equal variances assumed	1,606	,208	1,279	112	,204	,1465	,11457	-,08053	,37350
	Equal variances not assumed			1,169	38,185	,250	,1465	,12535	-,10723	,40019

ANEXO 26

TESTE T (OPINIÃO DAS PESSOAS) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Group Statistics					
	opinião pessoas sucesso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
disciplina	sim	179	3,7067	,77297	,05777
	não	10	3,9833	,85509	,27040
conform/responsa	sim	182	3,9187	,79389	,05885
	não	10	4,1400	,61860	,19562
motivação	sim	181	2,2403	,84012	,06245
	não	11	2,7727	1,01523	,30610
devoção	sim	181	2,7385	1,14950	,08544
	não	11	3,1818	1,04736	,31579
atenção	sim	185	4,3216	,69788	,05131
	não	11	4,6818	,51346	,15481

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
disciplina	Equal variances assumed	,005	,945	1,095	187	,275	-,2766	,25252	-,77478	,22152

	Equal variances not assumed			- 1,000	9,839	,341	-,2766	,27651	-,89409	,34083
conform/responsa	Equal variances assumed	1,031	,311	-,866	190	,387	-,2213	,25544	-,72519	,28255
	Equal variances not assumed			- 1,083	10,698	,302	-,2213	,20428	-,67248	,22985
motivação	Equal variances assumed	,212	,646	- 2,016	190	,045	-,5324	,26403	- 1,05321	- ,01159
	Equal variances not assumed			- 1,704	10,849	,117	-,5324	,31241	- 1,22117	- ,15638
devoção	Equal variances assumed	,286	,594	- 1,248	190	,214	-,4433	,35537	- 1,14430	- ,25764
	Equal variances not assumed			- 1,355	11,514	,201	-,4433	,32715	- 1,15947	- ,27281
atenção	Equal variances assumed	2,112	,148	- 1,683	194	,094	-,3602	,21401	-,78228	,06188
	Equal variances not assumed			- 2,209	12,309	,047	-,3602	,16309	-,71456	- ,00583

ANEXO 27

TESTE T (OPINIÃO DAS PESSOAS) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Group Statistics					
	opinião pessoas sucesso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MEDDIL	sim	175	3,3816	,56528	,04273
	não	9	3,8174	,57766	,19255

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MEDDIL	Equal variances assumed	,167	,683	2,253	182	,025	-,4358	,19340	-,81736	-,05418
	Equal variances not assumed			2,209	8,806	,055	-,4358	,19724	-,88345	,01192

ANEXO 28

TESTE T (OPINIÃO DE SUCESSO PESSOAL) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Group Statistics					
	opinião pessoal sucesso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
disciplina	sim	177	3,7034	,75800	,05697
	não	15	3,9667	,93265	,24081
conform/responsa	sim	182	3,9341	,75219	,05576
	não	13	3,8308	1,18560	,32883
motivação	sim	180	2,2556	,83061	,06191
	não	15	2,5167	1,11189	,28709
devoção	sim	180	2,8056	1,16000	,08646
	não	15	2,2889	,84390	,21789
atenção	sim	184	4,3315	,69651	,05135
	não	15	4,5667	,59362	,15327

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
disciplina	Equal variances assumed	,000	,999	1,268	190	,206	-,2633	,20766	-,67290	,14634
	Equal variances not assumed			1,064	15,607	,304	-,2633	,24746	-,78894	,26239
conform/responsa	Equal variances assumed	3,935	,049	,458	193	,648	,1033	,22569	-,34184	,54843

	Equal variances not assumed			,310	12,699	,762	,1033	,33352	,61897	-	,82556
motivação	Equal variances assumed	3,442	,065	1,138	-	193	,257	-,2611	,22954	-,71384	,19162
	Equal variances not assumed			-,889	15,330	,388	-,2611	,29369	-,88592	-	,36370
devoção	Equal variances assumed	6,127	,014	1,686	193	,093	,5167	,30637	-,08760	-	1,12093
	Equal variances not assumed			2,204	18,719	,040	,5167	,23442	,02552	-	1,00781
atenção	Equal variances assumed	1,216	,272	1,270	-	197	,206	-,2351	,18520	-,60037	,13008
	Equal variances not assumed			1,455	-	17,302	,164	-,2351	,16164	-,57573	,10544

ANEXO 29

TESTE T (OPINIÃO DE SUCESSO PESSOAL) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Group Statistics					
	opinião pessoal sucesso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MEDDIL	sim	174	3,4043	,56164	,04258
	não	13	3,4277	,70893	,19662

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MEDDIL	Equal variances assumed	,517	,473	,142	185	,887	-,0234	,16456	-,34810	,30122
	Equal variances not assumed			,117	13,150	,909	-,0234	,20118	-,45756	,41068

ANEXO 30

TESTE T (PERÍODO) E DILIGÊNCIA

Group Statistics					
	Período	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FATOR1	diurno	94	3,4947	,85105	,08778
	noturno	99	3,9478	,61751	,06206
FATOR2	diurno	98	3,7918	,79893	,08070
	noturno	98	4,0571	,74833	,07559
FATOR3	diurno	96	2,1953	,83761	,08549
	noturno	100	2,3475	,86595	,08659
FATOR4	diurno	97	2,6082	1,09820	,11151
	noturno	99	2,9024	1,18499	,11910
FATOR5	diurno	98	4,3112	,70167	,07088
	noturno	102	4,3922	,68081	,06741

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
										Lower
FATOR1	Equal variances assumed	13,058	,000	4,249	191	,000	-,4531	,10664	-,66347	-,24279
	Equal variances not assumed			4,215	169,115	,000	-,4531	,10750	-,66535	-,24091
FATOR2	Equal variances assumed	,556	,457	2,399	194	,017	-,2653	,11058	-,48339	-,04722

	Equal variances not assumed			- 2,399	193,176	,017	-,2653	,11058	- ,48340	- ,04721
FATOR3	Equal variances assumed	,117	,733	- 1,250	194	,213	-,1522	,12177	- ,39234	,08797
	Equal variances not assumed			- 1,251	193,988	,213	-,1522	,12168	- ,39218	,08780
FATOR4	Equal variances assumed	1,471	,227	- 1,801	194	,073	-,2941	,16328	- ,61613	,02791
	Equal variances not assumed			- 1,803	193,405	,073	-,2941	,16315	- ,61589	,02767
FATOR5	Equal variances assumed	,056	,812	-,828	198	,409	-,0809	,09776	- ,27371	,11185
	Equal variances not assumed			-,827	197,025	,409	-,0809	,09782	- ,27383	,11197

ANEXO 31

TESTE T (PERÍODO) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Group Statistics					
	Período	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MEDDIL	diurno	93	3,2609	,56005	,05807
	noturno	95	3,5446	,54640	,05606

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MEDDIL	Equal variances assumed	,120	,730	3,516	186	,001	-,2837	,08070	-,44293	-,12454
	Equal variances not assumed			3,515	185,606	,001	-,2837	,08072	-,44298	-,12450

ANEXO 32

TESTE T (SEXO) E DILIGÊNCIA

T-Test

Group Statistics					
	sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
disciplina	fem	120	3,8514	,70472	,06433
	masc	72	3,5208	,84427	,09950
conform/responsa	fem	122	4,1410	,69885	,06327
	masc	73	3,5808	,78610	,09201
motivação	fem	122	2,3893	,88377	,08001
	masc	73	2,0822	,77399	,09059
devoção	fem	122	2,9699	1,14832	,10396
	masc	73	2,4155	1,07264	,12554
atenção	fem	124	4,3468	,71334	,06406
	masc	75	4,3800	,64116	,07403

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
disciplina	Equal variances assumed	3,433	,065	2,918	190	,004	,3306	,11328	,10712	,55399
	Equal variances not assumed			2,790	129,291	,006	,3306	,11848	,09614	,56497

conform/responsa	Equal variances assumed	,632	,428	5,167	193	,000	,5602	,10841	,34635	,77397
	Equal variances not assumed			5,017	137,855	,000	,5602	,11166	,33937	,78095
motivação	Equal variances assumed	1,684	,196	2,458	193	,015	,3072	,12496	,06069	,55361
	Equal variances not assumed			2,541	167,500	,012	,3072	,12086	,06854	,54577
devoção	Equal variances assumed	1,213	,272	3,343	193	,001	,5544	,16583	,22735	,88149
	Equal variances not assumed			3,401	159,874	,001	,5544	,16300	,23251	,87634
atenção	Equal variances assumed	,568	,452	-,331	197	,741	-,0332	,10051	-,23144	-,16499
	Equal variances not assumed			-,339	169,220	,735	-,0332	,09790	-,22649	-,16004

ANEXO 33

TESTE T (SEXO) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Group Statistics					
	sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MEDDIL	fem	116	3,5430	,54393	,05050
	masc	71	3,1891	,54104	,06421

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MEDDIL	Equal variances assumed	,007	,934	4,327	185	,000	,3539	,08180	,19255	,51530
	Equal variances not assumed			4,333	148,747	,000	,3539	,08169	,19250	,51535

ANEXO 34

TESTE T (TRABALHA?) E DILIGÊNCIA

Group Statistics					
	trabalha?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
disciplina	sim	122	3,8265	,73118	,06620
	não	70	3,5548	,82226	,09828
conform/responsa	sim	124	3,9661	,77511	,06961
	não	71	3,8535	,80353	,09536
motivação	sim	124	2,3266	,82219	,07383
	não	71	2,1796	,90946	,10793
devoção	sim	124	2,6909	1,13988	,10236
	não	71	2,8779	1,17140	,13902
atenção	sim	127	4,3268	,67076	,05952
	não	72	4,3889	,72783	,08578

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
disciplina	Equal variances assumed	2,008	,158	2,367	190	,019	,2717	,11478	,04533	,49815
	Equal variances not assumed			2,293	130,496	,023	,2717	,11849	,03732	,50616
conform/responsa	Equal variances assumed	,131	,718	,963	193	,337	,1126	,11691	,11797	,34319

	Equal variances not assumed			,954	141,588	,342	,1126	,11806	,12079	-	,34600
motivação	Equal variances assumed	,639	,425	1,156	193	,249	,1470	,12723	,10390	-	,39797
	Equal variances not assumed			1,124	134,128	,263	,1470	,13077	,11160	-	,40568
devoção	Equal variances assumed	,382	,537	-1,092	193	,276	-,1871	,17136	,52505	-	,15090
	Equal variances not assumed			-1,084	142,622	,280	-,1871	,17264	,52834	-	,15419
atenção	Equal variances assumed	,007	,935	-,609	197	,543	-,0621	,10207	,26340	-	,13917
	Equal variances not assumed			-,595	137,828	,553	-,0621	,10440	,26856	-	,14432

ANEXO 35

TESTE T (TRABALHA?) E MÉDIAS DE DILIGÊNCIA

Group Statistics					
	trabalha?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MEDDIL	sim	118	3,4255	,53764	,04949
	não	69	3,3678	,62708	,07549

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MEDDIL	Equal variances assumed	3,502	,063	,665	185	,507	,0577	,08671	-,11341	,22872
	Equal variances not assumed			,639	125,540	,524	,0577	,09027	-,12099	,23630

ANEXOS

ANEXO 1

AMOSTRA DA PESQUISA DE DILIGÊNCIA ESCOLAR

PESQUISA DE DILIGÊNCIA ESCOLAR UNIVERSIDADE

Instruções

A diligência é definida como uma aplicação segura, séria e ativa de esforços para alcançar os alvos propostos. O objetivo desta pesquisa é descobrir o estilo de vida e os hábitos dos alunos dentro e fora da escola. Existem 55 afirmações relacionadas com a diligência. Por gentileza leia cada uma delas e preencha o espaço correspondente à característica mais próxima a você, usando a seguinte escala:

1. - NUNCA, RARAMENTE (0 a 15% do tempo)
2. - DE VEZ EM QUANDO (16 a 35% do tempo)
3. - ALGUMAS VEZES (36 a 65% do tempo)
4. - FREQUENTEMENTE (66 A 85% do tempo)
5. - QUASE SEMPRE (86 a 100% do tempo)

Não existem respostas certas ou erradas. Por favor, seja sincero nas suas respostas. Todas as respostas serão tratadas com estrita discrição. Leia atentamente cada afirmação e responda com tranquilidade, assinalando com um lápis a melhor resposta que se encaixa aos seus hábitos e estilo de vida.

A Copyright 1999 by The Diligence Institute

Desenvolvido por:
Hinsdale Bernard, Ph.D
School of Education
Andrews University, and
Ernest Schuttenberg
Traduzido por Eliel Unglaub

Distribuído por
Center for Statistical Services
Andrews University
Berrien Springs, MI, 49103
(616) 471-3478 (voice)
(616) 471-6374 (fax)

PESQUISA DE DILIGÊNCIA ESCOLAR – UNIVERSIDADE

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Estado Civil: Solteiro Casado Divorciado Viúvo
3. Idade: 17-20 21-25 26-30 31-35 36-40 41+
4. Ano que está cursando: 1. 2. 3. 4. 5
5. Horário do Curso: Manhã Tarde Noite
6. Trabalha enquanto estuda: Sim Não
7. Se trabalha, qual o horário? Manhã Tarde Noite
8. Se trabalha, quantas horas por dia? 1-4 5-8 +8
6. Renda Mensal Familiar: 1 a 3 SM 4 a 7 SM 8 a 12 SM
 13 a 20 SM Mais de 20 SM
7. Geralmente eu acho que vou ser bem sucedido na vida:
 Sim Não
8. As pessoas geralmente acham que eu serei bem sucedido na vida:
 Sim Não

1 – Nunca, raramente

2 – De vez em quando

3 – Algumas Vezes

4 – Geralmente

5 – Quase Sempre

- 1 - Eu faço o melhor que posso na faculdade/Universidade
- 2 - Eu uso construtivamente meu tempo vago
- 3 - Eu presto atenção em tudo o que o professor diz em classe
- 4 - Eu gostaria de não ter problemas domésticos para resolver
- 5 - Eu separo tempo para completar todos os meus trabalhos acadêmicos
- 6 - Eu sinto que não tenho descansado suficientemente
- 7 - Eu sou capaz de me auto-motivar academicamente
- 8 - Eu tenho problemas em organizar minhas anotações feitas em classe
- 9 - Eu paro periodicamente para revisar minhas anotações enquanto estou estudando

- 10 - Eu aceito melhor os conselhos de meus amigos do que de meus professores
- 11 - Eu reviso meus trabalhos acadêmicos antes de entregá-los
- 12 - Eu tiro tempo para admirar a natureza
- 13 - Eu não tenho tempo para trabalhos extras
- 14 - Eu releio minhas anotações antes da próxima aula
- 15 - Quando estou estudando um assunto, eu tento organizar as idéias logicamente
- 16 - Eu gosto de participar de atividades extra-curriculares
- 17 - Eu procuro fazer meus trabalhos acadêmicos de forma correta
- 18 - Eu não faço exercícios físicos suficientemente
- 19 - Eu gosto de projetos e trabalhos acadêmicos desafiantes
- 20 - Primeiro faço meus deveres acadêmicos, depois tiro tempo para minha família e meus amigos
- 21 - Quando estudo para um teste, crio questões que possivelmente estarão no teste
- 22 - Eu não acho necessário informar minha família daquilo que faço
- 23 - Eu procuro usar o melhor de minhas habilidades para cumprir meus deveres acadêmicos
- 24 - Eu tenho hábitos alimentares irregulares
- 25 - Eu tenho excelentes alvos propostos para meus estudos
- 26 - Eu gosto de manter meus trabalhos limpos e organizados
- 27 - Eu tento relacionar o que estou estudando com aquilo que eu já sei
- 28 - Alguns professores acham que eu causo muitos problemas para eles
- 29 - Eu não entrego um trabalho sem a certeza de que o mesmo está correto
- 30 - Eu esqueço de beber água ou outros líquidos suficientemente
- 31 - Eu fico chateado com a quantidade de trabalhos acadêmicos que tenho que fazer
- 32 - Minha família e/ou meus amigos me acham uma pessoa bem organizada para deveres e trabalhos universitários
- 33 - Eu não me sinto tão preparado para testes e exames como eu gostaria.

- 34 - Eu converso com meus professores a respeito de meus progressos acadêmicos
- 35 - Eu começo bem meus projetos, mas tenho problemas em terminá-los.
- 36 - Eu gosto de separar um horário para meditação e oração
- 37 - Eu não gosto de ser interrompido por familiares ou amigos quando estou estudando
- 38 - Eu faço meus trabalhos acadêmicos tão logo eu os recebo
- 39 - Eu devo explicações aos meus familiares se eu estiver fora mais tempo do que o planejado
- 40 - Eu tenho dificuldade em terminar todos os meus trabalhos e deveres escolares
- 41 - Eu gosto de assistir serviços religiosos
- 42 - Quando um projeto é muito difícil eu tento negociar com o professor
- 43 - Eu tento entregar meus trabalhos acadêmicos na data certa
- 44 - Eu gosto de fazer o que meus professores pedem, imediatamente
- 45 - Eu tento manter meu peso sob controle
- 46 - Mesmo quando estou cansado, eu procuro terminar meus trabalhos escolares
- 47 - Eu faço um orçamento e acompanho minhas despesas financeiras
- 48 - Eu tenho dificuldade de manter atenção aos meus trabalhos acadêmicos
- 49 - Eu procuro fazer um excelente trabalho em todas as minhas classes
- 50 - Eu tenho a tendência de entrar em conflito com meus superiores
- 51 - Eu tenho a tendência de dormir enquanto estou estudando
- 52 - Eu ajudo na manutenção financeira de meus estudos universitários
- 53 - Eu tenho dificuldade de estudar fora da sala de aulas
- 54 - Eu gosto de ter calmos momentos a fim de planejar estratégias para meu sucesso acadêmico
- 55 - Eu me dedico bastante para tirar boas notas

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTE

Curso, Ano, Estado Civil, Idade, Horário de Estudo, Trabalha ?, Quantas Horas ? Status Econômico, Auto-estima?, Período de Estudo, Onde Trabalha?

Pergunta: Em sua opinião quais são as vantagens e desvantagens do estudo em tempo integral e o de tempo parcial? E o ensino noturno, é mais fraco/igual/superior ao diurno?

Pergunta: Você tem motivação para estudar? Como a motivação interfere em seus hábitos de estudo e em seu desempenho acadêmico?

Pergunta: Trabalha enquanto estuda? Se SIM, quais são suas dificuldades para compatibilizar estudo e trabalho? O trabalho atrapalha ou ajuda os seus estudos? Se NÃO, você acha que o trabalho dificultaria o seu desempenho acadêmico?

Pergunta: Você procura fazer o melhor em sua vida acadêmica? Luta para tirar notas altas? É dedicado e responsável?

Pergunta: Como você administra o seu tempo? Consegue dividir bem o tempo para trabalhos e projetos acadêmicos, pesquisas, revisões, estudo para provas e exames? E o lazer? E a família/amigos/namorado(a)?

Pergunta: Poderia descrever seus hábitos de estudo? Presta atenção nas aulas? Estuda de forma sistemática? Revisa trabalhos? Tem local adequado para o estudo, dentro e fora da universidade?

Pergunta: Você se considera uma pessoa organizada? Dedicar tempo para organizar sua vida acadêmica? E suas anotações, trabalhos e projetos são limpos e bem organizados?

Pergunta: Tem uma escala de prioridades para sua vida? Quais são as principais pela ordem?

Pergunta: E a saúde? Você tem hábitos saudáveis quanto a alimentação, sono, exercícios físicos? Há equilíbrio entre estudos, trabalho, lazer, saúde, família/amigos/namorado(a)?

Pergunta: Você se preocupa com o aspecto espiritual? Faz meditação/oração? Você frequenta alguma igreja, um culto/missa?

Pergunta: Aqui na universidade o que você acha que poderia ser feito para melhorar para a vida dos estudantes? Por exemplo: nos aspectos administrativo, pedagógico social ou de infra-estrutura?

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR

P: Em sua opinião há diferença entre alunos que estuda durante o dia e não trabalha e o aluno que estuda a noite e passa pelo menos parte do dia trabalhando? Percebe alguma coisa?

P: Tem percebido um melhor desempenho entre os estudantes de um e outro turno?

Pelo que se lembra, há um disparate de notas, ou os do período noturno também conseguem boas notas?

P: Em que medida os alunos da UNICAMP demonstram inteligência?

Percebe que eles se esforçam para administrar o tempo, para estudar, para fazer os trabalhos?

P: Qual seria a dificuldade acadêmica que percebe em relação ao aluno que estuda a noite e especialmente o aluno que trabalha? E os de tempo integral? Percebe alguma dificuldade, algum problema acadêmico?

P: É a favor de uma política universitária que abriria mais vagas a noite para alunos que trabalham?

P: E qual seria a solução para que obter um maior engajamento, um maior interesse e participação dos alunos durante as aulas? Qual seria na sua opinião algumas soluções?

P: Em sua opinião, como a universidade poderia ajudar o aluno a dedicar-se mais em atividades extraclasse? Tais como pesquisas, projetos, leituras, trabalhos que fogem a sala de aula, que seriam até opcionais em alguns casos.

P: Em sua opinião o trabalho em tempo parcial interfere diretamente na produtividade do desempenho acadêmico do estudante?

P: Que mudanças deveriam ser feitas para mudar a situação atual da universidade brasileira em relação aos alunos de graduação? Haveria na sua opinião alguma mudança administrativa, pedagógica, estrutural, ou conceitual?

P: O aluno poderia ter uma experiência mais rica se ele tivesse um tipo de professor tutor que as universidades americanas têm?

P: A seu ver os professores poderiam contribuir para a autonomia dos estudantes, de alguma forma?