



1290003832

TCC/UNICAMP
C213i
1290003832/FE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**INTEGRAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR EM UM CURSO DE
PEDAGOGIA: A PERCEPÇÃO DE INGRESSANTES E CONCLUINTES**

**MARIANA CORALINA DO CARMO
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. SOELY A. J. POLYDORO**

CAMPINAS

2008

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**INTEGRAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR EM UM CURSO DE
PEDAGOGIA: A PERCEPÇÃO DE INGRESSANTES E CONCLUINTES**

**MARIANA CORALINA DO CARMO
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. SOELY A. J. POLYDORO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação
da UNICAMP para obtenção
do título de Pedagoga, sob orientação
da Prof^a. Dr^a. Soely A. J. Polydoro

CAMPINAS

2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	IC/UNICAMP
	Calix
V:	EX:
TOMBO:	3832
PROC:	148109
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	02/04/09
Nº CPD:	

cod tit 437298

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

C213i	Carmo, Mariana Coralina do Integração ao ensino superior em um curso de pedagogia : a perspectiva de ingressantes e concluintes / Mariana Coralina do Carmo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008. Orientador : Soely Aparecida Jorge Polydoro. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Estudantes universitários. 2. Educação (Superior). 3. Integração. I. Polydoro, Soely Aparecida Jorge. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-496-BFE

Aos meus pais, Doniseti e Maria Helena,
pelo esforço imensurável e
pelo amor a mim dedicado
em todos esses anos.

AGRADECIMENTOS

*É preciso não esquecer nada:
nem a torneira aberta nem o fogo aceso,
nem o sorriso para os infelizes
nem a oração de cada instante.*

*É preciso não esquecer de ver a nova borboleta
nem o céu de sempre.*

*O que é preciso é esquecer o nosso rosto,
o nosso nome, o som da nossa voz, o ritmo do nosso pulso.*

*O que é preciso esquecer é o dia carregado de atos,
a idéia de recompensa e de glória.*

*O que é preciso é ser como se já não fôssemos,
vigiados pelos próprios olhos
severos conosco, pois o resto não nos pertence.*

(Cecília Meireles)

Agradecer... Atitude tão pequena, simples, que por vezes passa despercebida em nosso dia-a-dia. A correria de querer fazer tudo ao mesmo tempo, de acabar tudo já, agora, faz com que acabamos esquecendo-se de agradecer. Agradecer por mais um dia de vida, pela família que temos, pelos amigos que nos cercam, por mais um etapa de nossa vida concluída, ou melhor, pelo sonho realizado.

Sabe aquele sonho de criança? Sei. Sei sim. Na minha frente, nesse momento, o meu trabalho de conclusão de curso, a espera dos agradecimentos. Difícil decisão do que agradecer, ou melhor, a quem agradecer.

Mas hoje sei exatamente a quem eu quero agradecer. Agradecer, pessoas que ouvem o que outra muito próxima de mim fez de mais horrível, e como isso me abalou. E ficam mais ainda do meu lado. Agradecer, alguém que sempre trabalhou duro para que eu pudesse realizar os tais sonhos de criança. Agradecer aquela pessoa que realizou sonhos junto comigo, aqueles sonhos de criança... Agradecer quem teve paciência comigo, que me ajudou com esse trabalho, que suportou minhas crises, mas sempre do meu lado. Por isso que eu sei, sim, o que é isso. Sei sim o que é realizar mais um sonho de criança, e agradecer... Desses sonhos, o que eu mais lembro é de uma imagem, que meio explica tudo o que venho fazendo. Brincando sozinha num dia quente, no quintal da casa alugada que eu morava, a bicicleta era meu carro. A varanda, a sala de aula onde eu trabalhava e falando coisas incompreensíveis pra quem olhasse de fora. O corredor, era meu apartamento, onde era recebida pelo meu marido e convidava amigos pra jantar. E às vezes, ia, de salto alto imaginário, até o portão, que na minha cabeça era o aeroporto. Eu viajava muito de avião nos meus sonhos.

Hoje, 21 anos. A bicicleta não foi substituída por um carro. Ainda. O tempo (e o dinheiro) faz a gente definir prioridades. A varanda se transformou num imenso quintal quando compramos uma casa. Mas a sala de aula agora existe. Várias salas de aula. E o que falo, pode até ser incompreensível, no começo, porque me esforço pra que depois seja entendido. O apartamento ainda está no sonho, apartamento? Ainda não

sei... Agora sonho com uma casa. Mas o possível marido e os certos amigos, já estão esperando pelo jantar, pelo café, pelas conversas.

E agora, o aeroporto. Meio tarde, muitos podem estar imaginando. Mas bem cedo do que eu mesma imaginava até... E pra fazer o que? Estudar? Não, para se divertir com as melhores amigas que conquistei nesses quatro anos de faculdade. Sabe sonho de criança? Sei. Sei sim. Sonhava em ser independente. E sou. Tento ser. Estou a caminho. Sonhava com um trabalho em que me sentisse feliz. E tenho. Vários. Sonhava com pessoas para amar. E tenho. Perto, longe, longe-perto, perto-longe... Uma bagunça! Sonhava com sei lá, ser alguém que recompensasse todo o trabalho dos meus pais. Consegui ver nos olhos deles admiração. Isso me deixa feliz. Às vezes cansava de sonhar, pegava uma boneca e um pacote de bolacha e fugia de casa. Não ia muito longe, só ia embora. Talvez quisesse pensar em como acelerar as coisas. Bobagem! Elas simplesmente vêm na hora certa. Eu só sei que quando fugia, nunca tinha um lugar em mente. Eu somente ia. Hoje também não tenho um lugar em mente. Eu vou. Eu não tenho a menor idéia sobre o lugar onde vou parar. Mas sigo em frente. Com boa parte dos sonhos realizados, com boa parte dos sonhos pra realizar... O importante é que eu sei, sim, o que é sonho de criança. O importante é que eu assustei ao lembrar dessa cena e perceber que, opa, sem querer estou onde imaginava estar. Mas no final, era tudo pra ser assim mesmo. No final, era pra ter passado no vestibular quando eu passei. Afinal, de que outra forma eu conheceria tanta gente importante? De que outra forma eu me realizaria? De que outra forma eu estaria aqui, tentando encontrar palavras para agradecer, simplesmente agradecer... Só tem esse jeito: descobrir que os sonhos de criança me trouxeram até aqui.

E nesse emaranhado de palavras... Que possam parecer sem sentido, agradeço, ressaltando que não importa a ordem, pois todos têm o mesmo peso!

Agradecer minha professora orientadora. Foram dois anos de intenso aprendizado, dedicação, compreensão, paciência, estudo, incentivo. Um trabalho que começou com uma iniciação científica, passando para uma segunda e enfim, para o Trabalho de Conclusão de Curso. Um longo percurso, mas que foi trilhado ao lado de uma pessoa que me mostrou o caminho da pesquisa, da ciência, mas que acima de tudo, dedicou todo esse tempo para me ensinar como se chegar onde eu quero.

Minha amiga-irmã-prima que esteve comigo em todos esses anos e, mesmo um tanto quanto longe nessa última fase, se fez presente. Pelos nossos sonhos de criança realizados, pela companhia, pelo amor, pela amizade sem igual, pela ajuda nos trabalhos da faculdade, como também nas horas de "problemas". Enfim, simplesmente por fazer parte da minha vida!

Às melhores pessoas que encontrei nesse mundo chamado Unicamp. Minhas amigas, confidentes, companheiras. Pessoas imprescindíveis para minha formação. Pessoas que sempre se fizeram presentes em todos os momentos dessa longa caminhada. Por me ajudarem com trabalhos, uma vez que eram minhas veteranas. E às amigas de sala, por enfrentar "os professores", por passarmos noites afora fazendo trabalhos, pelas "aulas matadas" sentadas na cantina, no bosquinho, nos banquinhos, jogando conversa fora. Pelos surtos coletivos. Pelas lágrimas que derrubei e elas enxugaram. Pelos bilhetinhos trocados na aula. Pela ajuda nas horas difíceis. Pela felicidade misturada com tristeza. Enfim, por tudo que passamos juntas e pela realização de mais um sonho.

Minha família. Pessoas que entenderam minha ausência, meu distanciamento, mas que, apesar disso, sempre estiveram do meu lado, mesmo que longe, me ajudaram, ora com palavras que me confortaram, ora me ajudando quando precisava. Mas principalmente, meus irmãos, que durante esses quatro anos de graduação me mostraram a importância da palavra cumplicidade. Apesar da distância, da saudade, sempre ao meu lado.

Meu namorado. Amizade. Amor. Companheirismo. Atenção. Paciência. Ajuda. É por essas e outras palavras que agradeço a ele, que esteve do meu lado em vários momentos, segurando minha mão, dando-me colo, carinho. Ajudando-me a montar um banco de dados, a fazer testes estatísticos, a compor esse trabalho, além do incentivo na construção do meu futuro.

À professora Isabel Cristina Bib Bariani, segunda leitora deste trabalho, pela minuciosa correção e atenção com meu trabalho.

Às outras pessoas que não citei talvez por esquecimento, mas que estiveram comigo durante essa caminhada, e que de uma maneira mesmo que indireta, ajudaram-me a trilhar esse caminho.

Obrigada!

***Se procurar bem, você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida.***

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A presente pesquisa está integrada às ações do grupo de pesquisa *Psicologia e Educação Superior* (PES) da Faculdade Educação da Unicamp, procura contribuir para a discussão sobre o processo de formação e as experiências vivenciadas pelos universitários no período de graduação, tendo como foco, a compreensão da integração ao ensino superior. As medidas associadas à ampliação do acesso à educação superior têm levado a um aumento da população universitária, associada a uma maior heterogeneidade dos estudantes, em termos de gênero, idade, escolaridade anterior, expectativas frente à formação situação de trabalho, dentre outros. Considerando que é função da educação superior a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, é preciso que a instituição renove o conhecimento sobre sua demanda de modo que possa responder aos desafios atuais. Este trabalho teve como objetivo descrever a integração ao ensino superior de universitários de um curso de Pedagogia e verificar se houve variação de acordo com a situação acadêmica (ingressante ou veterano), faixa etária e situação de trabalho. A coleta de dados foi coletiva e incluiu o preenchimento do Questionário de Vivências Acadêmica (QVA) por 68 estudantes matriculados na primeira ou última série do curso e que concordarem em participar do estudo. A análise dos dados foi realizada através de testes estatísticos descritivos e inferenciais. Pôde-se verificar que a média foi 3,04 para o ingressante e para 3,61 o concluinte, e o desvio padrão, respectivamente 0,16 e 0,34. Quanto à situação acadêmica, foram encontradas diferenças significativas em 15 subescalas, sendo sempre favorável aos concluintes. Não foi observada diferença em: envolvimento em atividades extra-curriculares, desenvolvimento de carreira e gestão de tempo. A percepção pessoal de competência foi significativamente diferente ao se considerar a situação de trabalho dos ingressantes, com média superior aos que exerciam atividade associada à área de formação. Não houve diferença entre os concluintes conforme esta variável. A faixa etária dos ingressantes diferenciou significativamente sua integração nas seguintes subescalas: relacionamento com professores e percepção pessoal de competência (superior aos de 22 a 25 anos). A média dos concluintes foi significativamente diferente quando considerada a faixa etária nas subescalas: gestão de recursos econômicos, relacionamento com a família e no total (para a faixa superior até 21 anos). As análises expostas confirmam que a integração ao ensino superior é um fenômeno multifacetado e inserido em uma rede de inter-relações que envolvem as características dos estudantes, as experiências de formação que vivenciam e seus compromissos externos. Considerando que a integração constrói-se em uma troca entre as características, expectativas e habilidades dos estudantes e o contexto social e acadêmico da instituição, os dados apontados reafirmam a importância do papel da instituição quanto ao conhecimento da sua população discente e a implantação de políticas e práticas que visem a integração do estudante à experiência de formação.

Palavras chaves: estudante universitário, educação superior, integração

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Descrição das dimensões e Consistência Interna dos itens do QVA	p. 33
Tabela 02: Coeficientes alpha obtidos pelo QVA em Portugal e no Brasil	p.36
Tabela 03: Estatística descritiva da Integração ao Ensino Superior	p.41
Tabela 04: Teste Kolmogorov-Smirnov para verificação da normalidade	p.44
Tabela 05: Diferenças na Integração ao Ensino Superior e em suas dimensões quanto à situação acadêmica	p. 45
Tabela 06: Diferenças na Integração ao Ensino Superior de Ingressantes e Concluintes e em suas dimensões quanto ao exercício de atividade remunerada	p. 48
Tabela 07: Diferenças na Integração ao Ensino Superior de Ingressantes e Concluintes e em suas dimensões quanto à faixa etária	p. 51
Tabela 08: Estatística Descritiva da Dimensão Métodos de Estudo da Integração ao Ensino Superior	p.78
Tabela 09: Estatística Descritiva da Dimensão Adaptação à Instituição da Integração ao Ensino Superior	p.79
Tabela 10: Estatística Descritiva da Dimensão Adaptação ao Curso da Integração ao Ensino Superior	p.80
Tabela 11: Estatística Descritiva da Dimensão Relacionamento com Professores da Integração ao Ensino Superior	p.81
Tabela 12: Estatística Descritiva da Dimensão Envolvimento em Atividades Extra-curriculares da Integração ao Ensino Superior	p.82
Tabela 13: Estatística Descritiva da Dimensão Desenvolvimento de Carreira da Integração ao Ensino Superior	p.83
Tabela 14: Estatística Descritiva da Dimensão Autonomia Pessoal da Integração ao Ensino Superior	p.84
Tabela 15: Estatística Descritiva da Dimensão Percepção Pessoal de Competências da Integração ao Ensino Superior	p.85
Tabela 16: Estatística Descritiva da Dimensão Bases de Conhecimento para o Curso da Integração ao Ensino Superior	p.86

Tabela 17: Estatística Descritiva da Dimensão Autoconfiança da Integração ao Ensino Superior	p.87
Tabela 18: Estatística Descritiva da Dimensão Realização de Exames (ansiedade na avaliação) da Integração ao Ensino Superior	p.88
Tabela 19: Estatística Descritiva da Dimensão Relacionamento com a Família da Integração ao Ensino Superior	p.89
Tabela 20: Estatística Descritiva da Dimensão Bem-estar psicológico da Integração ao Ensino Superior	p.90
Tabela 21: Estatística Descritiva da Dimensão Bem-estar físico da Integração ao Ensino Superior	p.91
Tabela 22: Estatística Descritiva da Dimensão Gestão de Tempo da Integração ao Ensino Superior	p.92
Tabela 23: Estatística Descritiva da Dimensão Gestão de Recursos Econômicos da Integração ao Ensino Superior	p.93
Tabela 24: Estatística Descritiva da Dimensão Relacionamento com Colegas da Integração ao Ensino Superior	p.94

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1:	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	p. 71
Anexo 2:	Questionário de Vivências Acadêmicas	p.74
Anexo 3:	Estatística Descritiva da Integração ao Ensino Superior por Dimensão	p.78

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1. INTRODUÇÃO	3
1.1 Integração ao Ensino Superior	8
2. OBJETIVOS	24
3. MÉTODO	25
3.1 Critérios Éticos	25
3.2 Participantes	26
3.3 Materiais	28
3.3.1 O Questionário de Vivências Acadêmicas	28
3.3.2 Etapas de estudo com o QVA no contexto brasileiro	34
3.3 Procedimentos de coletas de dados	38
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	71

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa está integrada às ações do grupo de pesquisa *Psicologia e Educação Superior* (PES) da Faculdade Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Procura contribuir para a discussão sobre o processo de formação e as experiências vivenciadas pelos universitários no período de graduação, tendo como foco a compreensão da integração ao ensino superior.

A experiência na educação superior, de modo geral, tem sido identificada como uma oportunidade significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem. No entanto, os estudantes respondem diferentemente aos desafios propostos em sua formação. Essa singularidade da formação vivida pelos alunos tem sido motivo de uma série de estudos que investigam os múltiplos aspectos dessa experiência, de modo a subsidiar as diferentes formas de atuação junto ao ensino superior, como a docência, a intervenção, a gestão e a própria pesquisa.

Este trabalho será apresentado abordando primeiramente a questão do ensino superior e posteriormente a integração do estudante universitário. Em continuação, são definidos os objetivos da pesquisa, o método utilizado para sua aplicação, o local, sujeitos, material com a descrição do instrumento e procedimento. Vale ressaltar que o instrumento utilizado, o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) (Almeida e Ferreira, 1999) trata-se de um escala de auto-relato composta por 170 itens, de formato *likert* de 5 pontos, distribuídos em 17 subescalas que busca avaliar o pensamento, expectativas, atitudes, afetos, percepções e vivências dos estudantes no ensino superior. Trata-se de um instrumento de *screening* ou *despiste*, essencialmente centrado nas vivências adaptativas dos alunos.

Como instrumento de *despiste* inicial, o número de itens que compõe o QVA poderia não ser elevado, no entanto, a inclusão de um número considerável de dimensões a avaliar (n=17) contrariou esse princípio (170 itens) (Almeida, Soares, Araújo & Vila-Chã, 2000). Os itens que compõem o QVA procuram abranger um vasto leque de dimensões, excluindo uma avaliação aprofundada e circunscrita a aspectos particulares. Sendo assim, para uma ponderação mais aprofundada, deve se complementar com outros instrumentos mais abrangentes, consoantes às necessidades (Pires, Almeida & Ferreira, 2000).

Daí em diante é feita a análise qualitativa e quantitativa com os resultados obtidos e sua interpretação para finalizar com as possíveis conclusões. Além das referências que subsidiaram a pesquisa e os anexos.

1. INTRODUÇÃO

Apesar da crescente expansão do sistema de ensino superior, uma parcela significativa da população com idade para ingressar na graduação permanece, ainda, não atendida. Mas, se por um lado, o número de vagas ainda não é suficiente, por outro, o crescimento quantitativo do sistema de ensino superior tem gerado um corpo discente com características diversificadas. Tal fato coloca diante das instituições, além do conhecido problema do acesso, o desafio de responder às necessidades dessa nova população (Nico, 2000).

Essa heterogeneidade pode ser identificada na maior representatividade de estudantes oriundos das diferentes classes sociais, localidades geográficas e grupos étnicos; crescente diferenciação por gênero; maior presença de acadêmicos mais velhos, trabalhadores e envolvidos na gestão de papéis familiares, entre outros aspectos. Além disso, também está associada ao percurso escolar prévio, ao nível de dificuldade de ingresso, às experiências, necessidades, expectativas e metas e à persistência e grau de enfrentamento de dificuldades e desafios. Tal fenômeno tem sido observado não só no Brasil, mas também em países da América e da Europa (Nowell & Hedges, 1998; Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

Para que a universidade possa cumprir sua função, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, é essencial a ampliação do conhecimento sobre si mesma e sobre seus acadêmicos (Cuervo & Corellan, 1998; Sbardelini & cols., 1999). Conhecer profundamente os processos que se estabelecem no ensino superior é contribuir para a resposta da instituição aos novos desafios a que é submetida, como as mudanças socioculturais e políticas educacionais, novos sistemas de avaliação e financiamento, desenvolvimento científico e tecnológico,

outros espaços e tempos educativos, além da heterogeneidade da população que a procura.

A compreensão sobre como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e tomam suas decisões quanto à vida acadêmica não significa apenas fazer um levantamento acerca de informações sobre as características dos estudantes ou do ambiente institucional, mas precisa incluir o estudo do processo de interação desses dois elementos e as mudanças produzidas por essa experiência em ambos. A integração à universidade, é constituída no cotidiano destas relações. Trata-se de um processo multifacetado construído na troca entre as expectativas, percepções e características dos estudantes, e a estrutura, normas, componentes organizacionais e comunidade que compõem a universidade. Dessa interação são observadas mudanças de natureza pessoal, interacional e institucional (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Pascarella e Terenzini, 2005; Polydoro & cols., 2001).

O conceito de mudança refere-se às alterações de caráter qualitativo ou quantitativo que ocorrem nas características cognitivas e afetivas dos estudantes ao longo do tempo não implicando em direção e não contendo juízo de valor. Vários estudos têm se dedicado ao entendimento das mudanças dos estudantes no ensino superior e seus resultados. Ao sistematizar investigações dessa natureza, Pascarella & Terenzini (2005) agruparam as teorias e modelos obtidos em dois grandes grupos teóricos: teorias desenvolvimentistas e modelos de impacto.

O primeiro trata da natureza, estrutura, dimensões e processos de crescimento dos universitários. De modo geral, as teorias desenvolvimentistas descrevem as dimensões e as fases do desenvolvimento intra-individual. A mudança é entendida como decorrente da maturação psicológica ou biológica, de experiências individuais e da interação entre indivíduo e meio (Ferreira, 1991;

Pascarella & Terenzini, 2005). É evidente a importância da assunção de que o desenvolvimento ocorre ao longo do período que o estudante passa na universidade. Os conhecimentos já produzidos sobre esse processo e os estudos dele decorrentes são subsídios que podem e devem ser utilizados pelas instituições na construção do projeto pedagógico, de políticas institucionais e de programas específicos.

O foco de análise dos modelos de impacto está principalmente na origem ambiental ou sociológica da mudança do estudante, e menos na sua natureza e resultado. Isto é, buscam explicar as mudanças que ocorrem nos estudantes a partir de variáveis externas ao indivíduo, considerando a rede de reciprocidade entre os aspectos pessoais, institucionais e ambientais que compõem os processos formadores (Ferreira, 1991; Pascarella & Terenzini, 2005; Mercuri e Polydoro, 2003). Os modelos de impacto apresentam, como características gerais, a ênfase no papel e importância do contexto no qual o estudante age e pensa, como fontes potenciais de influência sobre as suas mudanças cognitivas e afetivas (Pascarella & Terenzini, 2005; Almeida e Ferreira, 1999).

Para Nico (2000) é necessário promover um ambiente que possibilite um clima de maior confiança, empenho e rendimento, com a manutenção dos desequilíbrios necessários e impulsionadores do desenvolvimento e a minimização da ocorrência de sistemas desconfortáveis. Dessa forma, o meio acadêmico passa a ser incluído entre os elementos determinantes do desenvolvimento do estudante por possibilitar experiências, tarefas e desafios substanciais para mudanças e reorganizações (Abreu & cols., 1996; Astin, 1996).

A universidade emerge, assim, como um contexto propiciador dos diferentes processos de transição acadêmica, social e afetiva que passa o estudante nesse

período, em especial quanto à transição do ensino médio para o ensino superior e do ensino superior para o mundo sócio profissional. O ingresso no ensino superior tem sido considerado uma das transições mais importantes ao longo da trajetória acadêmica do indivíduo. As experiências iniciais do primeiro ano do curso são tidas como determinantes para os níveis de sucesso e satisfação acadêmica, e dos padrões de desenvolvimento ao longo da graduação (Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Batista & Almeida, 2002; Pascarella & Terenzini, 2005).

Conforme salientam Gonçalves e Cruz (1988), o estudante enfrenta, nesse momento, três grandes grupos de problemas: confronto com o novo contexto e com as tarefas acadêmicas, confronto com as tarefas sociais e confronto com as decisões vocacionais. Para o enfrentamento desses desafios são exigidas competências pessoais, tais como, assumir responsabilidades, desenvolver autonomia, enfrentar situações de stress, administração o tempo e recursos e atingir níveis adequados de autodisciplina (Santos, 1999).

O contexto universitário, em particular, tem sido concebido como um ambiente que pode oferecer oportunidades mais substanciais para mudanças em relação a outras instituições sociais (Astin, 1996). Essa condição deve-se à diversidade de experiências que desafiam valores, atitudes e convicções, à maior abertura e à oportunidade de praticar novos papéis e relações (Gonçalves & Cruz, 1988; Pascarella & Terenzini, 2005; Faria & Santos, 1998; Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Apesar das tendências apresentadas, a formação superior é vivida de forma singular por cada um dos discentes.

Como afirmam Pascarella & Terenzini (2005), o impacto da universidade sobre o estudante é crítico, mas não é direto, pois depende da qualidade do esforço do estudante em relação aos recursos e oportunidades oferecidos pela instituição.

Além disso, é preciso considerar que os estudantes também interferem nas instituições, seja por meio de ação direta ou decorrente do atendimento, pela instituição, de suas necessidades e preferências (Dey & Hurtado, 1995).

Apesar dessas dificuldades, as pesquisas sobre a vida universitária evidenciam, em termos gerais, que o estudante, durante seu processo de formação, vivencia diferentes situações, algumas concluídas com sucesso, recompensando o empenho e os esforços, e outras, associadas às decepções, frustrações e insatisfações, que dificultam, em diferentes níveis, a trajetória do estudante. Como, por exemplo, a falta de compromisso com o curso ou a carreira, baixo desempenho acadêmico, acarretando a reprovação; ou mesmo a falta de condição de continuidade do curso, levando à evasão (Mercuri, Ajub & Bariani, 1998; Vendramini & cols, 2004).

Os altos índices de evasão e de reprovação no ensino superior denotam que a universidade não tem sido bem-sucedida na resposta a essa situação. Os estudantes, freqüentemente, se vêem privados de suportes adequados capazes de facilitar a transformação dos múltiplos desafios a que são submetidos, em situações de desenvolvimento pessoal (Abreu & cols., 1996).

Nesse percurso, para se buscar soluções mais comprometidas com a realidade integral dos universitários, é imprescindível a compreensão de suas características e de como vivenciam sua formação, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de estudos de avaliação sobre o universitário e a sua relação com a instituição.

1.1 Integração ao Ensino Superior

O estudante ao ingressar no ensino superior, se depara com uma multiplicidade de tarefas e solicitações de natureza diversificada, incluindo aspectos da área acadêmica, das interações interpessoais, do campo vocacional/profissional e de desenvolvimento pessoal. São essas múltiplas demandas que serão responsáveis pela amplitude de suas aquisições, tanto no campo cognitivo como no afetivo-emocional. E é importante que assim seja. A formação superior e, em particular a universitária, deve prover situações e experiências que assegurem ao indivíduo mudanças que incluam desde a expansão do conhecimento e capacidades intelectuais, aquisição de novos valores e atitudes, assim como, a melhoria no desempenho dos diversos papéis que deve assumir junto ao trabalho, família e sociedade como um todo (Bowen, 1977). Dessa forma, as experiências vividas pelos estudantes nos anos de graduação universitária são muito importantes por si mesmas e não apenas pelo que significarão no futuro (Astin, 1996) porque, para estar na graduação, os estudantes enfrentam muitos desafios, como se afastar de grupos de referência, conciliar trabalho, estudo e vida social, estabelecer condições para o estudo (organização, local e tempo), superar déficit de habilidades básicas, enfim, responder às exigências de organização, gestão do tempo, autonomia e envolvimento apresentados pelo ensino superior (Almeida, Soares e Ferreira, 1999).

Tinto (1988) apresenta os diferentes estágios que os estudantes vivenciam ao ingressar na universidade: o estágio de separação (da comunidade ou da condição anterior); o de transição (para o novo ambiente, assimilando seus novos valores, normas, padrões, expectativas e oportunidades) e o de integração (compartilhar as normas da nova comunidade intelectual e social). Como aponta Santos (1999), o

estudante estará mais integrado à medida que percebe congruência entre suas expectativas e o que a universidade proporciona ou a possibilidade de atuar no ambiente ou em si próprio de modo a alcançar este objetivo.

Nesse contexto, observa-se que a integração do estudante ao Ensino Superior, segundo Tinto (1988) é um processo resultante das relações que são estabelecidas entre os estudantes e a instituição. Vale ressaltar que essas relações têm se mostrado mais intensas no momento do ingresso, e recebido mais atenção por parte dos pesquisadores (Guiraldello, 2008).

Assim, temos que a universidade não deve se restringir apenas ao aumento de conhecimento dos alunos, mas sim, promover o desenvolvimento integral dos estudantes (Astin, 1993). Educar o estudante como um “todo” é uma das questões que perpassam todos os temas relacionados à educação superior (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002).

Sendo, portanto, o objetivo do Ensino Superior, não só a formação intelectual, como também pessoal desses estudantes, as discussões acerca da qualidade universitária não deve se restringir apenas à análise de resultados acadêmicos, como notas, por exemplo. Alguns autores reforçam incluir resultados de natureza afetiva (Astin, 1993). Mas vale ressaltar que essa satisfação acadêmica dos estudantes se relaciona com alguns itens que estão relacionados am questões que são tradicionalmente valorizados pelas instituições, tais como, rendimento acadêmico, aprendizagem, níveis de persistência acadêmica (Astin, idem).

Observa-se, portanto, a necessidade, por parte da universidade de mudanças no que diz respeito à responsabilidades quanto às necessidades dos alunos, garantindo assim maiores níveis de satisfação e, conseqüentemente, melhores resultados pessoais por parte dos estudantes como também institucionais. Trata-se

por fim, de responder às necessidades, expectativas e objetivos dos próprios alunos (Low, 2000).

A investigação sobre o papel que a experiência no ensino superior assume no processo de mudança e desenvolvimento do estudante tem indicado que a interação contínua e recíproca com o ambiente institucional produz um extenso conjunto de alterações que não se limitam aos aspectos de natureza cognitiva e intelectual, mas envolvem também, aqueles de natureza pessoal como afeto, crenças, valores e atitudes, configurando uma extensa e verdadeira rede integrada de mudanças. Tais mudanças são associadas à diversidade de vivências, tanto acadêmica como social, curricular ou não, que ocorrem ao longo da trajetória de formação. E dependem, além do envolvimento do próprio estudante, das oportunidades institucionais promovidas (Astin, 1993; Pascarella e Terenzini, 1991, 2005).

Apesar de se perceber as mudanças como presentes ao longo de toda a formação superior, inclusive, com repercussões que se estendem para além deste período, existe a ocorrência de momentos característicos durante o processo de formação.

As dificuldades encontradas em responder às solicitações e demandas e, portanto de integração ao novo ambiente, têm sido relacionadas a conseqüências significativas da vida acadêmica do estudante. Tais conseqüência referem-se àquelas presentes no seu percurso de formação, como as características de seu desempenho nas disciplinas e atividades, o tempo utilizado para a conclusão de curso, definição pela permanência ou abandono do curso , até aquelas mais distantes temporalmente relacionadas à própria vida pessoal e profissional posterior (Pascarella e Terenzini, 2005).

De acordo com Almeida e Soares (2002) os jovens estão preocupados com o seu futuro, por isso há uma grande procura pela obtenção de um diploma de formação superior. Entretanto, reconhece-se que muitos jovens ingressam num ensino superior despreparados, o que inviabiliza o trabalho educativo mais sistematizado e científico dos programas de graduação. Essa entrada na universidade muitas vezes é alicerçada em projetos vocacionais mal definidos o que causa nos alunos algumas conseqüências como o insucesso, a inadaptação, a insatisfação e até o abandono.

Pachane (1998) investigou as razões pelas quais os alunos realizam um curso universitário, e quais as suas expectativas em relação à universidade e à vivência universitária. Dentre os principais resultados ela constatou que as razões para cursar um curso universitário foi a busca pela formação profissional, ou seja, a qualificação para atuar no mercado e realização profissional, buscando a ascensão econômica, social e melhoria na qualidade de vida. Quanto à expectativa que possuíam em relação à universidade, era que a mesma os preparassem para o mercado de trabalho. Já com relação às expectativas sobre vida acadêmica, estavam voltada para o desejo de crescimento pessoal, as perspectivas quanto a diversidade de atividades curriculares e extracurriculares (eventos, congressos, etc) e à diversidade de relacionamentos, na qual os resultados mostraram que a maioria consideram que parte das expectativas foram atendidas e parte frustradas.

Entender a vivência acadêmica nos possibilita propor alterações na organização das instituições e projetos pedagógicos, contribuindo assim para a melhoria da aprendizagem destes alunos, pois não adianta apenas ter acesso ao ensino superior, também é necessário que estes alunos concluam com sucesso esta etapa de suas vidas.

Como afirmam Almeida e Soares (2003) pode-se aceitar que a maior abertura ocorrida no Ensino Superior se traduz, mais numa democratização do acesso, do que numa democratização do sucesso em relação aos que o frequentam. Então precisamos contribuir para o sucesso destes alunos, e ao compreender melhor suas características, necessidade e expectativas podemos fazê-lo.

Outro fator que nos mostra a importância dos estudos sobre a vivência acadêmica é por ser um período considerado de difícil transição. Vários são os motivos que tornam o período de transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior um momento delicado, pois há uma gama de novos e complexos desafios que são enfrentados nas mais diferentes áreas da vida (Almeida e Soares, idem).

Pinheiro e Ferreira (2002) expõem que quanto mais as transições alterarem a vida dos estudantes mais adaptações exigem. Mesmo quando essa transição tem um aspecto positivo exige um período de adaptação e ajustamento. Isso demonstra que seja a adaptação positiva ou negativa deve haver um acompanhamento e observação dos órgãos responsáveis.

Schlosseberg, Lund & Chickering (1989 apontado por Pinheiro e Ferreira, 2002) defendem que o sucesso dos estudantes depende em muito, do grau em que este sente que os outros, em geral, se preocupam com ele e que como estudante é pessoa e objeto de atenção, cuidado e valorização.

Astin (1997) completa que quanto mais se investir em quantidade e qualidade das experiências dos acadêmicos relacionada com a sua vida universitária, incluindo também, os aspectos sociais e relacionais, mais chances esses estudantes terão e serão bem sucedidos na sua escolha. Portanto, é necessário compreender as dificuldades que esses estudantes passam, valorizá-los e aceitá-los para que possa superar suas dificuldades e problemas relacionados a sua adaptação.

Nesse sentido, Batista e Almeida (2002) relatam que essa passagem do ensino secundário para o ensino superior é entendida como um importante momento que é acompanhado por crises e desafios que devem ser superados, pois a instituição superior exige novas habilidades e competências que esses universitários devem adquirir.

Percebe-se que a saída de casa, o afastamento de familiares e amigos, entre outras mudanças que surgem, podem afetar a qualidade acadêmica, assim como pode ser geradora de dificuldades psicológicas em alguns estudantes.

Nesse aspecto Salgueiro e Almeida (2002) comentam que as pesquisas têm referido que quando os níveis de desafio são freqüentemente elevados ou os indivíduos menos preparados, ou quando estes não encontram um apoio institucional, acabam por afetar seu desempenho escolar e a aprendizagem, a qualidade do relacionamento interpessoal e o próprio desenvolvimento vocacional dos alunos. Isso evidencia que a qualidade dessas vivências pode acarretar alguns problemas negativos no rendimento acadêmico surgindo índices de abandono e aumento de pedidos aos serviços de apoio psicossocial.

Tinto (1996) mostra que mais da metade dos abandonos em termos de freqüência universitária ocorrem em alunos inscritos no primeiro ano. Os estudantes recém-chegados no ensino superior são vistos como um sub-grupo de risco, haja visto que refletem e são geradores de dificuldades mais ou menos permanentes de ajustamento, satisfação e rendimento acadêmico.

Almeida e Soares (2002) retratam que essas dificuldades enfrentadas pelos ingressantes nas universidades serão solucionadas quando a qualidade de vida no campus aproveitar as reais potencialidades por parte dos alunos e essa política estiver de fato presente no cotidiano da gestão universitária.

Essa transição do ensino médio para o superior ocorre em quatro domínios principais, segundo Almeida (2004), que são:

- *acadêmico (adaptações aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem e aos novos sistemas de avaliação);*
- *social (estabelecimento de novos padrões de relacionamento mais maduros com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade);*
- *pessoal (aumento do sentido de identidade, exigências de autonomia, desenvolvimento da intimidade e de uma visão pessoal do mundo); e*
- *vocacional (exploração e compromisso com objetivos educativos e/ou profissionais enquadrados no curso).*

Segundo Almeida (idem), os estudantes do primeiro ano passam por um período crítico marcado por crises e/ou desafios desenvolvimentais que a frequência universitária desencadeia, de elevado níveis de estresse e de ansiedade que os vulnerabiliza, emergindo problemas vários do foro emocional e interpessoal como isolamento, a depressão ou o consumo abusivo de substâncias. Contudo quando vivenciado positivamente, esse período proporcionará oportunidades e desafios únicos ao nível da autonomia, a construção da identidade, do desenvolvimento e relações interpessoais, do desenvolvimento de ideais e do desenvolvimento da integridade.

Ao descreverem como os universitários se relacionam com o ensino superior, Astin (1996) descreve sete tipos distintos de estudantes:

- *o escolástico (caracterizado como sendo um estudante com elevadas expectativas de sucesso escolar e igual nível de aspirações vocacionais);*

- *o ativista social (diferenciado como estudante que expressa elevadas preocupações a nível social e que, assim, pretende participar ativamente na vida política e social do meio universitário);*
- *o artístico (o qual caracteriza os alunos que têm interesses e capacidades no domínio artístico)*
- *o hedonista (que compreende os alunos muito centrados em si, que pretendem essencialmente desfrutar o máximo dos prazeres disponíveis no meio académico)*
- *o líder (neste tipo inserem-se os alunos muito competentes a nível interpessoal no meio académico;*
- *o procurador de estatuto (o qual reúne os alunos que pretendem frequentar o ensino superior com objetivo de adquirir preparação para um exercício profissional que lhes garanta poder, prestígio e estatuto social; e*
- *o não comprometido (no qual se inserem todos os estudantes cujos projetos e/ou objetivos de natureza pessoal e vocacional não estão muito definidos).*

Segundo Almeida (2004), a partir desta e de outras tipologias, pode-se concluir que os estudantes se diferenciam, em decorrência das realidades sociais e escolares prévias, nos planos, objetivos e expectativas no momento de entrada ao Ensino Superior, as quais condicionarão o comportamento, a aprendizagem, a satisfação e o desenvolvimento durante o percurso universitário, agrupando assim em quatro grupos distintos:

- *otimistas (os quais possuem expectativas demasiado positivas, podendo mesmo ser irrealistas, acerca da vida universitária);*

- *os preparados (caracterizados como estudantes que possuem expectativas positivas mas moderadas, demonstrando consciência das dificuldades e exigências da vida universitária),*
- *os receosos, medrosos (caracterizados como possuindo fracas expectativas, derivadas do receio e apreensão acerca da vida universitária) e*
- *os complacentes (igualmente caracterizados como possuindo fracas expectativas mas estas derivadas de uma antecipação de ganhos reduzidos ou de uma postura da baixa exigência relativamente à vida acadêmica).*

Os estudos têm evidenciado que os otimistas e os preparados apresentam índices superiores de adaptação à universidade (Almeida, *idem*).

Quanto às decepções relativas às expectativas iniciais, estas são um dos fatores que se pode considerar no processo de adaptação e sucesso acadêmico. No entanto, a dificuldade de aprendizagem dos estudantes pode estar relacionada à outras variáveis, como: a falta de conhecimentos-base para o curso, a relação mais distante e escassa com os professores e o seu feedback, as habilidades cognitivas e as dificuldades do jovem de abstrair de um raciocínio dogmático e rígido pouco adequado à apropriação de modelos explicativos mais controversos e complexos, a falta de métodos de estudo assentes na autonomia e na auto-regulação nas situações de aprendizagem e de avaliação, mormente quando não recebem instruções por parte dos professores, os sentimentos de auto-confiança e a clareza do projeto vocacional com claras implicações nos níveis de motivação e a gestão deficiente do tempo de estudo conduzindo, por vezes, o estudante a uma prática de “estudo sazonal” nos momentos de avaliação (Almeida, *idem*).

Coadunam-se com essas reflexões, Pinheiro e Ferreira (2002) quando ressaltam que o termo transição significa ato ou efeito de passar de um estado,

período, assunto ou lugar para outro, numa palavra, mudança. Ora, de um ponto de vista conceitual a passagem para o ensino superior pode ser reconhecida como uma transição de vida desenvolvimental e educativa que produz mudanças ao nível das rotinas, dos papéis, dos relacionamentos interpessoais e da percepção acerca de si mesmo e do mundo. Acredita-se que quanto mais as transições implicarem alterações na vida dos estudantes, mais adaptações exigirão.

Dessa perspectiva, Pinheiro e Ferreira (idem) declaram que os recursos que cada indivíduo dispõe para lidar com uma transição, isto é, para organizar as respostas adaptativas ou se tornar apto são: o(s) próprio (s) acontecimento(s) ou situação(ões); as características pessoais e os recursos psicológicos; as diferentes fontes de suporte social (família, amigos, companheiro, pares, grupos ou organizações) e respectivos benefícios ou provisões sociais; e as estratégias de respostas (desde a procura de informação a ação direta de modificação da situação).

Focalizando mais especificamente a aprendizagem e o rendimento académico podemos dizer que são muitos os fatores que predispõem os estudantes ao sucesso ou insucesso escolar. Numa visão multifatorial Almeida (2002) aponta dois amplos conjuntos de variáveis: as *pessoais* que envolvem aspectos mais ligados ao aluno, tais como, os cognitivos e os motivacionais; e as *contextuais* incluindo aspectos relacionados aos sistemas social e académico da universidade. Há, portanto, uma compreensão de que o sucesso académico dos estudantes está associado a uma multiplicidade de variáveis, cujas implicações envolvem aluno, professor, curso e instituição numa interdependência de ações.

O ingresso no ensino superior e, em especial, nas universidades, leva ao contato com um contexto novo e dinâmico, composto por novas pessoas; de novas

idéias, valores e crenças; vivências de novas liberdades, novas rotinas, desafios e oportunidades. É um período em que o estudante terá que viver novos papéis, atitudes, comportamentos, apresentar maior autonomia e mecanismos mais fortes de auto-regulação de seus processos de aprendizagem. Conforme Almeida, Soares e Ferreira (1999) este ingresso exige o enfrentamento de questões relacionadas a diferentes domínios, a saber: *Acadêmico* que envolve aspectos relacionados com as atividades e tarefas do curso e exigências da universidade, como adaptações a novos ritmos e estratégias de aprendizagem, a diferentes sistemas de avaliação e de estudo; *Social* que requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros, com família, com professores e os colegas, com o sexo oposto e com figuras de autoridade; *Pessoal* que envolve o estabelecimento de um forte senso de identidade, desenvolvimento da auto-estima, maior conhecimento de si próprio, o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo; *Vocacional* que esta é uma etapa considerada pelos autores como fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, envolvendo processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com objetivos, trabalho, perspectivas e decisão de carreira.

A vivência desses novos contextos e demandas, quando não acompanhada do desenvolvimento de competências e características para lidar com essas situações e de estratégias eficazes de tomada de decisão, pode gerar uma variedade de dificuldades: de natureza pessoal, problemas acadêmicos, problemas financeiros e de gestão. A não ocorrência de dificuldades ou o grau delas face às novas exigências vai depender não só dos recursos e características pessoais com que o estudante chega à instituição, entre elas, as suas expectativas, interesses,

classe social, gênero, idade e especialmente o histórico de desempenho escolar, mas também, das características do novo ambiente.

Para Nico (2000), é necessário promover um ambiente que possibilite um clima de maior confiança, empenho e rendimento, com a manutenção dos desequilíbrios necessários e impulsionadores do desenvolvimento e a minimização da ocorrência de sistemas desconfortáveis. Dessa forma, o meio acadêmico passa a ser incluído entre os elementos determinantes do desenvolvimento do estudante por possibilitar experiências, tarefas e desafios substanciais para mudanças e reorganizações (Abreu & cols., 1996; Astin, 1996).

Assim, entende-se que as vivências acadêmicas e sociais relacionadas com a entrada e a frequência do ensino superior podem ser vistas como potenciais situações de transição pelas mudanças que produzem e os constantes ajustamentos que exigem, gerando-se a sua volta a expectativa de que sejam geradoras de bem-estar, saúde e satisfação individual em relação ao estudante e ao ambiente acadêmico e social que o rodeia.

É necessário ressaltar, de acordo com Batista e Almeida (2002), que independente de ser avaliada como positiva ou negativa, toda transição requer um período de adaptação ou ajustamento, o que por si só justifica que todas as mudanças sejam alvo de uma atenção especial. Entre as condições que possivelmente interferem com a vulnerabilidade do estudante a transição, segundo Pinheiro e Ferreira (2002), está o nível de suporte social percebido: o número de identidades disponíveis, a satisfação com o suporte social, as provisões sociais e o nível de aceitação das figuras paternas, amigos e família.

Dessa forma, depois de passar por um processo de seleção bastante competitivo o jovem ainda encontra uma série de questões que lhe cobram

responsabilidade, amadurecimento e autonomia. Por exemplo, a saída de casa, a separação da família e dos amigos, a saída da sua cidade e as exigências do novo contexto educativo são situações que mais de metade dos jovens manifestam algum tipo de dificuldades nesta transição educativa.

São essas situações que segundo Almeida e Soares (2002) aumentam as taxas de insucesso e de abandono nos primeiros anos de frequência universitária e, principalmente, nos primeiros anos do curso.

Nesse contexto, Salgueiro e Almeida (2002, p.195) afirmam que as investigações têm demonstrado que quando os níveis de desafios são demasiado elevados, ou os sujeitos que são menos maduros, ou ainda desamparados em termos de apoio institucionais, acabam por prejudicar o desempenho escolar e a aprendizagem, a qualidade do relacionamento interpessoal e o próprio desenvolvimento psicossocial vocacional dos alunos, e isso acarreta uma série de problemas com implicações negativas no rendimento académico, aumentando os índices de abandono escolar e evasão.

Faz-se necessário também mencionar que o segundo momento de transição (a transição da universidade para o mundo do trabalho) apesar de suas especificidades, assemelha-se muito ao primeiro (a transição inicial para o ensino superior). Este período é marcado pela eminência da formatura e inserção no mercado de trabalho, gerando grandes expectativas, ansiedade e inseguranças (Pachane, 2004). Bardagi (2004) aponta que algumas características do mercado e das instituições formadoras (escola, universidade) propiciam este estado de ansiedade e insegurança, especialmente a partir dos impasses gerados entre competências e habilidades exigidas pela modernização e a qualificação da

formação recebida. Dessa forma, o sujeito novamente passa por grandes desafios que envolvem as dimensões pessoal, social, acadêmica e vocacional.

Vale ressaltar que este momento é marcado pela saída do estudante de um ambiente que ele passou a conhecer, e que enfrenta agora um novo desafio, o de encarar o mundo do trabalho, que é composto por novos tipos de expectativas e relações, diferentes das desenvolvidas no âmbito do ensino superior (Pelissoni, 2007).

Oliveira (2003) caracterizou as percepções de estudantes concluintes sobre aspectos de suas vivências relacionadas ao seu desenvolvimento profissional/vocacional, pessoal, acadêmico e social, utilizando quatro dimensões analisadas no QVA, para nortear a condução da investigação. Os resultados apontaram as mudanças que caracterizam o momento de saída da universidade: mudanças nos relacionamentos, com maior independência da família, aprofundamento e seleção das amizades; com relação aos papéis existe um reconhecimento de suas competências na área de formação, aumento das responsabilidades pessoais e profissionais; a visão de si mesmo, em relação como os outros o enxergam, sua identidade e mudança de status de estudante para profissional.

A mesma autora investigou também o grau de importância destes aspectos e os resultados mostraram que o profissional/vocacional foi o que mais se destacou entre as quatro questões, porque as preocupações com a identidade profissional e carreira são mais importantes neste momento. O segundo aspecto foi o social, pela falta que irão sentir dos amigos e também pela cobrança em se tornarem independentes financeiramente. O terceiro foi o acadêmico, esta fase final se assemelha aos desafios de ingresso, pois o excesso de atividades e exigências

acadêmicas fazem desta fase um período complicado. Já no aspecto pessoal existe um sentimento de satisfação pessoal e alegria em estar concluindo o curso.

Terminada a graduação, grande parte dos estudantes universitários iniciam o processo de transição da universidade para o mundo do trabalho. Este processo de entrada no mercado de trabalho correspondeu, até a década de 1970, um período curto durante o qual os jovens trocavam a condição de estudantes para trabalhadores. No entanto, as alterações na estrutura econômica, as estratégias de flexibilização da mão-de-obra e a passagem de uma situação de emprego a outra onde o desemprego estrutural se generaliza, produziram modificações profundas na forma como ocorre a transição para a vida ativa bem como a própria definição de inserção profissional. O aumento da complexidade dos processos de inserção profissional e as posições no mercado de trabalho diversificaram-se: as situações de desemprego deixam de ser, para muitos jovens, uma experiência esporádica para assumir um caráter recorrente; os contratos a termo certo são cada vez mais presentes, além dos estágios profissionais assumindo uma importância nos processos de inserção profissional. Nessa perspectiva, o acesso a uma posição estabilizada no sistema de emprego é antecedido por uma gama de estatutos que conferem uma especificidade própria aos percursos individuais de inserção ao mundo do trabalho (Alves, 2001).

Os altos índices de evasão e de reprovação no ensino superior denotam que a universidade não tem sido bem-sucedida na resposta a essa situação. Os estudantes, freqüentemente, se vêem privados de suportes adequados capazes de facilitar a transformação dos múltiplos desafios a que são submetidos, em situações de desenvolvimento pessoal (Abreu & cols., 1996).

Nesse percurso, para se buscar soluções mais comprometidas com a realidade integral dos universitários, é imprescindível a compreensão de suas características e de como vivenciam sua formação, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de estudos de avaliação sobre o universitário e a sua relação com a instituição.

Não se trata de eliminar ou suprimir por completo os necessários desequilíbrios potencializadores de um adequado desenvolvimento pessoal, mas de criar condições em que os desafios tenham uma ocorrência controlada e equilibrada pela presença simultânea de suportes, possibilitando um clima de maior confiança, motivação e rendimento por parte dos estudantes. O encaminhamento das questões relacionadas à integração do aluno à universidade, através dos suportes institucionais, tem ocorrido tanto por meio dos setores de atendimento ao estudante, que disponibilizam serviços para o conjunto total dos alunos da instituição, Programas de Recepção aos Calouros, como por propostas que envolvem atividades de natureza curricular no formato disciplinar, na maioria das vezes obrigatórias, destinadas ao primeiro ano de graduação.

Assim, considera-se que a universidade não deve se contentar com a promoção do desempenho acadêmico, frequência escolar e formação profissional dos seus estudantes, mas também, possibilitar ao acadêmico, melhores condições de aprendizagem e de desenvolvimento, uma formação de qualidade deve incluir oportunidades necessárias ao desenvolvimento de competências acadêmicas, cognitivas e pessoais (Cuervo e Corellan, 1998).

2. OBJETIVOS

Direcionados pela necessidade de se conhecer a percepção de estudantes sobre as características das suas vivências na universidade, o presente trabalho teve como objetivo geral descrever, analisar e comparar a integração ao ensino superior de estudantes ingressantes e concluintes de um curso de Pedagogia.

Como objetivo específico pretendeu-se verificar se há variação de integração ao ensino superior de ingressantes e concluintes e destes, quanto à faixa etária e situação de trabalho dos estudantes.

3. MÉTODO

Tendo em vista os objetivos anteriormente apontados, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo descritiva, referente à integração de estudantes de cursos de formação de professores de uma universidade pública do estado de São Paulo. Usualmente, esse tipo de pesquisa é realizado para buscar a identificação, a descrição e análise das variáveis investigadas e, eventualmente, possibilitar a inferência dos resultados sobre a população pesquisada (Chizzotti, 2001). Fez-se necessário escolher o delineamento multivariado, que visa identificar relações entre as diversas variáveis estudadas sem, porém, estabelecer relações de causa-efeito, uma vez que não proporciona condições confiáveis de determinação sobre qual variável é a causa e qual é o efeito (Chizzotti, *idem*).

3.1 Critérios Éticos

Com o intuito de desenvolver esta pesquisa de acordo com os critérios éticos preconizados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto foi submetido à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp e os participantes foram orientados sobre a natureza, os objetivos e condições do estudo.

Os procedimentos envolvidos no estudo não sugerem a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes.

Considerando que o estudo foi desenvolvido por pesquisadores da mesma instituição de origem dos estudantes, a liberdade do consentimento foi particularmente garantida aos participantes, evitando-se constrangimento ao

estudante e influência de autoridade direta ou relações de coleguismo.

As informações de que o participante: (1) teria a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo à sua vida acadêmica; (2) teria sua identidade mantida em sigilo; (3) não teria ônus financeiro ou acadêmico; (4) não receberia benefício financeiro ou acadêmico, foram apontadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1). Além disso, este Termo também proporciona informações sobre os procedimentos de coleta adotados, explicita que os dados obtidos serão utilizados com finalidade única de pesquisa e que seria realizada a divulgação dos resultados, sendo favoráveis ou não, à instituição, em eventos de natureza científica e por meio de publicação, sendo sempre preservada a identidade dos participantes.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado em duas vias, de modo que o participante pudesse reter uma via consigo. Isso possibilita ao participante a recuperação de informações sobre a pesquisa de que participa e meios de estabelecer contato com os pesquisadores.

Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Instituição.

3.2 Participantes

Participaram desse estudo alunos regularmente matriculados no curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do Estado de São Paulo. Como critério de inclusão dos participantes foi estabelecido: ser aluno regularmente matriculado no primeiro ou último semestre do curso de Pedagogia no período noturno; possibilidade de responder ao questionário; consentimento de participação

mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A amostra inicial contava com 72 alunos respondentes caracterizados por gênero, faixa etária e situação de trabalho. Ao fazer a análise do banco de dados, foi observado que dois não atendiam aos critérios de inclusão no estudo e dois não responderam a pelo menos 95% do total de questões, portanto, foram excluídos para fim da análise. Sendo assim, no presente estudo foram consideradas respostas de 68 estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo.

Observou-se que todos responderam as perguntas sobre sexo, idade e exercício de atividade remunerada. No que diz respeito ao sexo, dentre os ingressantes, eram 29 alunos do sexo feminino, representando 87,9%, e quatro alunos do sexo masculino (12,1%). Quanto aos concluintes, 100% são do sexo feminino.

Para os alunos ingressantes, a idade mínima observada foi de 17 anos e a máxima de 47 anos, com média de 22,2 anos. No que diz respeito aos concluintes, temos a idade mínima de 20 anos e máxima de 31 anos, com média de 23,94 anos.

Quanto à atividade remunerada, dentre os ingressantes, temos que seis (18,2%) não trabalhavam, 17 (51,5%) trabalhavam, mas não na área do curso que estavam cursando e 10 (30,3%) trabalhavam na área do curso. Já os concluintes, três deles (8,6%) não exercem atividade remunerada, nove (25,7%) exerciam atividade remunerada, mas não na área da graduação e 23 (65,7%) exerciam atividade remunerada na área da graduação.

3.3 Materiais

Foi utilizado para a coleta de dados com a finalidade de atingir os objetivos desta pesquisa, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) o já citado Questionário de Vivências Acadêmicas (Anexo 2).

3.3.1 Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)

O Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) foi construído por Leandro S. Almeida (Universidade do Minho, Portugal) e Joaquim A. G. Ferreira (Universidade de Coimbra, Portugal) em 1997, dentro de um projeto do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho em Portugal, e volta-se para a avaliação das condições de adaptação do estudante ao contexto universitário, focalizando as dimensões pessoais, interpessoais, acadêmicas e institucionais desse processo. Segundo Almeida (1998) o processo de construção do QVA deu-se primeiramente a partir de uma consulta bibliográfica a especialistas de adaptação e rendimento acadêmico (fatores associados à dificuldade), seguido por um estudo piloto da primeira versão diversificando o curso e a instituição e, posteriormente, a definição da versão final. Vários itens foram retirados após a análise das suas propriedades métricas, aspecto que integrava o planejamento inicial do estudo em face da necessidade de diminuir a extensão do questionário. Para a análise da validade do questionário, procedeu-se ao estudo de sua estrutura fatorial, que gerou a organização dos 170 itens, de formato *likert* de cinco pontos, distribuídos em 17 subescalas.

A resposta a cada item deve ser dada na escolha de 5 opções, a saber:

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

Trata-se de um instrumento que busca avaliar o pensamento, expectativas, atitudes, afetos, percepções e vivências dos estudantes. Trata-se de um instrumento de *screening* ou *despiste*, essencialmente centrado nas vivências adaptativas dos alunos. Como instrumento de despiste inicial, procura abranger um vasto leque de dimensões, excluindo, desde logo, uma avaliação aprofundada e circunscrita a aspectos particulares, caracterizando-se como um instrumento de auto-relato direcionado para a avaliação extensiva das diferentes dimensões do processo não se propondo a uma avaliação circunscrita e aprofundada de aspectos particulares (Almeida, Soares e Ferreira, 1999). Sendo assim, para uma ponderação mais aprofundada, deve complementar com outros instrumentos mais abrangentes, consoantes às necessidades (Pires, Almeida & Ferreira, 2000).

A versão integral avalia, nas suas 17 subescalas, as seguintes dimensões, conforme apresentada na Tabela 01 (Almeida, Soares e Ferreira, 2002, p. 70):

Tabela 01: Descrição das Dimensões e Consistência Interna das dimensões dos itens do QVA

Dimensão	Descrição	Alpha	Itens
<i>Adaptação à instituição</i>	Sentir-se bem ou mal na instituição, adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços, gosto pela instituição que frequenta e pelo ambiente circundante.	0,74	1,30,40,44,62,88,127,134, 141,163,170
<i>Adaptação ao curso</i>	Inclui o gosto e a satisfação pelo curso, a percepção de sua organização e da qualidade das suas disciplinas, a ligação possível entre conteúdos curriculares e as saídas dos profissionais.	0,79	7,10,16,22,29,38,54,60,69,76,124,138,144,152,159
<i>Relacionamento com professores</i>	Inclui o diálogo com os professores, a possibilidade de contato dentro e fora das aulas, a percepção da disponibilidade de tempo dos professores para os alunos	0,76	4,8,21,34,37,42,47,52,56,63,74,126,148,169
<i>Envolvimento em atividades extra-curriculares</i>	Inclui a participação em iniciativas associativas, em atividades culturais e recreativas, a prática esportiva.	0,69	18,20,88,91,107,113,128,139,145,155,168
<i>Desenvolvimento de carreira</i>	Inclui o investimento no curso, a elaboração de projetos, as perspectivas de realização profissional, a decisão vocacional.	0,85	2,24,33,46,49,51,54,79,90, 101,102,121,123,150
<i>Autonomia pessoal</i>	Inclui a independência emocional de pais, colegas e outros, gestão de projetos de vida, a tomada de iniciativa.	0,76	14,19,31,55,58,66,75,79,100,111,113,147
<i>Percepção pessoal de competências</i>	Inclui a percepção de capacidades, as competências de resolução de problemas, a flexibilidade e profundidade de pensamento.	0,75	19,24,27,31,39,41,68,118, 156,164
<i>Bases de conhecimentos para o curso</i>	Inclui as bases de conhecimentos, a preparação para as exigências do curso, as capacidades de leitura e escrita	0,78	5,68,84,129,146,166
<i>Autoconfiança</i>	Inclui as imagens e as expectativas especiais em relação ao rendimento acadêmico ou em relação à conclusão do curso, inferência das expectativas de acompanhamento das aulas, a consulta da bibliografia, a organização dos apontamentos	0,80	32,41,50,58,89,103,112,115,131,140,143,157
<i>Realização de exames (ansiedade na avaliação)</i>	Inclui de preparação e realização dos testes, exames ou outras formas de avaliação. Tais comportamentos são avaliados, nessa escala, por vivências de tipo ansioso	0,78	11,12,36,50,66,103,115,133,137,160
<i>Relacionamento com a família</i>	Inclui o relacionamento com os pais, o apoio recebido, a necessidade de	0,82	3, 35, 43,59,61,70,81,108,114,162

	idas a casa, o diálogo em torno dos projetos pessoais e das escolhas vocacionais		
<i>Bem-estar psicológico</i>	Inclui a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional, a estabilidade afetiva, a felicidade, o otimismo	0,88	9,25,28,45,64,65,73,77,86,89,106,117,142,151
<i>Bem-estar físico</i>	Inclui aspectos relacionados com o sono e a alimentação, a saúde, o consumo de substâncias	0,79	6,23,53,80,83,85,92,95,119,122,136,154,165
<i>Gestão de tempo</i>	Inclui itens sobre a planificação do tempo, o ritmo das atividades, a realização dos trabalhos nos prazos fixados, a gestão de tempo de estudo e de lazer	0,72	17,26,94,97,99,109,133,153
<i>Gestão dos recursos económicos</i>	Inclui referências à situação económica do aluno, problemas de gestão das verbas auferidas, situação de compromissos entre verbas disponíveis e envolvimento em atividades extracurriculares	0,83	15,57,78,98,104,125,132,161
<i>Relacionamento com colegas</i>	Inclui aspectos relacionados com o tratamento e relacionamento com os colegas	0,87	1,18,48,55,62,67,71,86,87,96,105,107,110,116,167
<i>Método de estudo</i>	Inclui os métodos de estudo que os estudantes se utilizam na universidade	0,76	13,29,72,82,93,97,120,130,135,149,158

Vale ressaltar que alguns itens (n=24) pontuam em mais de uma subescala, o que explica a proximidade de algumas subescalas, mas nenhum item está presente em três ou mais subescalas (Almeida, 1998). O número de itens das subescalas variam de seis a quinze e quatro deles pontuam simultaneamente em duas.

A definição da versão final do QVA considerou as respostas de 1273 estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho em Portugal. Os coeficientes obtidos sugeriram um bom índice de consistência interna da generalidade das subescalas, e os resultados da análise fatorial das 17 subescalas realçam cinco fatores, como citados abaixo.

- Fator I: explica 41% da variância, está associado às subescalas que envolvem aspectos ligados à personalidade e identidade do estudante (dimensão psicológica da maturidade e do bem-estar do estudante) e a outras

mais diretamente relacionadas com a percepção das suas capacidades e bases do conhecimento (Subescalas: Autonomia pessoal, percepção pessoal de competências, autoconfiança, realização de exames (ansiedade na avaliação), bem-estar físico e bem-estar psicológico).

- Fator II: relacionado com o projeto vocacional do estudante (carreira) e onde entra também a adaptação ao curso (Subescalas: Adaptação ao curso, desenvolvimento de carreira e base de conhecimentos para o curso).
- Fator III: adaptação acadêmica do estudante, relacionando-se com a adaptação à Universidade, o relacionamento com os colegas e o seu envolvimento em atividades extra-curriculares (Subescalas: Adaptação à instituição, envolvimento em atividades extra-curriculares e relacionamento com colegas).
- Fator IV: associa-se às capacidades pessoais de organização do estudo e gestão do tempo, bem como, ao suporte recebido dos professores (Subescalas: Relacionamento com professores, gestão de tempo e métodos de estudo).
- Fator V: reflete o suporte econômico-familiar prestado ao estudante, aparecendo associados às subescalas de gestão de recursos econômicos e relacionamento com a família (nas subescalas de Relacionamento com família e gestão de recursos econômicos) (Pires, Almeida & Ferreira, 2000).

Além de se constituir em um *despiste* de situações e vivências de maior ou menor dificuldade por parte dos estudantes, a que se poderá seguir uma avaliação mais aprofundada conforme a necessidade de cada caso, o instrumento pretende informar a taxa de incidência de algumas vivências e dificuldades, assim como a constelação de variáveis pessoais, interpessoais e institucionais associadas a tais

vivências e dificuldades. Esta informação pode ser importante na planificação de serviços de apoio de índole desenvolvimental, preventiva e remediativa (Almeida, Soares e Ferreira, 1999). As suas 17 subescalas transcorrem as questões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação do estudante ao ensino superior, avaliando como o estudante experimenta o primeiro contato com a universidade, perpassando questões sentimentais e opiniões em relação a diferentes situações vividas no ambiente dentro e fora da universidade, elucidando o processo de adaptação e integração do estudante ao contexto universitário (Villar, 2003).

Importa ressaltar que alguns itens do QVA possuem redação no sentido inverso: 4,6,8,9,10,11,12,14,15,17,18,19,21,23,25,27,28,29,32,37,39,43,45,47,50,53, 66,67,69,72,73,76,77,78,80,83,85,86,87,91,92,98,99,100,103,104,106,115,119,121, 122,123,125,127,128,129,131,132,136,142,144,147,151,154,157,161,166,167.

Nesse caso, é necessário inverter a pontuação indicativa nesses itens antes da análise das respostas de forma que o resultado seja interpretado sempre na mesma direção, isto é, que uma pontuação superior esteja associada a uma percepção positiva da integração ao Ensino Superior.

Como dificuldades da utilização do QVA, há o tempo exigido para sua administração, tendência dos estudantes a responder de uma forma estereotipada e dificuldades dos técnicos para lidar com a grande quantidade de dimensões avaliadas (Almeida, Soares e Ferreira, 2002). Essas dificuldades associadas à utilização da forma integral direcionaram os autores para a construção e validação da forma reduzida do QVA. A análise fatorial com os 170 itens do QVA identificou a existência de cinco fatores que passaram a construir as cinco dimensões da versão reduzida do QVA, o QVA-r, instrumento de auto-relato, composto por 60 itens, com

as mesmas cinco possibilidades de respostas consoante o grau de acordo dos alunos (Almeida, Soares e Ferreira, 2002).

Comparando as duas versões do QVA os autores apontaram que a versão integral, mais longa, poderá ser utilizada em situações onde se busca informações mais diferenciadas sobre algum aspecto específico do processo de adaptação e que a versão reduzida pode ser suficiente para um primeiro nível de organização de apoio ao estudante. Vale ressaltar que a redução do número de itens na versão reduzida procurou ultrapassar as dificuldades inerentes à administração da versão original do instrumento (atendendo à sua extensão) e, ainda, garantir maior versatilidade à escala tanto ao nível da investigação como da intervenção psicológica.

3.3.2 Etapas de estudo com o QVA no contexto Brasileiro

A opção pela adaptação (QVA e QVA-r) e validação (QVA-r) deste instrumento ao contexto universitário brasileiro se deu devido a vários aspectos, conforme Santos, Noronha, Amaro e Villar (2005). Dentre eles:

- À trajetória de estudos e pesquisas envolvendo o instrumento, que aponta resultados satisfatórios em relação à sensibilidade, fidedignidade e validade do mesmo;
- À similaridade da linguagem de origem, uma vez que foi produzido em português de Portugal, o que vem a facilitar os processos de adaptação do instrumento para uso em nosso meio;
- À possibilidade que abre para estudos transculturais envolvendo dados de estudantes de diferentes países (Santos, Noronha, Amaro e Villar, 2005).

Primeiramente, ocorreu a tradução do QVA por Villar & Santos (2001), a fim de torná-lo compatível com os aspectos sócio-culturais (costume, comportamento, sistema educacional, expressões idiomáticas) modificando 75% dos itens. Nesse estudo, houve a adaptação e tradução do QVA, atendo-se mais particularmente à ortografia, gramática e expressões idiomáticas. Para essa análise da versão, houve uma aplicação coletiva durante o horário de aula, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo o tempo de preenchimento, em média, 60 minutos.

Participaram desse estudo, 453 estudantes universitários de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo e Minas Gerais, sendo 357 alunos de cursos da área de humanas e 96 da área de exatas, sendo 63% são do gênero feminino, com idades variando de 17 a 57 anos, média de 23 anos e desvio padrão = 6,8. Acerca da análise da compreensão, 45% dos participantes declararam que a formatação do instrumento não era adequada (pouco espaço entre as questões), o que dificultava o preenchimento, 33% dos alunos escreveram que as perguntas eram "repetitivas", o que o tornava cansativo e 21% declararam insatisfação quanto ao tamanho do instrumento (muito longo). Mas em suma, os alunos demonstraram boa compreensão dos itens e não apresentaram críticas quanto à sua redação (Villar & Santos, 2001).

No que concerne à verificação da consistência interna do instrumento, um estudo realizado com 357 alunos ingressantes da área de humanas de uma universidade particular de São Paulo responderam ao QVA com o objetivo de verificação da consistência interna, por meio do cálculo do coeficiente *alfa de Cronbach* em cada uma das 17 subescalas, comparando-se os coeficientes obtidos

a partir da amostra de universitários brasileiros e na de portugueses, foram observadas semelhanças conforme apresentado na Tabela 02.

Tabela 02: Consistência Interna do QVA em Portugal e no Brasil

Dimensão	Itens	Portugal	Brasil
Adaptação à instituição	11	0,74	0,76
Adaptação ao curso	16	0,85	0,84
Relacionamento com professores	14	0,79	0,76
Envolvimento em atividades extra-curriculares	11	0,69	0,56
Desenvolvimento de carreira	14	0,85	0,78
Autonomia	12	0,76	0,70
Percepção pessoal de competências	10	0,75	0,76
Bases de conhecimentos	6	0,78	0,72
Autoconfiança	12	0,80	0,76
Realização de exames	10	0,78	0,79
Relacionamento com a família	10	0,82	0,81
Bem-estar psicológico	14	0,88	0,86
Bem-estar físico	13	0,79	0,75
Gestão de tempo	8	0,72	0,75
Gestão dos recursos econômicos	8	0,83	0,77
Relacionamento com colegas	15	0,87	0,82
Método de estudo	11	0,76	0,73

Comparando-se os coeficientes encontrados na Tabela 02, os autores destacam as variações encontradas nas subescalas: envolvimento em atividades extra-curriculares, desenvolvimento de carreira, base de conhecimentos para o curso, gestão de recursos econômicos autonomia pessoal, relacionamento com

colegas, autoconfiança, bem-estar físico, métodos de estudo, relacionamento com professores, bem-estar psicológico e relacionamento com a família, nas quais foram encontradas coeficientes inferiores de precisão entre os alunos brasileiros com relação aos coeficientes verificados no estudo realizado em Portugal. Já nas subescalas gestão de tempo, adaptação à instituição, percepção pessoal de competências e ansiedade na avaliação, os coeficientes obtidos no estudo foram superiores, quando comparados aos coeficientes encontrados entre os estudantes portugueses.

Com exceção da subescala envolvimento em atividades extra-curriculares, os demais indicadores encontrados sugerem um índice satisfatório de consistência interna de cada subescala, todas acima de 0,70. Assim, comparando-se os índices de consistência interna encontrados na pesquisa realizada em Portugal, com os índices obtidos no estudo, as variações ocorridas não foram significativas, sugerindo a presença de consistência interna, o que viabiliza sua aplicação no contexto universitário brasileiro (Santos, Noronha, Amaro e Villar, 2005).

Vale ressaltar também que a versão reduzida do QVA, o QVA-r obedeceu à reorganização dos 170 itens e das 17 subescalas da versão integral, nas cinco grandes áreas da adaptação acadêmica do estudante, já citadas anteriormente. O referido instrumento foi constituído originalmente em Portugal, composta por 60 itens distribuídos em cinco dimensões que correspondem a um único fator (integração ao ensino superior), explicando 42% da variância. O estudo de busca de evidências de validação em nosso meio (Granado, 2004), verificou a existência dos mesmos cinco fatores, explicando 40,4% da variância total. No entanto, alguns itens migraram de uma dimensão para outra em relação ao instrumento português e cinco itens foram excluídos por terem obtido carga fatorial menor que 0,30. A versão brasileira do

QVA-r apresentou índices psicométricos adequados para a sua utilização em nossa população de estudantes, tendo índice de consistência igual a 0,88.

A partir desse contexto, houve a opção pela utilização do QVA em sua forma integral, pois apesar de longo, pretendia-se a investigação das questões relacionadas à integração ao ensino superior a partir de uma maior número de dimensões.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Dada a autorização do coordenador de curso, deu-se o contato prévio com os professores responsáveis pelas disciplinas para agendamento do dia e horário da aplicação do questionário. Os participantes foram localizados em suas salas de aula, em disciplina típica do semestre, onde receberam informações quanto aos objetivos da pesquisa, procedimento a ser adotado, uso a ser dado às informações obtidas, garantia quanto ao sigilo e à autonomia para decidir participar ou não do estudo.

As respostas ao questionário ocorreram de forma individual, mas no coletivo da sala de aula. A duração aproximada da aplicação foi de 60 minutos. A aplicação do questionário foi feita pelo pesquisador-graduando em Pedagogia, que se preparou quanto aos aspectos teóricos, metodológicos e éticos para a realização da pesquisa.

No início da aplicação, foi retomada a explicação sobre os objetivos da pesquisa, sua justificativa e uso dos dados obtidos. O pesquisador acompanhou os estudantes na leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando à disposição para informações necessárias. Foi esclarecido que a identificação do

participante é solicitada somente para garantir que, no caso de desistência, seu dado possa ser eliminado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos objetivos propostos para este estudo, procurou-se identificar e analisar a integração na educação superior de estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior, assim como analisar sua relação com variáveis de caracterização do estudante.

A análise dos dados obtidos foi realizada através de procedimentos estatísticos específicos. Em primeiro lugar ocorreu a preparação do banco de dados e posterior inversão dos itens com redação negativa. De maneira geral, foram utilizadas provas estatísticas de caráter descritivo e inferencial com a utilização do software SPSS 13.0.

Na Tabela 03 estão dispostas as médias obtidas, os valores mínimos e máximos e desvio padrão em cada dimensão do QVA e no total do grupo de ingressantes e concluintes. Vale ressaltar que os resultados devem ser considerados a partir da escala de respostas de 1 a 5.

Tabela 03: Estatística Descritiva da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Maximo	Média	Desvio Padrão
Gestão de recursos econômicos	ingressante	33	1	4	2,76	0,72
	concluinte	35	1	4	3,28	0,85
Relacionamento com colegas	ingressante	31	2	3	3,17	0,32
	concluinte	34	2	4	3,97	0,50
Métodos de estudo	ingressante	33	2	3	3,33	0,36
	concluinte	32	2	4	3,57	0,41
Adaptação à instituição	ingressante	33	2	4	3,63	0,37
	concluinte	34	2	4	3,82	0,38
Adaptação ao curso	ingressante	33	2	3	3,20	0,32
	concluinte	35	2	4	3,56	0,55
Relacionamento com professores	ingressante	31	1	3	2,56	0,30
	concluinte	33	1	3	2,84	0,48
Envolvimento em atividades extra-curriculares	ingressante	33	1	3	2,44	0,34
	concluinte	34	1	3	2,46	0,37
Desenvolvimento de carreira	ingressante	33	2	4	3,59	0,46
	concluinte	34	2	4	3,76	0,59
Autonomia pessoal	ingressante	33	2	3	3,07	0,30
	concluinte	31	2	4	3,65	0,43
Percepção pessoal de competências	ingressante	32	2	3	3,05	0,28
	concluinte	34	2	4	3,64	0,46
Bases de conhecimento para o curso	ingressante	33	2	3	2,97	0,39
	concluinte	35	2	4	3,85	0,60
Auto-confiança	ingressante	32	2	3	2,89	0,26
	concluinte	33	3	4	3,92	0,42
Realização de exames (ansiedade na avaliação)	ingressante	32	2	3	2,75	0,36
	concluinte	34	2	4	3,65	0,47
Relacionamento com a família	ingressante	33	2	4	3,79	0,55
	concluinte	35	1	5	4,12	0,92
Bem-estar psicológico	ingressante	32	1	4	2,61	0,66
	concluinte	32	2	4	3,33	0,53
Bem-estar físico	ingressante	33	1	2	2,03	0,44
	concluinte	33	2	4	3,51	0,53
Gestão de tempo	ingressante	32	2	4	3,67	0,48
	concluinte	34	2	5	3,97	0,80
Total	ingressante	30	2	3	3,04	0,16
	concluinte	28	2	4	3,61	0,34
Válidos	ingressante	30				
	concluinte	28				

Ao considerar as respostas obtidas por meio do QVA nacional, pode-se verificar que a média foi, para o ingressante 3,04 e para o concluinte 3,61 e o desvio

padrão, respectivamente 0,16 e 0,34. Esse dado indica que os estudantes perceberam-se próximos ao ponto médio, demonstrando integração moderada ao ensino superior. Para ampliar essa análise, foi calculado para cada grupo o intervalo médio a partir da adição e da subtração do desvio padrão à média obtida, para a obtenção dos valores máximos e mínimos, respectivamente. O intervalo médio de integração para os ingressantes foi de 2,88 a 3,20 e para os concluintes de 3,27 a 3,95.

A menor média verificada para os alunos ingressantes foi na dimensão bem-estar físico ($m=2,03$) e desvio padrão de 0,44, enquanto que para os concluintes foi a dimensão envolvimento em atividades extra-curriculares, com média de 2,46 ($dp=0,37$). No que diz respeito à maior média, observamos que os ingressantes, na dimensão adaptação à instituição, obtiveram média de 3,63 ($dp=0,37$) e os alunos concluintes média de 4,12 na dimensão relacionamento com a família, com desvio padrão de 0,92.

Apesar de não se pretender, neste momento, a comparação de ingressantes e concluintes, é possível identificar que o limite inferior do intervalo médio dos concluintes foi superior ao ponto máximo do intervalo médio dos ingressantes, o que denota uma integração ao ensino superior mais satisfatória entre os concluintes.

Esta tendência também é observada quando se analisa as maiores e menores médias das dimensões. As médias obtidas em cada item e organizadas por dimensão para ingressantes e concluintes encontram-se no Anexo 3.

Os ingressantes apresentam médias inferiores ao intervalo médio do grupo em seis das 17 dimensões: bem-estar físico ($m=2,03$), envolvimento em atividades extra-curriculares ($m=2,44$), relacionamento com professores ($m=2,56$), bem-estar psicológico ($m=2,61$), realização de exames ($m=2,75$) e gestão de recursos

econômicos ($m=2,76$). Para os concluintes, duas dimensões pontuaram abaixo do intervalo médio do grupo: envolvimento em atividades extra-curriculares ($m=2,46$) e relacionamento com professores ($m=2,84$). Nota-se que ambas as dimensões também tiveram pontuação inferior entre os ingressantes.

Quanto aos valores apresentados acima do intervalo médio, foram observadas cinco dimensões no grupo dos ingressantes, em ordem crescente: métodos de estudo ($m=3,33$), desenvolvimento de carreira ($m=3,59$), adaptação à instituição ($m=3,63$), relacionamento com a família ($m=3,79$) e gestão de tempo ($m=3,67$). E no grupo de concluintes, três dimensões obtiveram médias superiores, sendo: relacionamento com colegas ($m=3,97$), gestão de tempo ($m=3,97$) e relacionamento com a família ($m=4,12$).

Para continuidade das análises, foi aplicado o teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov (amostra maior que 50 casos) para definição dos testes estatísticos a serem utilizados na comparação entre os grupos de variáveis.

Tabela 04: Teste Kolmogorov-Smirnov para verificação da normalidade

	N	Média	Desvio Padrão	Sig.
Gestão de recursos econômicos	68	3,03	0,82	0,75
Relacionamento com colegas	65	3,59	0,58	0,44
Métodos de estudo	65	3,45	0,40	0,71
Adaptação à instituição	67	3,73	0,38	0,51
Adaptação ao curso	68	3,39	0,49	0,98
Relacionamento com professores	64	2,70	0,42	0,54
Envolvimento em atividades extra-curriculares	67	2,45	0,35	0,56
Desenvolvimento de carreira	67	3,67	0,53	0,83
Autonomia pessoal	64	3,35	0,47	0,60
Percepção pessoal de competências	66	3,35	0,49	0,25
Bases de conhecimento para o curso	68	3,42	0,67	0,46
Auto-confiança	65	3,42	0,62	0,05*
Realização de exames (ansiedade na avaliação)	66	3,21	0,61	0,16
Relacionamento com a família	68	3,96	0,78	0,59
Bem-estar psicológico	64	2,97	0,69	0,95
Bem-estar físico	66	2,77	0,89	0,62
Gestão de tempo	66	3,82	0,68	0,23
Total	58	3,32	0,39	0,29

* Significativo

Apesar da identificação de distribuição normal no total e em dezesseis das dezessete dimensões analisadas, como a dimensão Auto-confiança não apresentam dados normais, definiu-se por utilizar os testes não paramétricos para toda a análise de dados desta pesquisa, coerentemente com as recomendações estatísticas (Levin, 1987). Para comparações entre duas variáveis, foi utilizado o teste Mann-Whitney (teste U) e para comparações entre mais variáveis foi utilizado o teste Kruskal-Wallis.

Na Tabela 05 são apresentados os dados correspondentes à comparação da integração ao ensino superior por situação acadêmica (ingressantes e concluintes).

Tabela 05: Diferenças na Integração ao Ensino Superior e em suas dimensões quanto à situação acadêmica

Dimensões	Situação Acadêmica	N	Ponto Médio	U	Sig.
Gestão de recursos econômicos	ingressante	33	27,85		
	concluinte	35	40,77		
	Total	68		358	0,00*
Relacionamento com colegas	ingressante	31	19,35		
	concluinte	34	45,44		
	Total	65		104	0,00*
Métodos de estudo	ingressante	33	27,98		
	concluinte	32	38,17		
	Total	65		362,50	0,02*
Adaptação à instituição	ingressante	33	29,09		
	concluinte	34	38,76		
	Total	67		399	0,04*
Adaptação ao curso	ingressante	33	26,14		
	concluinte	35	42,39		
	Total	68		301,50	0,00*
Relacionamento com professores	ingressante	31	26,63		
	concluinte	33	38,02		
	Total	64		329,50	0,01*
Envolvimento em atividades extra-curriculares	ingressante	33	33,65		
	concluinte	34	34,34		
	Total	67		549,50	0,88
Desenvolvimento de carreira	ingressante	33	31,12		
	concluinte	34	36,79		
	Total	67		466	0,23
Autonomia pessoal	ingressante	33	21,08		
	concluinte	31	44,66		
	Total	64		134,50	0,00*
Percepção pessoal de competências	ingressante	32	21,30		
	concluinte	34	44,99		
	Total	66		153,50	0,00*
Bases de conhecimento para o curso	ingressante	33	21,08		
	concluinte	35	47,16		
	Total	68		134,50	0,00*
Auto-confiança	ingressante	32	17,19		
	concluinte	33	48,33		
	Total	65		22	0,00*
Realização de exames (ansiedade na avaliação)	ingressante	32	18,94		
	concluinte	34	47,21		
	Total	66		78	0,00*
Relacionamento com a família	ingressante	33	27,36		
	concluinte	35	41,23		
	Total	68		342	0,00*
Bem-estar psicológico	ingressante	32	22,72		
	concluinte	32	42,28		

	Total	64		199	0,00*
Bem-estar físico	ingressante	33	17,50		
	concluinte	33	49,50		
	Total	66		16,50	0,00*
Gestão de tempo	ingressante	32	29,55		
	concluinte	34	37,22		
	Total	66		417,50	0,10
Total	ingressante	30	17,13		
	concluinte	28	42,75		
	Total	58		49	0,00*

* Significativo

É possível notar que os dois grupos se diferenciaram na percepção de integração ao ensino superior e em quase a totalidade de suas dimensões. Só não foram encontradas diferenças significativas nas subescalas: envolvimento em atividades extra-curriculares, desenvolvimento de carreira e gestão de tempo. Apresentaram diferenças significativas todas as outras subescalas: gestão de recursos econômicos, relacionamento com colegas, adaptação ao curso, autonomia pessoal, percepção pessoal de competências, bases de conhecimentos para o curso, auto-confiança, realização de exames (ansiedade nas avaliações), relacionamento com família, bem-estar psicológico, bem-estar físico e no total. E nestas, os alunos concluintes sempre apresentaram ponto médio superior, quando comparados aos ingressantes. Já era esperado que os veteranos, no caso dessa pesquisa, os alunos concluintes, pelo tempo de vida e conseqüente experiência na universidade e no curso, perceberiam de forma mais satisfatória sua integração. Para Astin e Kent (1983), a vivência acadêmica dos estudantes traz benefícios importantes no desenvolvimento pessoal e na adaptação ao meio acadêmico.

O desenvolvimento maior dos concluintes em função da vivência já assinalada e que os diferencia dos ingressantes, evidencia-se nas questões assinaladas por Gomes Ferreira & Neto (2000), especialmente naquelas

relacionadas a competência, autonomia, integridade, identidade, administração das emoções e relações interpessoais.

Por outro lado, ingressantes e concluintes vivenciavam de forma similar às demandas recorrentes do planejamento do tempo e cumprimento de prazos e do desenvolvimento de carreira, assim como das dificuldades do envolvimento em atividades extra-curriculares. Como observado por Oliveira (2003) quanto à dimensão acadêmica, a fase final de curso se assemelha aos desafios de ingresso, pois o excesso de atividades e exigências acadêmicas fazem desta fase um período complicado.

Na Tabela 06 são apresentados os dados correspondentes à comparação da integração ao ensino superior em relação ao exercício de atividade remunerada.

Tabela 06: Diferenças na Integração ao Ensino Superior e em suas dimensões quanto ao exercício de atividade remunerada

Dimensão	Exercício de atividade remunerada	Situação Acadêmica	N	Ponto Médio	Sig.
Gestão de recursos econômicos	Não exerce	ingressante	6	23,25	
		concluinte	3	9,83	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	17	13,94	
		concluinte	9	20,00	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	18,45	
		concluinte	23	18,28	
	Total	ingressante	33		0,10
		concluinte	35		0,32
Relacionamento com colegas	Não exerce	ingressante	6	18,75	
		concluinte	3	14,50	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	16	15,16	
		concluinte	8	21,38	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	9	15,67	
		concluinte	23	16,54	
	Total	ingressante	31		0,70
		concluinte	34		0,42
Métodos de estudo	Não exerce	ingressante	6	14,08	
		concluinte	3	15,17	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	17	19,18	
		concluinte	9	16,17	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	15,05	
		concluinte	20	16,85	
	Total	ingressante	33		0,40
		concluinte	32		0,95
Adaptação à instituição	Não exerce	ingressante	6	13,33	
		concluinte	3	15,17	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	17	17,15	
		concluinte	9	22,50	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	18,95	
		concluinte	22	15,77	
	Total	ingressante	33		0,52
		concluinte	34		0,20
Adaptação ao curso	Não exerce	ingressante	6	19,33	
		concluinte	3	16,17	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	17	14,44	
		concluinte	9	18,83	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	19,95	
		concluinte	23	17,91	
	Total	ingressante	33		0,28
		concluinte	35		0,92
Relacionamento com professores	Não exerce	ingressante	6	14,00	
		concluinte	3	16,33	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	15	14,77	

		concluente	8	17,88	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	19,05	
		concluente	22	16,77	
	Total	ingressante	31		0,42
		concluente	33		0,95
Envolvimento em atividades extra-curriculares	Não exerce	ingressante	6	18,08	
		concluente	3	24,67	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	17	16,74	
		concluente	9	19,39	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	16,80	
		concluente	22	15,75	
	Total	ingressante	33		0,95
		concluente	34		0,27
Desenvolvimento de carreira	Não exerce	ingressante	6	19,67	
		concluente	3	6,33	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	17	16,44	
		concluente	9	18,89	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	16,35	
		concluente	22	18,45	
	Total	ingressante	33		0,75
		concluente	34		0,12
Autonomia pessoal	Não exerce	ingressante	6	19,08	
		concluente	3	13,33	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	17	16,59	
		concluente	8	17,31	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	16,45	
		concluente	20	15,88	
	Total	ingressante	33		0,84
		concluente	31		0,80
Percepção pessoal de competências	Não exerce	ingressante	6	17,33	
		concluente	3	11,33	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	16	12,66	
		concluente	9	20,00	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	22,15	
		concluente	22	17,32	
	Total	ingressante	32		0,04*
		concluente	34		0,41
Bases de conhecimento para o curso	Não exerce	ingressante	6	16,42	
		concluente	3	20,17	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	17	16,35	
		concluente	9	20,06	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	18,45	
		concluente	23	16,91	
	Total	ingressante	33		0,84
		concluente	35		0,68
Auto-confiança	Não exerce	ingressante	6	17,25	
		concluente	3	6,50	
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	16	15,78	
		concluente	9	19,17	
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	17,20	
		concluente	21	17,57	

	Total	ingressante	32	0,90
		concluinte	33	0,12
Realização de exames (ansiedade na avaliação)	Não exerce	ingressante	6	22,00
		concluinte	3	14,67
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	16	15,50
		concluinte	8	17,25
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	14,80
		concluinte	23	17,96
	Total	ingressante	32	0,27
	concluinte	34	0,86	
Relacionamento com a família	Não exerce	ingressante	6	14,92
		concluinte	3	13,67
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	17	15,94
		concluinte	9	20,11
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	20,05
		concluinte	23	17,74
	Total	ingressante	33	0,47
	concluinte	35	0,62	
Bem-estar psicológico	Não exerce	ingressante	6	22,08
		concluinte	3	9,67
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	17	16,82
		concluinte	8	21,00
	Exerce, na área da graduação	ingressante	9	12,17
		concluinte	21	15,76
	Total	ingressante	32	0,13
	concluinte	32	0,16	
Bem-estar físico	Não exerce	ingressante	6	21,00
		concluinte	3	17,00
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	17	16,12
		concluinte	9	18,28
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	16,10
		concluinte	21	16,45
	Total	ingressante	33	0,53
	concluinte	33	0,89	
Gestão de tempo	Não exerce	ingressante	6	12,33
		concluinte	3	20,83
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	16	16,84
		concluinte	9	17,67
	Exerce, na área da graduação	ingressante	10	18,45
		concluinte	22	16,98
	Total	ingressante	32	0,43
	concluinte	34	0,81	
Total	Não exerce	ingressante	6	17,33
		concluinte	3	10,67
	Exerce, mas não na área da graduação	ingressante	15	14,47
		concluinte	7	17,57
	Exerce, na área da graduação	ingressante	9	16,00
		concluinte	18	13,94
	Total	ingressante	30	0,78
	concluinte	28	0,42	

*Significativo

Em relação à situação de trabalho, os estudantes foram organizados da seguinte maneira: não exercem atividade remunerada, exercem atividade remunerada mas não na área da graduação e exerce atividade remunerada na área de graduação. Na Tabela 06, observa-se que apenas a dimensão percepção pessoal de competências de ingressantes, apresenta diferença significativa, sendo favorável àqueles que trabalhavam na área. Para todas as outras subescalas não houve diferença significativa na integração ao ensino superior conforme a situação de trabalho na integração de ingressantes e concluintes.

Oliveira (2003), ao caracterizar as percepções de estudantes concluintes sobre aspectos de suas vivências relacionadas ao seu desenvolvimento profissional/vocacional, pessoal, acadêmico e social, também observou que dentre as mudanças que caracterizavam o momento de saída da universidade, o concluinte relatava o reconhecimento de suas competências na área de formação.

Na Tabela 07 estão apresentados os dados de comparação dos estudantes por faixa etária: até 21 anos (inclusive), de 22 a 25 anos e 26 anos em diante.

Tabela 07: Diferenças na Integração ao Ensino Superior e em suas dimensões quanto à faixa etária

Dimensões	Faixa etária	Situação Acadêmica	N	Ponto Médio	Sig.
Gestão de recursos econômicos	até 21 anos	ingressante	23	16,30	
		concluinte	7	28,36	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	22,88	
		concluinte	19	15,00	
	26 anos em diante	ingressante	6	15,75	
		concluinte	9	16,28	
Total		ingressante	33		0,42
		concluinte	35		0,01*
Relacionamento com colegas	até 21 anos	ingressante	22	16,25	
		concluinte	7	24,57	
	de 22 a 25 anos	ingressante	3	18,33	

		concluente	19	15,00	
	26 anos em diante	ingressante	6	13,92	
		concluente	8	17,25	
	Total	ingressante	31		0,76
		concluente	34		0,09
Métodos de estudo	até 21 anos	ingressante	23	16,65	
		concluente	5	18,70	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	19,88	
		concluente	18	14,36	
	26 anos em diante	ingressante	6	16,42	
		concluente	9	19,56	
	Total	ingressante	33		0,81
		concluente	32		0,33
Adaptação à instituição	até 21 anos	ingressante	23	16,20	
		concluente	7	23,93	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	20,50	
		concluente	18	14,72	
	26 anos em diante	ingressante	6	17,75	
		concluente	9	18,06	
	Total	ingressante	33		0,69
		concluente	34		0,11
Adaptação ao curso	até 21 anos	ingressante	23	17,17	
		concluente	7	24,21	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	16,00	
		concluente	19	14,84	
	26 anos em diante	ingressante	6	17,00	
		concluente	9	19,83	
	Total	ingressante	33		0,97
		concluente	35		0,09
Relacionamento com professores	até 21 anos	ingressante	21	13,79	
		concluente	7	16,86	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	27,38	
		concluente	18	15,72	
	26 anos em diante	ingressante	6	16,17	
		concluente	8	20,00	
	Total	ingressante	31		0,02*
		concluente	33		0,58
Envolvimento em atividades extra-curriculares	até 21 anos	ingressante	23	17,07	
		concluente	7	19,00	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	20,00	
		concluente	18	19,17	
	26 anos em diante	ingressante	6	14,75	
		concluente	9	13,00	
	Total	ingressante	33		0,69
		concluente	34		0,28
Desenvolvimento de carreira	até 21 anos	ingressante	23	16,43	
		concluente	7	19,36	

	de 22 a 25 anos	ingressante	4	17,12	
		concluente	18	14,44	
	26 anos em diante	ingressante	6	19,08	
		concluente	9	22,17	
	Total	ingressante	33		0,83
		concluente	34		0,14
Autonomia pessoal	até 21 anos	ingressante	23	17,26	
		concluente	6	15,17	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	19,00	
		concluente	17	14,50	
	26 anos em diante	ingressante	6	14,67	
		concluente	8	19,81	
	Total	ingressante	33		0,76
		concluente	31		0,38
Percepção pessoal de competências	até 21 anos	ingressante	22	14,50	
		concluente	6	19,67	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	28,00	
		concluente	19	14,55	
	26 anos em diante	ingressante	6	16,17	
		concluente	9	22,28	
	Total	ingressante	32		0,02*
		concluente	34		0,13
Bases de conhecimento para o curso	até 21 anos	ingressante	23	16,02	
		concluente	7	23,71	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	14,62	
		concluente	19	14,74	
	26 anos em diante	ingressante	6	22,33	
		concluente	9	20,44	
	Total	ingressante	33		0,30
		concluente	35		0,09
Auto-confiança	até 21 anos	ingressante	22	15,82	
		concluente	6	19,33	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	14,38	
		concluente	18	14,42	
	26 anos em diante	ingressante	6	20,42	
		concluente	9	20,61	
	Total	ingressante	32		0,49
		concluente	33		0,23
Realização de exames (ansiedade na avaliação)	até 21 anos	ingressante	22	18,52	
		concluente	7	10,57	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	13,38	
		concluente	18	18,64	
	26 anos em diante	ingressante	6	11,17	
		concluente	9	20,61	
	Total	ingressante	32		0,17
		concluente	34		0,10
Relacionamento com a	até 21 anos	ingressante	23	17,93	

		concluente	7	27,43	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	18,25	
		concluente	19	15,50	
	26 anos em diante	ingressante	6	12,58	
		concluente	9	15,94	
	Total	ingressante	33		0,46
		concluente	35		0,02*
Bem-estar psicológico	até 21 anos	ingressante	23	17,98	
		concluente	6	21,08	
	de 22 a 25 anos	ingressante	3	17,50	
		concluente	18	14,39	
	26 anos em diante	ingressante	6	10,33	
		concluente	8	17,81	
	Total	ingressante	32		0,20
		concluente	32		0,28
Bem-estar físico	até 21 anos	ingressante	23	17,85	
		concluente	6	19,83	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	17,50	
		concluente	18	16,42	
	26 anos em diante	ingressante	6	13,42	
		concluente	9	16,28	
	Total	ingressante	33		
		concluente	33		
Gestão de tempo	até 21 anos	ingressante	22	15,43	
		concluente	6	23,33	
	de 22 a 25 anos	ingressante	4	21,50	
		concluente	19	15,68	
	26 anos em diante	ingressante	6	17,08	
		concluente	9	17,44	
	Total	ingressante	32		0,60
		concluente	34		0,72
Total	até 21 anos	ingressante	21	15,14	
		concluente	5	21,80	
	de 22 a 25 anos	ingressante	3	20,00	
		concluente	15	11,47	
	26 anos em diante	ingressante	6	14,50	
		concluente	8	15,62	
	Total	ingressante	30		0,48
		concluente	28		0,25

* Significativo

Em relação à faixa etária foram encontradas diferenças significativas para os ingressantes nas dimensões relacionamento com professores e percepção pessoal

de competências, e para os concluintes nas subescalas gestão de recursos econômicos e relacionamento com a família. Nas subescalas que foram estatisticamente diferentes para os ingressantes, os alunos de 22 a 25 anos apresentaram pontos médios superiores às outras faixas etárias. Para os concluintes, os pontos médios significativamente superior foram obtidos por alunos com até 21 anos.

No caso da subescala Relacionamento com a família, Almeida, Soares e Ferreira (1999) salientam que as médias mais elevadas se traduzem em níveis também mais elevados de interdependência entre o estudante e sua família. E, de fato, a pontuação dos ingressantes foi maior no caso dos dados obtidos nesta pesquisa.

Em síntese, foi observada uma integração moderada, próxima à média prevista no instrumento, com diferenças entre ingressantes e concluintes e destes conforme a faixa etária e a situação de trabalho.

A média global para os ingressantes foi de 3,04 com desvio padrão de 0,16 e para os concluintes, média de 3,61 e desvio padrão de 0,34. As dimensões com valores superiores ao intervalo médio para os ingressantes foram: métodos de estudo, desenvolvimento de carreira, adaptação à instituição, relacionamento com a família e gestão de tempo. E para os concluintes: relacionamento com colegas, gestão de tempo e relacionamento com a família. No que diz respeito aos valores inferiores ao intervalo médio para os ingressantes: bem-estar físico, envolvimento em atividades extra-curriculares, relacionamento com professores, bem-estar psicológico, realização de exames e gestão de recursos econômicos. E para os concluintes: envolvimento em atividades extra-curriculares e relacionamento com professores.

Foram obtidas diferenças significativas entre a integração ao ensino superior de ingressantes e concluintes em todas as dimensões estudadas, exceto envolvimento em atividades curriculares e desenvolvimento de carreira, sendo sempre favoráveis aos concluintes. Os ingressantes se diferenciaram quanto à situação de trabalho na dimensão percepção pessoal de competência, sendo superior aos que exercem atividade remunerada associada à área da graduação e quanto à idade nas dimensões relacionamento com os professores e percepção pessoal de competência, com maiores valores aos estudantes de 22 a 25 anos. A integração dos concluintes só se diferenciou conforme a idade e nas dimensões gestão de recursos econômicos e relacionamento com a família, favorável aos estudantes com até 21 anos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises expostas confirmam que a integração ao ensino superior é um fenômeno multifacetado e inserido em uma rede de inter-relações que envolve as características dos estudantes e as experiências de formação que vivenciam. Além disso, é sabido que se dá de forma contínua e que é dinâmica, ou seja, sofre mudanças como processo definido pelas relações pessoais e institucionais. Como já apontado por outros autores, a integração constrói-se com uma troca entre as características, expectativas e habilidades dos estudantes e o contexto social e acadêmico da instituição (Almeida e Ferreira, 1999).

O estudo das vivências acadêmicas dos estudantes ingressantes e concluintes do curso noturno de Pedagogia, considerando as variáveis estudadas, possibilitou não apenas identificar suas características, como também analisá-las de maneira a melhor compreender a gama de relações que se faz presente no processo de integração do estudante ao ensino superior.

Vale ressaltar que este estudo, realizado com estudantes de um único curso de uma instituição pública de ensino superior não reflete a realidade das condições de integração da população total dos estudantes do referido curso e turno, nem dos estudantes de outros cursos que estão inseridos no contexto da educação superior brasileira.

A apreciação acerca do papel do ensino superior sobre a formação do estudante há muito tem destacado a importância do desenvolvimento da pessoa de forma integral, o que ultrapassa o compromisso com a preparação profissional. Em decorrência, avolumam-se as pesquisas internacionais acerca do impacto das experiências de formação superior no desenvolvimento dos estudantes.

Considerando a expansão e diversidade do sistema de ensino superior brasileiro e de seus estudantes, estudos voltados para o conhecimento dos processos envolvidos neste nível de formação são relevantes, já que o conhecimento sobre as experiências de formação, suas características e relações, contribui para o estabelecimento de políticas e práticas institucionais intencionalmente dirigidas ao desenvolvimento integral do estudante.

O ingresso no ensino superior requer do estudante a passagem por várias etapas, o que acarreta inúmeras transformações. Integrar-se à universidade requer o desenvolvimento de um conjunto de competências por parte do estudante. E, neste processo, são envolvidas variáveis pessoais e contextuais (Almeida, Vasconcelos e Soares, 2001). Para tanto, o aluno precisa encontrar apoio para que tais mudanças sejam feitas de uma maneira positiva. Como observado por Silva, Mainier e Passos (2006), ao ingressarem na universidade, os alunos desconhecem esse novo ambiente, fazendo com estes se sintam despreparados para enfrentar essa nova realidade. Portanto, faz-se necessário que a própria universidade diversifique seus serviços a fim de promover o bem-estar de seus estudantes e sua formação integral e de qualidade.

Percebe-se que a maioria dos estudantes que chega ao ensino superior, mesmo que não possua expectativas muito positivas em relação ao curso que vai frequentar e/ou se sinta inseguro relativamente aos novos contatos sociais, papéis e rotinas que tem de desempenhar, possui expectativas positivas em relação ao seu novo estilo de vida e é quase sempre com um certo orgulho, partilhado com a família e os amigos, que o estudante se inicia nesta nova caminhada da sua vida pessoal, social e acadêmica.

Contudo, as vivências das primeiras semanas e meses, o teste de realidade pelo qual o estudante tem que passar confirmam ou não as expectativas dos sujeitos, servem para produzir os primeiros ajustamentos em alguns dos aspectos que compõem a transição para o ensino superior. Por vezes, as expectativas positivas dão lugar às expectativas negativas, a euforia motivada pelo ingresso cede lugar à tristeza e à saudade da família, dos amigos, da casa, do local onde se vivia. A transição parece ser inevitável. Faça o que se fizer para manter o que mais se aprecia, há sempre qualquer coisa que muda. O processo de adaptação a essas mudanças parece ser indeclinável e o sucesso do estudante será certamente influenciado por fatores de proteção e de vulnerabilidade do estudante à transição. Posterior a essa fase, observa-se a mesma situação frente aos alunos concluintes, uma vez que agora passam por outra transição: a saída da universidade e a entrada no mundo do trabalho, ou seja, mais uma fase para novas adaptações.

Dessas acepções, pode-se ressaltar que para cada estudante, a diversidade e a complexidade de desafios com que se pode confrontar, decorrentes da transição e adaptação ao ensino superior, e posterior transição e adaptação ao mundo do trabalho, podem fazer desta etapa da educação e do desenvolvimento uma época especial. O maior ou menor sucesso neste momento da vida vai depender dos recursos que o estudante conseguir organizar para enfrentar esses desafios e das oportunidades oferecidas pela instituição.

Ao ingressar no ensino superior o estudante percebe, diante das demandas universitárias e da grande quantidade de informações a que é exposto, que precisa aprender um grande número de papéis exigidos por esse novo ambiente, em um reduzido período de tempo, incluindo desde as coisas mais simples, como o domínio da linguagem acadêmica e o conhecimento do novo espaço físico, até a assimilação

de novos valores, assunção de novas responsabilidades e a reaprendizagem do ato de estudar. Desse modo, a integração ao ensino superior envolve o confronto com as exigências das atividades acadêmicas e das relações interpessoais e sociais, bem como as relacionadas à identidade pessoal e escolha da carreira.

Segundo Almeida, Soares e Ferreira (1999) os seguintes aspectos estão presentes na adaptação ao ensino superior: *desempenho acadêmico* (capacidade, conhecimento, dimensões afetivas); *projeto vocacional* (carreira e adaptação ao curso); *adaptação acadêmica* (à universidade, relacionamento com pares e atividades extra-acadêmicas); *realização acadêmica* (organização de estudos, gestão de tempo, apoio); e *suporte econômico-familiar*.

A importância da integração ao contexto universitário pode ser observada nos resultados de investigações como a de Ajub (1998), cujo levantamento de dificuldades dos estudantes aponta predominantemente para problemas relacionados à essa integração. Outro ponto é a alta porcentagem de alunos evadem das universidades deixando seus cursos ao se defrontarem com dificuldades decorrentes da vida universitária, tais como problemas financeiros, problema de saúde na família ou com a própria saúde, casamento, gravidez, distância para chegar à Instituição de Ensino Superior, desencanto com o curso, problemas relacionados ao trabalho, serviço militar, transferência para outra IES, entre outras.

Dessa forma, a literatura nos mostra, que os estudantes universitários, de forma geral, apresentam dificuldades e problemas nas suas vivências acadêmicas, principalmente no período pós-ingresso, ou seja, no primeiro ano na universidade. Estes problemas estão relacionados às condições de integração acadêmica e social e influenciam na decisão do estudante universitário de permanecer ou evadir.

Compreende-se que na literatura, várias condições têm sido apontadas como podendo afetar, facilitar ou inibir, as etapas iniciais do percurso acadêmico, sendo freqüentemente divididas em fatores de natureza pessoal, social, acadêmica e institucional.

A partir dos resultados do presente estudo, foi identificada a condição de integração dos estudantes do curso de Pedagogia noturno considerada moderada, o que reflete que, se por uma lado algumas dimensões apresentam valores satisfatórios, indica também que os estudantes apresentam dificuldades que devem ser objetos de intervenção.

Este estudo compreendeu que as maiores dificuldades dos estudantes ingressantes do curso de Pedagogia noturno estavam relacionados aos aspectos de bem-estar físico, bem-estar psicológico, envolvimento em atividades extracurriculares, relacionamento com professores, gestão de recursos econômicos e ansiedade na avaliação. E para os concluintes, o envolvimento em atividades extracurriculares e o relacionamento com professores.

Dessa forma, os resultados alcançados destacam a importância da promoção de condições institucionais para a integração do estudante ao ensino superior e indicam que sejam reunidos esforços para a orientação dos estudantes do curso noturno, no que diz respeito às dimensões pessoal, interpessoal, acadêmica, institucional e de carreira.

Além disso, este estudo sugere a realização de novas pesquisas que tenham como participantes estudantes de instituições públicas como também privadas de ensino superior, considerando a expansão do sistema e suas implicações para a compreensão dessa população. Bem como estudos que descrevam as condições de

integração de estudantes de diferentes turnos e cursos, com o objetivo de identificar os aspectos específicos desse processo.

Assim sendo, entende-se que as instituições de ensino superiores têm um papel ativo neste processo, proporcionando vivências acadêmicas capazes de coadjuvar o sucesso global do estudante desde o primeiro momento, pois educar, no sentido de promover o desenvolvimento, passa por proporcionar vivências positivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. V. de & cols. Aspirações e projetos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra. **Psychologica**, Coimbra, n.16, p.33-61, 1996.

ALMEIDA, L. S. e FERREIRA, J. A. Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, Braga, n.1, p.157-170, 1999.

ALMEIDA, L. e SOARES, Ana Paula C. *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários*. In: **Avaliação Psicológica**, 2002, 2, pp. 81-93.

ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. e FERREIRA, J. A. G. Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos estudantes no Ensino superior: construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Série – Relatórios de Investigação**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1999.

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

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; ARAÚJO, S. & VILA-CHÃ, M. C. QVA: precisão das subescalas. **Transição para o Ensino Superior**. Universidade do Minho, Braga, 2000.

AJUB, Jamile C. O ingresso na universidade: as dificuldades encontradas e suas formas de superação. **Relatório de Iniciação Científica**. Unicamp - Campinas, 1998.

ALVES, N. Da Universidade Para O Mundo Do Trabalho: Uma Inserção Rápida Mas Na Precariedade. .In: SOARES, A. P; OSÓRIO, A; VIRIATO, J; ALMEIDA, L.S; VASCONCELOS, R.M; CAIRES, S. M. **Da Universidade Para O Mundo Do Trabalho**. Braga: Universidade Do Minho, 2001.

ASTIN, A. W. O Estudo do Impacto Causado pela Universidade. Tradução para o **Curso de Especialização em Avaliação à Distância, Universidade de Brasília**, v. 4, p. 109-134. Original In: SATAGE, F. K., GUADALUPE, A., BEAN, J. P., HOSSLER, D., KUH, G. College students: The evolving nature of research, ASHE Reader Series. Simon & Shuster Custom, 1996.

ASTIN, A. W. e KENT L. Gender roles in transition: Research and policy implications for higher education. **Journal of higher education**, 54, p. 309 – 324, 1983.

BAKER, R & SIRYK, B. **Student adaptation to college questionnaire (SACQ): manual**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1989.

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

BOWEN, H. R. Objetivos: os Resultados Desejados da Educação Superior. Tradução de Lila de Araújo Rayol e Sandro Ruggeri. Original In: **Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1977, para o Curso de Especialização em Avaliação a Distância, Universidade de Brasília, v. 4, p. , 1996.

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

CHRISTIAN, M. E. **Traditional Versus Non-Traditional University Students: Does Age Determine Learning?** Dissertação de Mestrado, Abril 2000.

CUERVO, J. C. P. & CORELLAN, A. V. Evaluación de las necesidades de los alumnos universitarios sobre el servicio de orientación de la Universidad de la Coruña (SAPE). In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, IV, 1998, Braga. **Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga, 1998. p.398-403.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. **Estudos de Psicologia** 2003, 8(3), 413-420

DEY, E. L. & HURTADO, S. College impact, student impact: a reconsideration of the role of students within American higher education. **Higher Education**, Netherlands, v.30, n. 2, p.207-223, 1995.

FARIA, L. & SANTOS, N. L. Validação de uma escala de concepções pessoais de competência no contexto universitário. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, IV, 1998, Braga. **Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga, 1998. p.144-150.

FERREIRA, J. A. As teorias interacionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XXV, p.91-105, 1991.

FERREIRA, Joaquim Armando Alves e PINHEIRO, Márcia do Rosário Moura. *Suporte Social e Adaptação ao ensino superior*. In: **Contextos e Dinâmicas da vida acadêmica**. Universidade do Minho: Campus de Azurem, 2002, pp. 137 –46.

FIOR, C. A. e MERCURI, E. Formação Universitária: O impacto das Atividades não Obrigatórias. In Mercuri, Elizabeth e Poludoro, Soely A. J. (orgs). **Estudante Universitário: Características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 129-154.

GHIRALDELLO, L. **Integração do estudante ao ensino superior: estudo sobre o ingressante de um curso de turismo**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2008.,

GOMES FERREIRA, J. A. & NETO, M. L. Inventário de relações interpessoais (IRI): procedimentos de construção e validação. **Transição para o ensino superior**. Universidade do Minho: Braga, 2000.

GONÇALVES, O. e CRUZ, J. F. A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 1, p. 127-145, 1988.

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

GRANADO, J. I. F. ; SANTOS, A. A. A. ; ALMEIDA, L. ; SOARES, A. P. ; GUISANDE, M. A. . Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação- Portugal**, Univ. da Beira Anterior-PT, v. IV, n. 2, p. 33-43, 2005.

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

MERCURI, E. N. G. da S., AJUB, J. C., BARIANI, I. C. D. Dificuldades encontradas por universitários ingressantes. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR, IV,

1998, João Pessoa – PA. **Anais do IV Congresso de Psicologia Escolar**. João Pessoa, 1998, p.141.

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

NOWELL, A. & HEDGES L. V. Trends in gender differences in academic achievement from 1960 a 1994. **Sex Roles**, 39, 21-43. 1998.

OLIVEIRA, J. **Finalização do curso de graduação – que momento é esse?** Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, FE – UNICAMP, 2003

PACHANE, G.G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. IN MERCURI, E. & POLYDORO, S.A.J.(Org.).**Estudante universitário: características e experiências de formação**. Cabral Editora: SP, 2004.

PACHANE, G. A **Universidade vivida**. Campinas, Dissertação de mestrado – FE/UNICAMP, 1998.

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

PELISSONI, A. M. S. **Auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamento de exploração de carreira em licenciados**. Campinas, Dissertação de Mestrado, 2007.

PINHEIRO, M. R. M. e FERREIRA, J. A. A. Suporte Social e Adaptação ao ensino Superior. In: **Contextos e dinâmica da vida acadêmica** – Guimarães, Portugal, Universidade do Minho, 2002.

PIRES, H. S.; ALMEIDA, L. & FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In: A. P. SOARES, A. OSÓRIO, J. V. CAPELA, L. S. ALMEIDA, R. M. VASCONCELOS & S. M. CAÍRES (ORGS.). **Transição para o Ensino Superior** . Braga: Universidade do Minho, 2000.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição**. Campinas, Tese (Doutorado) – FE/UNICAMP, 2000.

POLYDORO, S. A. J & cols. Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. **Psico-USF**, vol. 6, n.1, p. 11-17, jan/jun. 2001.

SANTOS, A. P. dos. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP. Retenção, diplomação e evasão. **Avaliação**, Campinas, v.4, n.4 (14), p.55-66, 1999.

SBARDELINI, E. T. B. & cols. Situação Acadêmica do Aluno da USF: Reopção, Reprovação e Evasão. In: CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO, II, 1999, Bragança Paulista – SP. **Anais do II Congresso de Pesquisa e Extensão**. Bragança Paulista, 1999, p.128.

SILVA, R. R. C. M., MAINIER, F. B., Passos, F. B. A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.** Vol. 14, nº 51. Rio de Janeiro, abril/junho 2006.

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

VENDRAMINI, C. M. M., & cols. Construção e validação de um escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia**, 9(2), p.259-268, 2004. Disponível na <www.scielo.br> acessado em 13/07/2005 14h26.

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

VILLAR, J. D. & SANTOS, A.A.A. Questionário de Vivência Universitária: adaptação para estudantes brasileiros. **Manuscrito não-publicado**, Universidade São Francisco, Itatiba, 2001.

ANEXOS

Anexo 1:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do pesquisador

Prezado estudante

Este trabalho insere-se nas ações do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação, Unicamp, no que se refere às variáveis envolvidas na formação do estudante de graduação. Visa a análise do processo de integração do aluno ao ensino superior.

Sua participação consiste no preenchimento de um questionário sobre sua experiência universitária. Em nenhuma circunstância sua identificação será divulgada, sendo limitado o acesso aos pesquisadores do PES, envolvidos neste estudo.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os resultados obtidos serão divulgados à instituição, em eventos de natureza científica e por meio de publicação, sendo sempre preservada a identidade dos participantes. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Assim, salientamos que você:

- tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou sem prejuízo à sua vida universitária;
- terá sua identidade mantida em sigilo;
- não terá nenhum ônus financeiro ou acadêmico;
- não receberá nenhum benefício financeiro ou acadêmico.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida - telefone 19-35215593.

Mariana Coralina do Carmo
Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro
Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior
Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas
E-mail: pes@unicamp.br
Comitê de Ética - Fone: (19) 3521-8936

Conhecendo os objetivos da pesquisa "Integração ao ensino superior de um curso de Pedagogia: a perspectiva de ingressantes e concluintes", concordo em participar do estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome:

Idade:..... Sexo:.....

Ano de ingresso:.....

Primeira graduação: não () sim (). Qual:.....

Trabalha: não () sim (). Na área do seu curso: sim () não ()

RA Semestre:

Assinatura

Data/...../.....

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do participante

Prezado estudante

Este trabalho insere-se nas ações do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação, Unicamp, no que se refere às variáveis envolvidas na formação do estudante de graduação. Visa a análise do processo de integração do aluno ao ensino superior.

Sua participação consiste no preenchimento de um questionário sobre sua experiência universitária. Em nenhuma desta circunstância sua identificação será divulgada, sendo limitado o acesso aos pesquisadores do PES envolvidos neste estudo.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os resultados obtidos serão divulgados à instituição, em eventos de natureza científica e por meio de publicação, sendo sempre preservada a identidade dos participantes. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Assim, salientamos que você:

- tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou sem prejuízo à sua vida universitária;
- terá sua identidade mantida em sigilo;
- não terá nenhum ônus financeiro ou acadêmico;
- não receberá nenhum benefício financeiro ou acadêmico.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida - telefone 19-35215593.

Mariana Coralina do Carmo (Bolsista de Iniciação Científica)
Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro (pesquisador responsável)
Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior
Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas
E-mail: pes@unicamp.br
Comitê de Ética - Fone: (19) 3521-8936

Anexo 2: QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIA ACADÊMICA (QVA)

Leandro S. Almeida & Joaquim Armando Ferreira.
(Versão brasileira de: Jorge D. Villar e Acácia A. Angeli dos Santos-2001)

Nome _____	data: / /
Sexo M F Idade _____ Curso: _____	
Estabelecimento de Ensino _____	
Série/período/ano cursado _____	

Instruções para o preenchimento

Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Algumas delas têm a ver com situações dentro da sua Universidade/Faculdade; outras com acontecimentos fora dela. Todas procuram abranger as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com sua trajetória e atual momento acadêmico. Agradeceremos a total honestidade nas suas respostas. Ao longo do questionário, responda da seguinte maneira: de acordo com sua opinião ou sentimento, marque com um círculo, numa escala de até 5 pontos, aquela que achar mais adequada. Por favor, não deixe nenhuma questão sem responder. Antes de começar certifique-se que compreendeu o que pretendemos e a forma de responder. Não existe um tempo limite para o preenchimento, entretanto, procure não dedicar muito tempo para responder. Favor de iniciar o preenchimento.

Atenção:
para cada questão escolha entre estas opções:

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

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1.- Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- Minha família reconhece meu valor e capacidades..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- Não tenho facilidade para estabelecer contatos com os professores..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- Em termos de conhecimento nas disciplinas foi fácil para mim a transição do ensino médio (colegial) para a Universidade/Faculdade..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- Sinto-me fisicamente cansado no fim de um dia de aulas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.- Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.- Tenho dificuldades no relacionamento com os professores..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.- Costumo ter variações de humor..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.- Os assuntos das disciplinas me parecem pouco interessantes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.- Não consigo ter um bom aproveitamento nas provas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.- Ainda que me sinta preparado, fico ansioso(a) às vésperas de uma prova. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.- Acredito que tenho um bom método de estudo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.- Acredito ser uma pessoa dependente das outras..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.- Tenho dificuldades financeiras para realizar meu curso (mensalidade, bibliografia, materiais escolares, etc.)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.- Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17.- Tenho dificuldades em fazer os trabalhos nos prazos estipulados..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18.- Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19.- Tenho dúvidas quanto as minhas capacidades intelectuais..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

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

20.- Faço parte da Diretoria do Centro Acadêmico Estudantil/Diretório Acadêmico.....	1	2	3	4	5
21.- Acredito que meus professores têm pouca didática.....	1	2	3	4	5
22.- Escolhi bem o curso que freqüento.....	1	2	3	4	5
23.- Estou consumindo muita bebida alcoólica.....	1	2	3	4	5
24.- Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi.....	1	2	3	4	5
25.- Sinto-me triste ou abatido(a).....	1	2	3	4	5
26.- Administro bem meu tempo.....	1	2	3	4	5
27.- Para conseguir os mesmos resultados escolares que os meus colegas, tenho que me esforçar mais que eles.....	1	2	3	4	5
28.- Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a).....	1	2	3	4	5
29.- Não conheço bem o conteúdo das disciplinas que estou cursando.....	1	2	3	4	5
30.- Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo.....	1	2	3	4	5
31.- Acredito ser suficientemente inteligente para terminar meu curso sem dificuldades.....	1	2	3	4	5
32.- Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.....	1	2	3	4	5
33.- Considero que escolhi aquela que é a melhor área profissional para mim.....	1	2	3	4	5
34.- Tenho contato com os professores fora do horário de aulas.....	1	2	3	4	5
35.- Mantenho um relacionamento afetuoso com minha família.....	1	2	3	4	5
36.- Fico calmo(a) durante as provas.....	1	2	3	4	5
37.- Acredito que não posso contar com a ajuda dos meus professores se por um acaso tiver algum problema.....	1	2	3	4	5
38.- Sinto-me envolvido com o meu curso.....	1	2	3	4	5
39.- Não sinto que as notas que consigo tirar correspondam aos meus esforços nos estudos.....	1	2	3	4	5
40.- Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade.....	1	2	3	4	5
41.- Habitualmente consigo atingir os objetivos acadêmicos a que me proponho.....	1	2	3	4	5
42.- Não tenho problemas em fazer perguntas ao professor durante as aulas.....	1	2	3	4	5
43.- Ninguém na minha família compartilha das minhas preocupações.....	1	2	3	4	5
44.- Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora freqüento.....	1	2	3	4	5
45.- Nos últimos tempos me tornei mais pessimista.....	1	2	3	4	5
46.- O curso em que estou foi o único em que passei no vestibular.....	1	2	3	4	5
47.- Os professores têm pouco tempo disponível para os alunos.....	1	2	3	4	5
48.- Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal.....	1	2	3	4	5
49.- Meus objetivos e metas acadêmicas estão bem definidos.....	1	2	3	4	5
50.- Meus pensamentos ficam confusos quando apresento oralmente um trabalho.....	1	2	3	4	5
51.- Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais.....	1	2	3	4	5
52.- Os meus professores gostam de dar aulas.....	1	2	3	4	5
53.- Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	1	2	3	4	5
54.- Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional.....	1	2	3	4	5
55.- Relaciono-me com facilidade com colegas do sexo oposto.....	1	2	3	4	5
56.- Tenho oportunidades para contatos informais com os professores.....	1	2	3	4	5
57.- Meus recursos econômicos são suficientes para acompanhar os meus colegas.....	1	2	3	4	5
58.- Tenho confiança em mim mesmo.....	1	2	3	4	5
59.- Sei que posso contar com alguém da minha família em situações de emergência econômica.....	1	2	3	4	5
60.- As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si.....	1	2	3	4	5
61.- Meus pais me incentivam nos meus interesses acadêmicos.....	1	2	3	4	5
62.- Acredito possuir bons amigos na universidade.....	1	2	3	4	5
63.- Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores.....	1	2	3	4	5
64.- Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	1	2	3	4	5
65.- Irrito-me com facilidade.....	1	2	3	4	5
66.- Sinto-me mais inseguro(a) que os meus colegas em situações de provas.....	1	2	3	4	5
67.- Sinto-me mais isolado(a) dos outros ultimamente.....	1	2	3	4	5
68.- Sinto que estou preparado(a) para enfrentar as exigências do meu curso.....	1	2	3	4	5
69.- Não encontro ligação entre as matérias ensinadas e a prática da profissão.....	1	2	3	4	5
70.- Sinto-me bem-vindo(a) quando volto para casa.....	1	2	3	4	5

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

- 71.- Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso..... 1 2 3 4 5
 72.- Tenho dificuldades em selecionar a bibliografia e os textos de apoio relevantes..... 1 2 3 4 5
 73.- Tenho discutido a toa com alguém que me é muito significativo (amigo/a, namorado/a, familiar)..... 1 2 3 4 5
 74.- Tenho professores excelentes ou mesmo fora de série..... 1 2 3 4 5
 75.- Tenho facilidade em convidar uma pessoa para sair à noite..... 1 2 3 4 5
 76.- O curso que freqüento parece-me desorganizado..... 1 2 3 4 5
 77.- Tenho momentos de angústia..... 1 2 3 4 5
 78.- No momento, as minhas maiores dificuldades são econômicas..... 1 2 3 4 5
 79.- Tenho uma idéia muito clara daquilo que farei profissionalmente..... 1 2 3 4 5
 80.- Tenho necessidade de recorrer a remédios por causa dos meus problemas..... 1 2 3 4 5
 81.- Tenho alguém na família em quem posso confiar sobre meus problemas mais íntimos..... 1 2 3 4 5
 82.- Utilizo regularmente a Biblioteca da Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
 83.- Ultimamente tenho tido diarreias ou problemas gástricos..... 1 2 3 4 5
 84.- Acredito ter os conhecimentos escolares necessários para o sucesso no meu curso universitário..... 1 2 3 4 5
 85.- Tenho sentido alterações cardíacas..... 1 2 3 4 5
 86.- Tenho-me sentido crítico(a) e áspero(a) nas conversas com as pessoas..... 1 2 3 4 5
 87.- Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal..... 1 2 3 4 5
 88.- O 'trote' da entrada na faculdade contribuiu para a minha integração acadêmica..... 1 2 3 4 5
 89.- Vivo o meu dia-a-dia com entusiasmo..... 1 2 3 4 5
 90.- Tenho clareza do porque escolhi um curso superior ao invés de entrar para o mundo de trabalho ou do porque estou fazendo um curso superior e trabalhando ao mesmo tempo..... 1 2 3 4 5
 91.- Desconheço o leque de atividades extracurriculares que existem na minha Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
 92.- Tenho me alimentado em excesso ou insuficientemente..... 1 2 3 4 5
 93.- Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo..... 1 2 3 4 5
 94.- Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer..... 1 2 3 4 5
 95.- Durmo o suficiente para me sentir bem pela manhã..... 1 2 3 4 5
 96.- Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos..... 1 2 3 4 5
 97.- Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia..... 1 2 3 4 5
 98.- Tenho que controlar bem as minhas despesas para não piorar as minhas dificuldades econômicas..... 1 2 3 4 5
 99.- Minha incapacidade para administrar bem o tempo leva-me a tirar más notas..... 1 2 3 4 5
 100.- Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa..... 1 2 3 4 5
 101.- Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades..... 1 2 3 4 5
 102.- Procuro participar de atividades extracurriculares relacionadas com o meu curso..... 1 2 3 4 5
 103.- Quando me preparo para uma prova penso várias vezes em desistir porque acho que não serei capaz..... 1 2 3 4 5
 104.- Por razões econômicas não participo nas atividades extracurriculares que gostaria..... 1 2 3 4 5
 105.- Sou visto como uma pessoa amigável e simpática..... 1 2 3 4 5
 106.- Penso em muitas coisas que me deixam triste..... 1 2 3 4 5
 107.- Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas..... 1 2 3 4 5
 108.- Procuro meus pais sempre que me sinto desanimado/a triste..... 1 2 3 4 5
 109.- Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo..... 1 2 3 4 5
 110.- Gosto de conhecer pessoas de culturas/lugares diferentes..... 1 2 3 4 5
 111.- Preciso que as pessoas me ajudem a tomar decisões..... 1 2 3 4 5
 112.- Gosto de ser quem sou..... 1 2 3 4 5
 113.- Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair..... 1 2 3 4 5
 114.- Compreendo as opiniões dos meus pais, mesmo que contrárias às minhas..... 1 2 3 4 5
 115.- Frente a um resultado ruim, penso que não conseguirei ser aprovado na disciplina..... 1 2 3 4 5
 116.- Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes..... 1 2 3 4 5
 117.- Sinto-me às vezes prestes a explodir..... 1 2 3 4 5
 118.- Acho que meus colegas não acreditam em minhas capacidades..... 1 2 3 4 5

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

119.- Ando com dores de cabeça.....	1	2	3	4	5
120.- Faço boas anotações das aulas.....	1	2	3	4	5
121.- Não sei como encontrar informação sobre os empregos na minha área.....	1	2	3	4	5
122.- Sinto-me fisicamente debilitado(a).....	1	2	3	4	5
123.- Receio não ser bem sucedido(a) quando for exercer a carreira/profissão que escolhi.....	1	2	3	4	5
124.- Existe um ambiente estimulante no curso que frequento.....	1	2	3	4	5
125.- Tenho dificuldade em administrar meu dinheiro.....	1	2	3	4	5
126.- Senti apoio dos professores para integrar-me no curso.....	1	2	3	4	5
127.- A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	1	2	3	4	5
128.- Tenho pouco tempo para me dedicar às atividades de lazer.....	1	2	3	4	5
129.- Sinto que não tenho bases suficientes para fazer este curso.....	1	2	3	4	5
130.- Tenho facilidade em redigir os meus relatórios e trabalhos.....	1	2	3	4	5
131.- Evito participar nas aulas por não me sentir seguro.....	1	2	3	4	5
132.- Para atender às minhas necessidades gostaria de ter mais tempo disponível no dia.....	1	2	3	4	5
133.- Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.....	1	2	3	4	5
134.- A biblioteca da minha Universidade é completa.....	1	2	3	4	5
135.- Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....	1	2	3	4	5
136.- Estou fumando demais.....	1	2	3	4	5
137.- Minha ansiedade aumenta em época de provas.....	1	2	3	4	5
138.- Acredito haver boa integração entre os professores do meu curso.....	1	2	3	4	5
139.- Faço exercícios físicos regularmente.....	1	2	3	4	5
140.- Sinto-me confiante quando tenho que apresentar um trabalho em aula.....	1	2	3	4	5
141.- Simpatizo com a cidade onde se situa minha Universidade/Faculdade.....	1	2	3	4	5
142.- Ultimamente tenho-me sentido cansado(a).....	1	2	3	4	5
143.- Acho que sou atraente.....	1	2	3	4	5
144.- Sinto-me desiludido(a) com o meu curso.....	1	2	3	4	5
145.- Faço parte de grupos de lazer ou recreação.....	1	2	3	4	5
146.- Sinto-me mal preparado para frequentar este curso.....	1	2	3	4	5
147.- Tenho dificuldades para tomar decisões.....	1	2	3	4	5
148.- O curso que frequento promove a interação entre professores e alunos.....	1	2	3	4	5
149.- Tenho capacidade para estudar.....	1	2	3	4	5
150.- Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....	1	2	3	4	5
151.- Tenho-me sentido ansioso(a).....	1	2	3	4	5
152.- Estou no curso que sempre sonhei.....	1	2	3	4	5
153.- Sou pontual na chegada às aulas.....	1	2	3	4	5
154.- Tenho sentido dificuldades de sono.....	1	2	3	4	5
155.- Existem múltiplas atividades extracurriculares na instituição de ensino que frequento.....	1	2	3	4	5
156.- Tenho facilidade em lidar com idéias e conceitos abstratos.....	1	2	3	4	5
157.- Acho que os meus professores não têm grandes expectativas em relação ao meu rendimento.....	1	2	3	4	5
158.- Dedico-me seriamente aos trabalhos acadêmicos em que me encontro envolvido.....	1	2	3	4	5
159.- Estou satisfeito com as disciplinas que estou cursando neste momento.....	1	2	3	4	5
160.- Encaro com confiança a realização de provas/exames.....	1	2	3	4	5
161.- Não participo de algumas atividades de lazer por falta de dinheiro.....	1	2	3	4	5
162.- Sinto que minha família me respeita.....	1	2	3	4	5
163.- A minha Universidade/Faculdade tem boa infraestrutur.....	1	2	3	4	5
164.- Sou claro(a) na exposição das minhas idéias.....	1	2	3	4	5
165.- Sinto-me uma pessoa doente.....	1	2	3	4	5
166.- Me falta base para algumas disciplinas do curso.....	1	2	3	4	5
167.- Não consigo fazer amizade com meus colegas.....	1	2	3	4	5
168.- Participo em iniciativas do meu meio estudantil.....	1	2	3	4	5
169.- Procuo os professores fora de aula para esclarecer minhas dúvidas.....	1	2	3	4	5
170.- Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	1	2	3	4	5

Anexo 3: Estatística Descritiva por Dimensão

Tabela 08: Estatística Descritiva da Dimensão Métodos de Estudo da Integração ao Ensino Superior

Itens	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Acredito que tenho um bom método de estudo	ingressante	33	2	5	3,55	0,79
	concluinte	35	1	5	3,46	1,03
Não conheço bem o conteúdo das disciplinas que estou cursando	ingressante	33	1	5	1,94	0,89
	concluinte	35	2	5	3,97	0,82
Tenho dificuldades em selecionar a bibliografia e os textos de apoio relevantes	ingressante	33	1	5	2,70	1,18
	concluinte	35	1	5	3,74	1,14
Utilizo regularmente a Biblioteca da Universidade/Faculdade	ingressante	33	1	5	3,45	1,20
	concluinte	34	1	5	4,00	1,18
Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo	ingressante	33	1	5	2,45	1,17
	concluinte	35	1	5	2,31	1,02
Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	ingressante	33	1	5	3,61	1,11
	concluinte	35	1	5	3,20	1,13
Faço boas anotações das aulas	ingressante	33	2	5	3,76	0,96
	concluinte	35	1	5	3,40	1,31
Tenho facilidade em redigir os meus relatórios e trabalhos	ingressante	33	1	5	3,18	1,21
	concluinte	34	1	5	3,47	1,30
Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	ingressante	33	2	5	3,67	0,81
	concluinte	34	1	5	3,12	1,17
Tenho capacidade para estudar	ingressante	33	3	5	4,39	0,65
	concluinte	35	3	5	4,49	0,65
Dedico-me seriamente aos trabalhos académicos em que me encontro envolvido	ingressante	33	2	5	4,00	0,96
	concluinte	35	1	5	3,91	0,98
Métodos de estudo	ingressante	33	2	3	3,33	0,36
	concluinte	32	2	4	3,57	0,41
Válidos	ingressante	33				
	concluinte	32				

Tabela 09: Estatística Descritiva da Dimensão Adaptação à Instituição da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade	ingressante	33	2	5	3,58	0,83
	concluente	35	2	5	3,40	0,84
Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo	ingressante	33	2	5	4,61	0,65
	concluente	35	2	5	4,46	0,81
Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade	ingressante	33	1	5	3,12	0,85
	concluente	35	1	5	3,09	0,81
Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento	ingressante	33	3	5	4,73	0,62
	concluente	35	3	5	4,89	0,47
Acredito possuir bons amigos na universidade	ingressante	33	1	5	4,03	0,98
	concluente	35	1	5	4,29	1,07
O 'trote' da entrada na faculdade contribuiu para a minha integração acadêmica	ingressante	33	1	5	2,21	1,24
	concluente	35	1	3	1,29	0,57
A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	ingressante	33	1	4	1,48	0,75
	concluente	35	2	5	4,37	0,87
A biblioteca da minha Universidade é completa	ingressante	33	1	5	3,94	0,96
	concluente	34	2	5	3,97	0,96
Simpatizo com a cidade onde se situa minha Universidade/Faculdade	ingressante	33	1	5	3,91	1,12
	concluente	35	1	5	3,86	1,11
A minha Universidade/Faculdade tem boa infraestrutura	ingressante	33	3	5	4,48	0,61
	concluente	35	3	5	4,51	0,65
Mesmo que pudesse não mudaria de curso	ingressante	33	1	5	3,91	1,37
	concluente	35	1	5	3,83	1,38
Adaptação à instituição	ingressante	33	2	4	3,63	0,37
	concluente	34	2	4	3,82	0,38
Válidos	ingressante	33				
	concluente	34				

Tabela 10: Estatística Descritiva da Dimensão Adaptação ao Curso da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade	ingressante	33	1	5	3,91	1,60
	concluinte	35	1	5	4,54	1,01
Os assuntos das disciplinas me parecem pouco interessantes	ingressante	33	1	5	1,97	0,98
	concluinte	35	1	5	3,49	0,91
Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	ingressante	33	2	5	3,94	0,99
	concluinte	35	1	5	3,80	1,27
Escolhi bem o curso que frequento	ingressante	33	3	5	4,33	0,73
	concluinte	35	2	5	4,09	0,91
Não conheço bem o conteúdo das disciplinas que estou cursando	ingressante	33	1	5	1,94	0,89
	concluinte	35	2	5	3,97	0,82
Sinto-me envolvido com o meu curso	ingressante	33	1	5	3,88	1,08
	concluinte	35	1	5	3,89	1,15
Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional	ingressante	33	2	5	4,27	0,83
	concluinte	35	2	5	4,06	0,93
As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	ingressante	33	2	5	3,79	0,89
	concluinte	35	1	4	3,11	0,90
Não encontro ligação entre as matérias ensinadas e a prática da profissão	ingressante	33	1	5	1,94	1,08
	concluinte	35	1	5	3,43	1,03
O curso que frequento parece-me desorganizado	ingressante	33	1	4	2,30	0,95
	concluinte	35	1	5	3,57	1,11
Existe um ambiente estimulante no curso que frequento	ingressante	33	2	5	3,73	0,94
	concluinte	35	1	5	2,89	0,99
Acredito haver boa integração entre os professores do meu curso	ingressante	33	1	5	3,30	0,98
	concluinte	35	1	5	2,66	1,02
Sinto-me desiludido(a) com o meu curso	ingressante	33	1	5	1,64	0,89
	concluinte	35	1	5	3,91	1,04
Estou no curso que sempre sonhei	ingressante	33	1	5	3,12	1,21
	concluinte	35	1	5	3,23	1,14
Estou satisfeito com as disciplinas que estou cursando neste momento	ingressante	33	2	5	4,03	0,91
	concluinte	35	1	5	2,83	1,09
Adaptação ao curso	ingressante	33	2	3	3,20	0,32
	concluinte	35	2	4	3,56	0,55
Validos	ingressante	33				
	concluinte	35				

Tabela 11: Estatística Descritiva da Dimensão Relacionamento com Professores da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Não tenho facilidade para estabelecer contatos com os professores	ingressante	33	1	5	3,12	0,85
	concluinte	34	2	5	3,21	0,97
Tenho dificuldades no relacionamento com os professores	ingressante	33	1	4	2,06	0,96
	concluinte	34	2	5	4,03	1,00
Acredito que meus professores têm pouca didática	ingressante	33	1	4	2,03	0,84
	concluinte	35	2	5	3,23	0,77
Tenho contato com os professores fora do horário de aulas	ingressante	33	1	5	1,76	0,93
	concluinte	35	1	5	2,03	1,07
Acredito que não posso contar com a ajuda dos meus professores se por um acaso	ingressante	33	1	5	2,27	1,20
	concluinte	35	1	5	3,34	1,11
Não tenho problemas em fazer perguntas ao professor durante as aulas	ingressante	33	1	5	2,76	1,37
	concluinte	35	1	5	3,26	1,40
Os professores têm pouco tempo disponível para os alunos	ingressante	32	1	5	2,19	0,99
	concluinte	35	1	5	3,00	1,08
Os meus professores gostam de dar aulas	ingressante	33	2	5	3,70	0,84
	concluinte	35	1	5	2,91	0,78
Tenho oportunidades para contatos informais com os professores	ingressante	33	1	5	2,42	1,17
	concluinte	35	1	4	2,14	0,91
Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores	ingressante	33	1	5	1,88	1,16
	concluinte	35	1	4	1,77	0,91
Tenho professores excelentes ou mesmo fora de série	ingressante	32	2	5	3,88	0,75
	concluinte	35	1	5	3,49	1,04
Senti apoio dos professores para integrar-me no curso	ingressante	33	1	5	3,15	0,93
	concluinte	35	1	5	2,43	0,94
O curso que frequento promove a interação entre professores e alunos	ingressante	33	1	5	3,06	1,08
	concluinte	35	1	5	2,40	1,16
Procuro os professores fora de aula para esclarecer minhas dúvidas	ingressante	33	1	5	2,33	1,13
	concluinte	35	1	3	1,77	0,87
Relacionamento com professores	ingressante	31	1	3	2,56	0,30
	concluinte	33	1	3	2,84	0,48
Válidos	ingressante	31				
	concluinte	33				

Tabela 12: Estatística Descritiva da Dimensão Envolvimento em Atividades Extracurriculares da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma	ingressante	33	1	4	1,79	0,82
	concluinte	35	2	5	4,03	0,98
Faço parte da Diretoria do Centro Acadêmico Estudantil/Diretório Acadêmico	ingressante	33	1	3	1,18	0,46
	concluinte	35	1	2	1,03	0,16
O 'trote' da entrada na faculdade contribuiu para a minha integração acadêmica	ingressante	33	1	5	2,21	1,24
	concluinte	35	1	3	1,29	0,57
Desconheço o leque de atividades extracurriculares que existem na minha	ingressante	33	1	5	2,97	1,04
	concluinte	35	1	5	3,29	1,12
Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	ingressante	33	1	5	2,73	0,97
	concluinte	35	1	5	3,00	1,05
Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	ingressante	33	1	5	3,52	1,06
	concluinte	35	1	5	3,66	1,08
Tenho pouco tempo para me dedicar às atividades de lazer	ingressante	33	1	5	2,97	1,01
	concluinte	35	1	5	2,63	1,11
Faço exercícios físicos regularmente	ingressante	33	1	5	2,09	1,40
	concluinte	34	1	5	1,68	1,03
Faço parte de grupos de lazer ou recreação	ingressante	33	1	5	1,70	1,04
	concluinte	35	1	5	1,86	1,33
Existem múltiplas atividades extracurriculares na instituição de ensino que frequento	ingressante	33	1	5	3,76	1,06
	concluinte	35	1	5	3,31	1,32
Participo em iniciativas do meu meio estudantil	ingressante	33	1	4	1,97	0,88
	concluinte	35	1	3	1,46	0,70
Envolvimento em atividades extracurriculares	ingressante	33	1	3	2,44	0,34
	concluinte	34	1	3	2,46	0,37
Válidos	ingressante	33				
	concluinte	34				

Tabela 13: Estatística Descritiva da Dimensão Desenvolvimento de Carreira da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi	ingressante	33	3	5	4,58	0,56
	concluinte	35	2	5	4,14	0,87
Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi	ingressante	33	3	5	4,09	0,72
	concluinte	35	1	5	4,06	1,05
Considero que escolhi aquela que é a melhor área profissional para mim	ingressante	33	2	5	4,12	0,96
	concluinte	35	1	5	3,74	1,19
O curso em que estou foi o único em que passei no vestibular	ingressante	33	1	5	2,39	1,63
	concluinte	35	1	5	2,51	1,94
Meus objetivos e metas acadêmicas estão bem definidos	ingressante	33	2	5	3,76	0,90
	concluinte	35	1	5	4,00	1,02
Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais	ingressante	33	2	5	3,91	0,98
	concluinte	35	1	5	3,57	1,19
Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional	ingressante	33	2	5	4,27	0,83
	concluinte	35	2	5	4,06	0,93
Tenho uma idéia muito clara daquilo que farei profissionalmente	ingressante	33	2	5	3,67	0,95
	concluinte	34	1	5	3,76	1,07
Tenho clareza do porque escolhi um curso superior ao invés de entrar para o mundo de	ingressante	33	1	5	4,45	0,86
	concluinte	35	1	5	4,34	1,08
Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	ingressante	33	1	5	4,06	1,11
	concluinte	35	1	5	3,94	0,99
Procuro participar de atividades extracurriculares relacionadas com o meu curso	ingressante	33	1	5	2,70	1,01
	concluinte	35	1	5	2,37	1,30
Não sei como encontrar informação sobre os empregos na minha área	ingressante	33	1	5	2,15	1,17
	concluinte	35	1	5	4,34	0,87
Receio não ser bem sucedido(a) quando for exercer a carreira/profissão que escolhi	ingressante	33	1	4	2,12	1,05
	concluinte	35	1	5	3,57	1,17
Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	ingressante	33	1	5	4,03	1,01
	concluinte	35	1	5	3,91	1,14
Desenvolvimento de carreira	ingressante	33	2	4	3,59	0,46
	concluinte	34	2	4	3,76	0,59
Válidos	ingressante	33				
	concluinte	34				

Tabela 14: Estatística Descritiva da Dimensão Autonomia Pessoal da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Acredito ser uma pessoa dependente das outras	ingressante	33	1	5	2,36	1,08
	concluente	35	1	5	3,91	1,12
Tenho dúvidas quanto as minhas capacidades intelectuais	ingressante	33	1	5	1,82	0,91
	concluente	35	2	5	4,14	0,94
Acredito ser suficientemente inteligente para terminar meu curso sem dificuldades	ingressante	33	2	5	4,06	0,96
	concluente	35	1	5	4,26	1,09
Relaciono-me com facilidade com colegas do sexo oposto	ingressante	33	2	5	4,06	0,93
	concluente	35	2	5	4,31	0,86
Tenho confiança em mim mesmo	ingressante	33	2	5	4,00	0,90
	concluente	34	3	5	4,26	0,82
Sinto-me mais inseguro(a) que os meus colegas em situações de provas	ingressante	33	1	4	2,24	1,03
	concluente	35	1	5	4,00	1,05
Tenho facilidade em convidar uma pessoa para sair à noite	ingressante	33	1	5	2,85	1,20
	concluente	34	1	5	2,68	1,09
Tenho uma idéia muito clara daquilo que farei profissionalmente	ingressante	33	2	5	3,67	0,95
	concluente	34	1	5	3,76	1,07
Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa	ingressante	33	2	5	3,67	1,02
	concluente	33	1	5	2,55	1,09
Preciso que as pessoas me ajudem a tomar decisões	ingressante	33	1	5	2,45	1,25
	concluente	35	1	5	2,29	1,07
Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	ingressante	33	1	5	3,52	1,06
	concluente	35	1	5	3,66	1,08
Tenho dificuldades para tomar decisões	ingressante	33	1	4	2,24	1,06
	concluente	35	1	5	3,60	1,19
Autonomia pessoal	ingressante	33	2	3	3,07	0,30
	concluente	31	2	4	3,65	0,43
Válidos	ingressante	33				
	concluente	31				

Tabela 15: Estatística Descritiva da Dimensão Percepção Pessoal de Competências da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tenho dúvidas quanto as minhas capacidades intelectuais	ingressante	33	1	5	1,82	0,91
	concluinte	35	2	5	4,14	0,94
Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi	ingressante	33	3	5	4,09	0,72
	concluinte	35	1	5	4,06	1,05
Para conseguir os mesmos resultados escolares que os meus colegas	ingressante	33	1	3	2,00	0,90
	concluinte	35	1	5	3,91	1,06
Acredito ser suficientemente inteligente para terminar meu curso sem dificuldades	ingressante	33	2	5	4,06	0,96
	concluinte	35	1	5	4,26	1,09
Não sinto que as notas que consigo tirar correspondam aos meus esforços nos estudos	ingressante	32	1	5	2,13	1,00
	concluinte	35	1	5	3,54	1,46
Habitualmente consigo atingir os objetivos acadêmicos a que me proponho	ingressante	32	2	5	3,59	0,66
	concluinte	34	3	5	4,09	0,79
Sinto que estou preparado(a) para enfrentar as exigências do meu curso	ingressante	33	1	5	3,64	0,92
	concluinte	35	1	5	3,77	1,03
Acho que meus colegas não acreditam em minhas capacidades	ingressante	33	1	5	2,03	1,21
	concluinte	35	1	4	1,74	0,95
Tenho facilidade em lidar com idéias e conceitos abstratos	ingressante	33	1	5	3,58	1,00
	concluinte	35	1	5	3,23	1,23
Sou claro(a) na exposição das minhas idéias	ingressante	33	2	5	3,58	0,79
	concluinte	35	2	5	3,63	0,80
Percepção pessoal de competências	ingressante	32	2	3	3,05	0,28
	concluinte	34	2	4	3,64	0,46
Validos	ingressante	32				
	concluinte	34				

Tabela 16: Estatística Descritiva da Dimensão Base de Conhecimentos para o Curso da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Em termos de conhecimento nas disciplinas foi fácil para mim a transição do ensino	ingressante	33	1	5	3,24	1,17
	concluinte	35	1	5	3,49	1,26
Sinto que estou preparado(a) para enfrentar as exigências do meu curso	ingressante	33	1	5	3,64	0,92
	concluinte	35	1	5	3,77	1,03
Acredito ter os conhecimentos escolares necessários para o sucesso no meu curso	ingressante	33	1	5	3,52	1,09
	concluinte	35	3	5	3,94	0,80
Sinto que não tenho bases suficientes para fazer este curso	ingressante	33	1	4	1,88	0,99
	concluinte	35	2	5	4,54	0,74
Acho que sou atraente	ingressante	33	1	5	3,39	1,02
	concluinte	35	1	5	3,57	1,06
Me falta base para algumas disciplinas do curso	ingressante	33	1	4	2,18	0,98
	concluinte	35	2	5	3,80	0,99
Bases de conhecimento para o curso	ingressante	33	2	3	2,97	0,39
	concluinte	35	2	4	3,85	0,60
Válidos	ingressante	33				
	concluinte	35				

Tabela 17: Estatística Descritiva da Dimensão Autoconfiança da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Há situações em que sinto que estou perdendo o controle	ingressante	33	1	5	2,06	1,08
	concluinte	35	2	5	3,86	0,94
Habitualmente consigo atingir os objetivos acadêmicos a que me proponho	ingressante	32	2	5	3,59	0,66
	concluinte	34	3	5	4,09	0,79
Meus pensamentos ficam confusos quando apresento oralmente um trabalho	ingressante	33	1	5	2,48	1,17
	concluinte	35	1	5	3,34	1,30
Tenho confiança em mim mesmo	ingressante	33	2	5	4,00	0,90
	concluinte	34	3	5	4,26	0,82
Vivo o meu dia-a-dia com entusiasmo	ingressante	33	2	5	3,64	0,89
	concluinte	33	2	5	3,79	0,92
Quando me preparo para uma prova penso várias vezes em desistir porque acho que	ingressante	33	1	4	1,58	0,79
	concluinte	35	1	5	4,69	0,75
Gosto de ser quem sou	ingressante	33	1	5	4,24	1,00
	concluinte	35	3	5	4,49	0,70
Frente a um resultado ruim, penso que não conseguirei ser aprovado na disciplina	ingressante	32	1	5	2,22	1,23
	concluinte	35	1	5	3,66	1,18
Evito participar nas aulas por não me sentir seguro	ingressante	33	1	5	2,48	1,30
	concluinte	35	1	5	4,00	1,23
Sinto-me confiante quando tenho que apresentar um trabalho em aula	ingressante	33	1	5	2,97	1,10
	concluinte	35	1	5	3,23	1,11
Acho que sou atraente	ingressante	33	1	5	3,39	1,02
	concluinte	35	1	5	3,57	1,06
Acho que os meus professores não têm grandes expectativas em relação ao meu	ingressante	33	1	4	2,12	0,85
	concluinte	35	1	5	4,06	1,11
Auto-confiança	ingressante	32	2	3	2,89	0,26
	concluinte	33	3	4	3,92	0,42
Válidos	ingressante	32				
	concluinte	33				

Tabela 18: Estatística Descritiva da Dimensão Realização de Exames (ansiedade na avaliação) da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Não consigo ter um bom aproveitamento nas provas	ingressante	33	1	5	2,33	1,08
	concluinte	34	2	5	4,21	0,97
Ainda que me sinta preparado, fico ansioso(a) às vésperas de uma prova	ingressante	33	1	5	3,24	1,30
	concluinte	35	1	5	3,31	1,34
Fico calmo(a) durante as provas	ingressante	33	2	5	3,67	0,99
	concluinte	35	2	5	3,51	0,95
Meus pensamentos ficam confusos quando apresento oralmente um trabalho	ingressante	33	1	5	2,48	1,17
	concluinte	35	1	5	3,34	1,30
Sinto-me mais inseguro(a) que os meus colegas em situações de provas	ingressante	33	1	4	2,24	1,03
	concluinte	35	1	5	4,00	1,05
Quando me preparo para uma prova penso várias vezes em desistir porque acho que	ingressante	33	1	4	1,58	0,79
	concluinte	35	1	5	4,69	0,75
Frente a um resultado ruim, penso que não conseguirei ser aprovado na disciplina	ingressante	32	1	5	2,22	1,23
	concluinte	35	1	5	3,66	1,18
Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas	ingressante	33	2	5	3,42	0,75
	concluinte	35	2	5	3,57	0,77
Minha ansiedade aumenta em época de provas	ingressante	33	1	5	2,85	1,27
	concluinte	35	1	5	2,69	1,25
Encaro com confiança a realização de provas/exames	ingressante	33	2	5	3,55	0,97
	concluinte	35	1	5	3,63	1,14
Realização de exames (ansiedade na avaliação)	ingressante	32	2	3	2,75	0,36
	concluinte	34	2	4	3,65	0,47
Válidos	ingressante	32				
	concluinte	34				

Tabela 19: Estatística Descritiva da Dimensão Relacionamento com a Família da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Minha família reconhece meu valor e capacidades	ingressante	33	2	5	4,18	0,95
	concluinte	35	1	5	4,46	0,95
Mantenho um relacionamento afetuosos com minha família	ingressante	33	1	5	4,45	0,97
	concluinte	35	1	5	4,31	1,10
Ninguém na minha família compartilha das minhas preocupações	ingressante	33	1	5	1,79	1,05
	concluinte	35	1	5	3,97	1,31
Sei que posso contar com alguém da minha família em situações de emergência econômica	ingressante	33	1	5	4,21	1,02
	concluinte	35	1	5	4,23	1,19
Meus pais me incentivam nos meus interesses acadêmicos	ingressante	33	1	5	4,06	1,11
	concluinte	35	1	5	4,09	1,12
Sinto-me bem-vindo(a) quando volto para casa	ingressante	33	2	5	4,45	0,83
	concluinte	35	2	5	4,69	0,67
Tenho alguém na família em quem posso confiar sobre meus problemas mais íntimos	ingressante	33	1	5	3,73	1,35
	concluinte	35	1	5	3,80	1,54
Procuro meus pais sempre que me sinto desanimado/a triste	ingressante	33	1	5	3,06	1,36
	concluinte	35	1	5	3,37	1,49
Compreendo as opiniões dos meus pais, mesmo que contrárias às minhas	ingressante	33	2	5	3,91	0,98
	concluinte	35	2	5	3,86	0,91
Sinto que minha família me respeita	ingressante	33	1	5	4,09	1,10
	concluinte	35	1	5	4,49	1,04
Relacionamento com a família	ingressante	33	2	4	3,79	0,55
	concluinte	35	1	5	4,12	0,92
Válidos	ingressante	33				
	concluinte	35				

Tabela 20: Estatística Descritiva da Dimensão Bem-estar Psicológico da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Costumo ter variações de humor	ingressante	33	1	5	2,97	1,13
	concluinte	35	1	5	2,71	1,10
Sinto-me triste ou abatido(a)	ingressante	33	1	5	2,18	1,07
	concluinte	34	1	5	3,71	1,08
Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a)	ingressante	33	1	4	1,94	0,96
	concluinte	34	1	5	3,76	1,25
Nos últimos tempos me tornei mais pessimista	ingressante	33	1	5	2,09	1,15
	concluinte	35	1	5	3,74	1,26
Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	ingressante	33	1	5	3,09	1,01
	concluinte	35	1	5	3,26	0,91
Irrito-me com facilidade	ingressante	33	1	5	2,64	1,16
	concluinte	35	1	5	2,83	1,20
Tenho discutido a toa com alguém que me é muito significativo (amigo/a, namorado/a)	ingressante	33	1	5	2,58	1,30
	concluinte	35	1	5	3,94	1,05
Tenho momentos de angústia	ingressante	33	1	5	2,73	1,23
	concluinte	35	1	5	3,40	1,31
Tenho-me sentido crítico(a) e áspero(a) nas conversas com as pessoas	ingressante	32	1	5	1,91	1,08
	concluinte	35	1	5	3,54	1,17
Vivo o meu dia-a-dia com entusiasmo	ingressante	33	2	5	3,64	0,89
	concluinte	33	2	5	3,79	0,92
Penso em muitas coisas que me deixam triste	ingressante	33	1	5	2,85	1,32
	concluinte	35	2	5	3,60	1,09
Sinto-me às vezes prestes a explodir	ingressante	33	1	5	2,70	1,28
	concluinte	35	1	5	3,00	1,41
Ultimamente tenho-me sentido cansado(a)	ingressante	33	1	5	2,88	1,05
	concluinte	35	1	5	2,11	1,10
Tenho-me sentido ansioso(a)	ingressante	33	1	5	2,76	1,32
	concluinte	35	1	5	2,89	1,18
Bem-estar psicológico	ingressante	32	1	4	2,61	0,66
	concluinte	32	2	4	3,33	0,53
Válidos	ingressante	32				
	concluinte	32				

Tabela 21: Estatística Descritiva da Dimensão Bem-estar Físico da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sinto-me fisicamente cansado no fim de um dia de aulas	ingressante	33	1	5	3,33	1,08
	concluinte	35	1	5	1,91	1,01
Estou consumindo muita bebida alcoólica	ingressante	33	1	4	1,27	0,76
	concluinte	35	3	5	4,57	0,69
Sinto cansaço e sonolência durante o dia	ingressante	33	1	5	2,70	1,26
	concluinte	35	1	5	2,89	1,34
Tenho necessidade de recorrer a remédios por causa dos meus problemas	ingressante	33	1	5	1,42	0,93
	concluinte	35	2	5	4,74	0,70
Ultimamente tenho tido diarréias ou problemas gástricos	ingressante	33	1	4	1,36	0,85
	concluinte	33	1	5	4,36	0,96
Tenho sentido alterações cardíacas	ingressante	33	1	3	1,18	0,46
	concluinte	35	1	5	4,57	0,85
Tenho me alimentado em excesso ou insuficientemente	ingressante	33	1	5	2,64	1,22
	concluinte	35	1	5	2,83	1,20
Durmo o suficiente para me sentir bem pela manhã	ingressante	33	1	5	2,88	1,19
	concluinte	35	1	5	2,63	1,35
Ando com dores de cabeça	ingressante	33	1	5	2,33	1,19
	concluinte	35	1	5	3,23	1,45
Sinto-me fisicamente debilitado(a)	ingressante	33	1	4	1,94	0,89
	concluinte	35	1	5	3,91	1,04
Estou fumando demais	ingressante	33	1	5	1,36	1,05
	concluinte	34	1	5	4,56	1,18
Tenho sentido dificuldades de sono	ingressante	33	1	5	2,48	1,39
	concluinte	35	1	5	3,57	1,44
Sinto-me uma pessoa doente	ingressante	33	1	4	1,48	0,79
	concluinte	35	1	5	1,40	0,81
Bem-estar físico	ingressante	33	1	2	2,03	0,44
	concluinte	33	2	4	3,51	0,53
Válidos	ingressante	33				
	concluinte	33				

Tabela 22: Estatística Descritiva da Dimensão Gestão de Tempo da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tenho dificuldades em fazer os trabalhos nos prazos estipulados	ingressante	33	1	5	2,45	1,22
	concluente	35	1	5	3,49	1,24
Administro bem meu tempo	ingressante	33	1	5	3,18	1,04
	concluente	35	1	5	3,06	1,05
Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer	ingressante	33	1	5	3,30	1,18
	concluente	35	1	5	3,17	1,48
Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	ingressante	33	1	5	3,61	1,11
	concluente	35	1	5	3,20	1,13
Minha incapacidade para administrar bem o tempo leva-me a tirar más notas	ingressante	32	1	4	2,06	0,94
	concluente	34	2	5	4,21	1,03
Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo	ingressante	33	1	5	3,70	1,04
	concluente	35	1	5	3,74	1,03
Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas	ingressante	33	2	5	3,42	0,75
	concluente	35	2	5	3,57	0,77
Sou pontual na chegada às aulas	ingressante	33	2	5	4,06	0,99
	concluente	35	1	5	3,34	1,16
Gestão de tempo	ingressante	32	2	4	3,67	0,48
	concluente	34	2	5	3,97	0,80
Válidos	ingressante	32				
	concluente	34				

Tabela 23: Estatística Descritiva da Dimensão Gestão de Recursos Econômicos da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tenho dificuldades financeiras para realizar meu curso (mensalidade, bibliografia,	ingressante	33	1	5	2,67	1,38
	concluinte	35	1	5	3,54	1,35
Meus recursos econômicos são suficientes para acompanhar os meus colegas	ingressante	33	1	5	3,00	1,19
	concluinte	35	1	5	3,20	1,18
No momento, as minhas maiores dificuldades são econômicas	ingressante	33	1	5	2,70	1,38
	concluinte	35	1	5	3,69	1,18
Tenho que controlar bem as minhas despesas para não piorar as minhas dificuldades	ingressante	33	1	5	3,24	1,25
	concluinte	35	1	5	3,00	1,47
Por razões econômicas não participo nas atividades extracurriculares que gostaria	ingressante	33	1	5	2,30	1,13
	concluinte	35	1	5	3,86	1,264
Tenho dificuldade em administrar meu dinheiro	ingressante	33	1	4	2,15	1,03
	concluinte	35	1	5	3,54	1,12
Para atender às minhas necessidades gostaria de ter mais tempo disponível no dia	ingressante	33	1	5	3,39	1,34
	concluinte	35	1	5	2,00	1,11
Não participo de algumas atividades de lazer por falta de dinheiro	ingressante	33	1	5	2,70	1,44
	concluinte	35	1	5	3,49	1,35
Gestão de recursos econômicos	ingressante	33	1	4	2,76	0,72
	concluinte	35	1	4	3,28	0,85
Válidos	ingressante	33				
	concluinte	35				

Tabela 24: Estatística Descritiva da Dimensão Relacionamento com Colegas da Integração ao Ensino Superior

	Situação Acadêmica	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade	ingressante	33	2	5	3,58	0,83
	concluinte	35	2	5	3,40	0,84
Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma	ingressante	33	1	4	1,79	0,82
	concluinte	35	2	5	4,03	0,98
Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal	ingressante	33	1	5	3,67	1,05
	concluinte	35	2	5	4,00	0,93
Relaciono-me com facilidade com colegas do sexo oposto	ingressante	33	2	5	4,06	0,93
	concluinte	35	2	5	4,31	0,86
Acredito possuir bons amigos na universidade	ingressante	33	1	5	4,03	0,98
	concluinte	35	1	5	4,29	1,07
Sinto-me mais isolado(a) dos outros ultimamente	ingressante	33	1	5	2,33	1,29
	concluinte	35	2	5	3,91	1,06
Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	ingressante	32	2	5	4,09	0,81
	concluinte	35	2	5	4,29	0,82
Tenho-me sentido crítico(a) e áspero(a) nas conversas com as pessoas	ingressante	32	1	5	1,91	1,08
	concluinte	35	1	5	3,54	1,17
Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos	ingressante	33	2	5	4,03	0,88
	concluinte	35	3	5	4,34	0,76
Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal	ingressante	33	1	5	2,21	1,24
	concluinte	34	2	5	4,03	1,02
Sou visto como uma pessoa amigável e simpática	ingressante	33	3	5	3,73	0,76
	concluinte	35	1	5	3,94	1,02
Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	ingressante	33	1	5	2,73	0,97
	concluinte	35	1	5	3,00	1,05
Gosto de conhecer pessoas de culturas/lugares diferentes	ingressante	33	2	5	4,27	0,80
	concluinte	35	2	5	4,09	1,12
Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	ingressante	33	2	5	3,70	0,91
	concluinte	35	2	5	4,00	1,02
Não consigo fazer amizade com meus colegas	ingressante	33	1	4	1,58	0,79
	concluinte	35	3	5	4,57	0,60
Relacionamento com colegas	ingressante	31	2	3	3,17	0,32
	concluinte	34	2	4	3,97	0,50
Válidos	ingressante	31				
	concluinte	34				