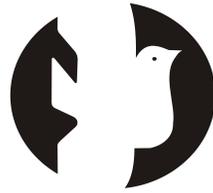


FERNANDO MARTINS ROCHAEL



**UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO**

**RELAÇÃO ENTRE IDENTIFICAÇÃO
ORGANIZACIONAL E INTEGRAÇÃO DO
UNIVERSITÁRIO À VIDA ACADÊMICA**

ORIENTADOR: PROF^o DR. FERMINO FERNANDES SISTO

**ITATIBA
2011**

FERNANDO MARTINS ROCHAEL

**RELAÇÃO ENTRE IDENTIFICAÇÃO
ORGANIZACIONAL E INTEGRAÇÃO DO
UNIVERSITÁRIO À VIDA ACADÊMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São
Francisco para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: PROF. DR. FERMINO FERNANDES SISTO

**ITATIBA
2011**

378.18
R571r

Rochael, Fernando Martins.
Relação entre identificação organizacional e
integração do universitário à vida acadêmica. / Fernando
Martins Rochael. -- Itatiba, 2011.
120 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da
Universidade São Francisco.
Orientação de: Fermino Fernandes Sisto.

1. Identificação organizacional. 2. Identidade
3. Integração. 4. Universitário. 5. Vivência acadêmica.
6. Ensino superior. I. Sisto, Fermino Fernandes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

Fernando Martins Rochael defendeu a dissertação “**Relação entre Identificação Organizacional e Integração do Universitário à Vida Acadêmica**” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 24 de fevereiro de 2011 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Presidente

Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro
Examinadora

Prof. Dr. Fabián Javier Marin Rueda
Examinador

AGRADECIMENTOS

A Deus, à família, à esposa, aos amigos, aos professores: obrigado!

RESUMO

Rochael, F. M. (2011). *Relação entre Identificação Organizacional e Integração do Universitário à Vida Acadêmica*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

Este estudo relacionou os construtos Identificação Organizacional e Integração à Vida Acadêmica. Em sua revisão bibliográfica descreveu o processo de identificação do indivíduo com a organização, quando faz dela, uma extensão de si mesmo, personificando sua própria identidade pela identidade da mesma. Ele estabelece ligação cognitiva íntima entre os seus atributos, valores e crenças e os da organização. Assim a possibilidade de maior permanência desse indivíduo na instituição aumenta e a dedicação aos objetivos e propósitos dela também. Já os estudos da vivência acadêmica, ocorrem na avaliação das experiências universitárias que marcam o percurso acadêmico do aluno. Consideram que no processo de integração universitária há uma troca entre as expectativas e características dos alunos de um lado e a estrutura, a comunidade que a forma e as demais características da instituição, do outro. As falhas nesse quesito têm gerado absenteísmo, mal desenvolvimento acadêmico e até evasão. Esse último motivo, especialmente, tem produzido maior preocupação. Dessa forma, objetivou-se realizar este estudo correlacional entre os dois construtos. O ensejo para o mesmo partiu da hipótese de que houvesse correlação positiva moderada entre os construtos, já que ambos tratam de avaliar o indivíduo em sua relação com a organização e preocupam-se com a permanência dele com ela nesse processo. Mas após análise das respostas dadas por 334 universitários de uma Instituição de Ensino Superior (IES) confessional do estado de São Paulo, num estudo transversal, a realidade demonstrou-se diferente. Percebeu-se que as correlações, com significância, eram baixas ou nulas, entre o instrumento de medida de Identificação Organizacional (IO) e a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA), e suas dimensões. A correlação vista entre a escala de IO e o escore total de EAVA, por exemplo apresentou $r=0,20$ ($p=0,000$) e o maior valor numérico apresentado nessa análise foi na correlação feita entre IO e a dimensão de EAVA descrita como *Ambiente Universitário* ($r=0,33$; $p=0,000$). Com essa realidade, a hipótese estabelecida para a pesquisa não se confirmou. Apesar disso os instrumentos apresentaram boa consistência interna (IO com Alfa de Cronbach de 0,76 e EAVA de 0,84). Nas variáveis sócio demográficas e de relacionamento com a instituição, poucos grupos apresentaram diferença que demonstrassem influência importante, nas diferenças de médias dos escores apresentados no resultado dos instrumentos, mesmo nas que foram consideradas com significância.

ABSTRACT

Rochael, F. M. (2011). *The relation between Organizational Identification and Integration of the University Academic Life*. Master's Thesis, Graduate Course in Psychology, Universidade São Francisco, Itatiba.

This study linked the constructs Organizational Identification and Integration of Academic Life. In their literature review described the process of identification with the organization when it does, an extension of himself, his own identity by impersonating the same identity. It connects between your inner cognitive attributes, values and beliefs and the organization. So the chance for a longer stay in the institution that individual increases and dedication to the goals and purposes of it too. The studies academic experience, occur in the evaluation of university experiences that mark the student's academic career. Consider that in the integration process is an academic exchange between students' characteristics and expectations on one hand and structure, the community that the shape and other characteristics of the institution on the other. The failures in this regard have generated absenteeism, academic development and even evil evasion. This last reason, especially, has produced major concern. Thus, it was aimed to achieve this correlational study between the two constructs. The occasion for the same based on the hypothesis that there was a moderate positive correlation between the constructs, both of which deal with evaluating the individual in his relationship with the organization and care about his stay with her in this process. But after examining the responses of 334 university students of a Higher Education Institution (HEI) confessional state of São Paulo, in a cross-sectional study, the reality proved to be different. It was felt that the correlations with significance, were low or zero, between the measuring instrument of Organizational Identification (OI) and the Scale for Assessment of Academic Life (EAVA), and its dimensions. The correlation between the perceived scale of IO and the total score of EAVA, for example showed $r = 0.20$ ($p = 0.000$) and higher numerical analysis was presented that the correlation made between IO and the dimension of Environment University EAVA described as ($r = 0.33$, $p = 0.000$). With this reality, our hypothesis for the research was not confirmed. Despite that the instruments showed good internal consistency (Cronbach Alpha OI with 0.76 and 0.84 EAVA). In the social demographic variables and relationship with the institution, few groups had to demonstrate an important influence in the differences in mean scores presented in the results of the instruments, even those that were regarded as significant.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
1. INTRODUÇÃO	09
1.1 IDENTIFICAÇÃO	09
1.2 VIVÊNCIA ACADÊMICA.....	21
2. OBJETIVO	36
3. MÉTODO	37
3.1 PARTICIPANTES	37
3.2 INSTRUMENTOS	40
3.3 PROCEDIMENTO	43
4. RESULTADOS	45
4.1 DESCRIÇÃO	45
4.2 CORRELAÇÕES	61
4.3 CONSISTÊNCIA INTERNA	62
5. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
6. REFERÊNCIAS	70
7. ANEXOS	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição da casuística segundo características sócio demográficas	38
Tabela 2 - Distribuição dos alunos segundo curso e semestre	39
Tabela 3 - Estatísticas descritivas dos instrumentos	46
Tabela 4 - Comparação entre sexos em relação ao escores de EAVA e IO	47
Tabela 5 - Comparação entre alunos que seguem e alunos que não seguem a religião professada pela universidade	48
Tabela 6 - Comparação entre alunos das áreas de humanas, exatas e biológicas/saúde em relação ao escores de EAVA e IO	49
Tabela 7 - Comparação entre alunos de diferentes períodos em relação ao escores de EAVA e IO	51
Tabela 8 - Comparação entre alunos que moram ou não internamente em relação ao escores de EAVA e IO	52
Tabela 9 - Comparação entre alunos que recebem ou não algum benefício financeiro da instituição em relação ao escores de EAVA e IO	53
Tabela 10 - Comparação entre alunos que trabalham ou não em relação ao escores de EAVA e IO	54
Tabela 11 - Comparação entre jornadas diárias de trabalho em relação ao escores de EAVA e IO	55
Tabela 12 - Comparação entre alunos responsáveis e não responsáveis financeiramente pelo curso	56
Tabela 13 - Comparação entre alunos com e sem união estável	57
Tabela 14 - Comparação entre alunos que já foram e que nunca foram reprovados	58.
Tabela 15 - Comparação entre os períodos matutino e noturno	59
Tabela 16 - Comparação entre faixas etárias	60
Tabela 17 - Correlações entre a escala de Vivência Acadêmica e a escala de Identificação Organizacional	61
Tabela 18 - Coeficientes de consistência interna (α de Cronbach) de IO e total e das subescalas da EAVA	62

APRESENTAÇÃO

Este estudo se propõe a analisar a relação existente entre a identificação organizacional e a integração do universitário à vida acadêmica. Nesse sentido, inicia seu discurso, avaliando as bases teóricas que dão sustentação aos instrumentos de medida que foram utilizados. A apresentação da identificação organizacional começa a ser feita pelas premissas da identidade, pois segundo Machado (2003), é no processo de construção da identidade - em suas várias nuances - que esse fenômeno acontece.

A formação do indivíduo como sujeito se dá numa dinâmica relacional entre ele e a humanidade, num processo de apropriação e objetivação. Nessa construção ele se apropria das objetivações que são resultado das realizações de outras pessoas e nesse processo ele se faz um ser social. Assim, sua individualidade se faz social e não oposta à sociedade (Duarte, 1993).

Charlot (1997) compreende o sujeito como sendo aquele que interpreta o mundo e age nele, procurando promover a melhor realidade que puder, durante sua existência. Ele se constrói e é construído pelo mundo, por isso é considerado como um ser humano social e singular simultaneamente. Ocupando o seu lugar na sociedade, primeiramente pela família, passa a ter significado e dá sentido, de forma peculiar e unicamente sua, a si próprio e ao mundo. Assim, como afirmam Berger e Luckmann (2010), o indivíduo nasce predisposto a se sociabilizar. Ou seja, não nasce já sendo membro da sociedade, mas torna-se de forma dialética, numa sequência temporal, parte dela.

Wallon (1975) também assume essa construção do Eu, por uma perspectiva totalmente social, reconhecendo que a formação de si se dá na relação com o outro. Dessa forma o sujeito diferencia-se do outro, destacando o Eu, no que o autor chama de núcleo de condensação, mas ao mesmo tempo se faz acompanhado do outro como um subeu. Berger e

Luckmann (2010) reforçam a idéia, dizendo que numa relação continuada de identificação mútua entre si e o outro, o sujeito passa a participar do ser do outro e ter o outro participando do seu próprio ser.

A identidade pode ser estudada por diversos âmbitos, mas inicialmente e de forma macro, apresenta-se na perspectiva pessoal e na social. Na perspectiva de Codo (1994), a existência do homem se dá por sua própria construção, mas para isso estabelece relacionamento com outras pessoas e assim constrói o outro e é construído também por ele. Como reconhece Ciampa (1994), a identidade de um sujeito forma a identidade de outros e é formada pelas deles.

Na visão de Penteado e Silva (2004), o conceito de identidade está ligado ao estado de consciência que dá ao indivíduo o reconhecimento de sua individualidade – eu sou – e da singularidade – sou diferente de outras pessoas. A consciência da identidade pode também auxiliar a pessoa na compreensão de sua continuidade (eu sou ao longo do tempo e em espaços variados) e sua orientação diretiva – é assim que eu faço.

Essa busca pela compreensão e determinação do conceito de si, segundo Dubar (1996), é o resultado de uma estruturação psicológica processual e continua a partir da dialética formada entre as identidades assumidas e as identidades visadas. Para ele, é nesse hiato formado entre essas formas de identidades que surge a construção da identidade e é nele que acontecem as interações sociais e as outras pessoas participam na formação dessa identidade. Para Ciampa (2003) esse é um processo de transformação e de alteridade, em que os papéis adotados são talhados a partir dos contextos da sociedade de forma dinâmica e inacabável.

Para uma pessoa se constituir em quem ela é, precisa vivenciar a dialética da objetivação/subjetivação, apropriando-se dos significados que são coletivos, tornando-os

singulares, para que possa objetivá-los em forma de ação, pensamento e emoções. Um membro individual da sociedade, concomitantemente exterioriza seu próprio ser no mundo social e os interioriza como realidade objetiva, estabelecendo dessa forma, sua participação social de forma dialética. Em outras palavras o indivíduo assimila os estímulos manifestados no mundo exterior, processando-os conforme suas experiências sociais anteriores. Em seguida manifesta um comportamento que, por sua vez, é assimilado por outros membros da sociedade na qual está inserido. A sociedade por sua vez devolve aos seus componentes tudo que nela se manifesta. Dessa forma, não há nenhuma relação social sem esses elementos, pois os mesmos determinam a construção e a manifestação da identidade do membro individual na sociedade, e esta como um todo é assimilada pelos seus membros (Berger & Luckmann, 2010; Giddens, 2003; Maheirie, 2002).

Assim, como vê Ciampa (1994), a identidade não pode ser considerada algo rígido e estagnado, mas fluído, uma vez que é construída em um processo de transformações constantes. O autor afirma que ela precisa ser entendida como uma totalidade, apesar de ser múltipla, contraditória, dicotômica e mutante. Mesmo apresentando-se como uma multiplicidade de contrastes e mudanças o sujeito ainda é uma unidade em seus antagonismos, contradições e transformações.

Mas na perspectiva de leitura do processo da identidade fomentada pela necessidade de pertencimento (Ashforth & Mael, 1989), as pessoas também buscam para si padrões de comportamento social que promovam a obtenção da aprovação e atendam as expectativas de outrem sobre sua forma de agir, mesmo que isso contrarie em muitas situações a sua autodeterminação. O prejuízo que se tem, a partir da constante repetição dessa atitude, se dá na fragilização e até no rompimento da unidade subjetiva (Moessinger, 2000). Dessa forma,

pelos grupos que se tornaram centrais à sua identidade, a pessoa abre mão de sua vida individual, dos recursos que possui e até da liberdade (Worchel, 1998).

Trata-se de um processo em contínua evolução, em que o indivíduo estabelece semelhança a um grupo e oposição a outros. Assim como ocorre na relação existente entre a identidade individual e a social, acontece no desenvolvimento da identidade institucional, que pode se configurar como um recorte representativo do que é a sociedade em que está inserida. Dessa forma, não se pode conceber uma instituição de uma organização fora de um contexto social e em um período histórico. A compreensão da identidade dela dá-se então somente pela percepção global do contexto sócio-histórico específico da mesma (Freitas, 2002).

De acordo com Berger e Luckmann (2010), da mesma forma que a identidade individual começa a se formar quando a pessoa nasce, a institucional se inicia a partir de sua criação. Mas, ao invés de pai e mãe, existem indivíduos ou grupos responsáveis pela sua geração. Nesse caso, no momento de sua instalação ela já tem o nome e algumas características bem definidas: seus objetivos, os responsáveis pelo funcionamento, a missão, a população a ser atendida, valores, seu espaço geográfico e suas condições materiais.

Esses elementos funcionarão como diferenciadores dessa organização para outras, frente à percepção das pessoas que participam dela, como concordam Scott e Lane (2000). Pelo que dizem Albert e Whetten (citado em Whetten & Godfrey, 1998) as crenças consideradas centrais comuns entre os componentes da organização, feitas internalizadas neles, é o que estabelece a consolidação identitária e torna perene e fortalecida essa distinção organizacional. É o que diferencia uma da outra, é também o que liga o passado ao presente da organização como por uma linha seqüencial e contínua.

Para Berger e Luckmann (2010) e para Ciampa (1990) essas características apontadas como definidoras iniciais da identidade da organização não permanecem estáticas. A formação dessa identidade também se dá num movimento contínuo de relações entre diferentes participantes da instituição (grupos e indivíduos) e deles com outros grupos institucionais. A coexistência e as alternâncias constantes desse movimento é o que dão caráter dinâmico à identidade institucional. Num movimento social dialético o indivíduo transforma a identidade das organizações e tem a sua modificada pelas crenças e procedimentos delas.

Assim, o processo de formação da identidade organizacional, além de ser determinado pelos fundadores da instituição e por esses elementos elencados, continuará sendo feito pelas pessoas compositoras da organização específica, atuais e passadas, além de influenciados também pelos acontecimentos e indivíduos tangentes a esses membros organizacionais. Ou seja, por todos os que mantêm ou que já tiveram contato com essas pessoas em questão e pelos eventos vivenciados pelos mesmos, fora do contexto organizacional em questão. Asforth e Mael (1996) coadunam com essas premissas ao afirmarem que a identidade da organização transforma-se de acordo com o impacto das influências promovidas pelos fatos ocorridos nela e próximos a ela.

No processo de construção da identidade organizacional, está presente a identificação, pois não há identidade sem identificação (Machado, 2003). O indivíduo identifica-se com uma organização que ele acredita ter valores e crenças parecidos com os seus. “Usamos organizações que nós vemos como similares a nós mesmos para nos referirmos a nós mesmos” (Pratt, 1998, p. 174). É um processo, em que igual procura igual. Identificação, nesse sentido, não envolve mudança da identidade, mas é um meio de

compreender o relacionamento do indivíduo com a organização, pois há uma espécie de parentesco entre ambos (Pratt, 1998).

Dutton, Dukerich e Harquail (1994) defendem que, quando os valores de um uma pessoa possui qualidades iguais aos da identidade percebida da organização, ocorre ligação cognitiva que se define como identificação organizacional. Ainda afirmam que a imagem que o indivíduo estabelece sobre a organização, influencia no processo de identificação com ela.

Num contexto mais amplo, extra-organizacional, esse processo de identificação conhecido como identificação social, possui resultados comportamentais e perceptuais em que o indivíduo age e se conforma com as regras e paradigmas de um grupo social quando uma identidade social é saliente. É esse fator que faz minimizar nele a percepção de diferenças entre si e os demais membros do próprio grupo. É o que se vê também numa perspectiva organizacional em que os indivíduos se identificam, vendo a si mesmos como uma personificação da organização (Tajfel, 1978; Pratt, 1998).

Alguns estudiosos, entre eles Abreu (2007), Costa (2008), Tinoco (2008), Aschforth e Mael (1992) que pesquisaram a identificação organizacional - tema a ser melhor discutido mais adiante - afirmam que quanto mais identificado o indivíduo sente-se a uma organização, maior é sua intenção em permanecer participante nela e dedicado a ela. Os estudos foram realizados em diversos tipos de organização como empresas privadas, públicas, órgãos militares e em instituições de ensino. Esta pesquisa avaliará esse fenômeno em uma instituição de ensino superior buscando estabelecer relação entre a identificação organizacional e a integração do aluno à vivência acadêmica, no sentido de se averiguar se há correlação positiva alta ou moderada.

A sugestão dessa hipótese se dá a partir da análise de pesquisas, como a de Vendramini e cols (2004), que apresentam a falta de integração do aluno à vida acadêmica como fator estimulante de mal desempenho estudantil e até de evasão. Esta pesquisa parte da crença de que se a identificação organizacional promove o desejo de permanência do sujeito, na relação com a instituição, então ela deve também influenciar no processo de integração do aluno à vida acadêmica e atuar também positivamente para a diminuição da evasão de universitários de suas instituições de ensino superior – IES.

Para Santos (2001), a formação de um meio social e acadêmico adequado para que o universitário se sinta integrado se dará quando ele perceber coerência e ligação entre o que ele espera que a universidade lhe ofereça e o que efetivamente a instituição lhe proporciona. Para que a IES atue de forma a acertar no estabelecimento de ações adequadas a esse propósito, precisa conhecer e compreender esses fatores que podem influenciar essa interação.

Nesse sentido, Oliveira (2008) também diz que o indivíduo se identificará com uma organização quando a perceber como extensão de si mesmo, numa personificação de sua identidade própria. Quando ocorre uma ligação cognitiva onde os mesmos atributos da organização, seus valores e suas crenças, ele consegue encontrar em si. Isso leva a crer que o valor das atitudes da IES será percebido positivamente quando a pessoa, alcançada elas, reconhecer-se como possuidora ou desejar esses valores expressos pela instituição sobre si. Dessa forma, a instituição só poderá agir com esse foco quando conhecer a identidade do estudante, como sujeito a ser alcançado (Bronnemann, 2002).

As hipóteses levantadas a partir da apresentação teórica, foram o que incitou o objetivo desse estudo, que buscou realizar um estudo correlacional entre os construtos Identificação Organizacional e Integração à Vida Acadêmica. Porém, a análise dos

resultados vindas das respostas de 334 universitários, pesquisados em uma IES confessional do estado de São Paulo, demonstrou escores de resultados considerados baixos ou até nulos, tendo como base avaliativa os critérios estabelecidos por Sisto (2007), que considera a correlação nula, os valores de r abaixo de 0,20 e baixa os que vão de 0,20 a 0,40. O escore de correlação total de *EAVA* com *IO* foi de $r = 0,20$ ($p=0,00$) e o maior valor dessa análise, foi de $r = 0,32$ ($p=0,000$) para a correlação estabelecida entre *IO* e a dimensão de *EAVA*, com comprometimento com o curso.

Portanto, o estudo apresenta inicialmente uma discussão teórica sobre os construtos que dão sustentação aos instrumentos empregados e, logo depois dá seqüência a metodologia utilizada e os resultados obtidos.

1- INTRODUÇÃO

1.1 IDENTIFICAÇÃO

A sociedade depende das relações sociais, e elas acontecem quando alguns indivíduos compartilham atitudes, sentimentos e ações comuns. Assim se dá então a identidade social, nominada por Tajfel (1982) por identidade coletiva. Na identidade social a questão biológica não é tão importante para a aprendizagem. A importância está no conhecimento essencial adquirido e estar na sociedade é o que causa a modificação da realidade individual (Berger & Luckmann, 2010).

Segundo Tajfel (1978) a identidade social é uma parte do auto-conceito derivada do conhecimento do indivíduo sobre o grupo social onde se insere, juntamente com a importância e o significado emocional atribuído à inclusão em um dado grupo. Dubar (1996) destaca que a identidade de um grupo baseia-se na representação social que ele formou para a sociedade e as pessoas conseguem estabelecê-lo como único e diferenciado de outros pelas características peculiares destacadas por ele criando-se o que Maffesoli (2000) chama de imaginário social.

Syrgy, Wrigth e Clayborn citado em Mowen e Minor (2007) identificam nove dimensões de conceitos sobre o eu: O Eu Real refere-se ao modo como a pessoa realmente vê a si mesma. O Eu Ideal mostra a maneira como ela gostaria de ver a si mesma. O Eu Social, diz sobre a maneira como a pessoa acha que os outros a vêem. Já o Eu Social Ideal é a maneira como a pessoa gostaria que os outros a vissem. O Eu Esperado demonstra o modo como a pessoa gostaria de agir e o Eu Situacional retrata a maneira como a pessoa gostaria de estar em uma situação específica. Compreende-se como Eu Estendido, considerando-o como o conceito do eu da pessoa incluindo a influência das posses pessoais na imagem da mesma e como Eus Possíveis, aquilo que a pessoa gostaria de tornar-se,

poderia vir a ser ou tem medo de vir a ser. Por último apresenta o Eu Vinculado se explica na medida em que uma pessoa se define em termos de sua vinculação com outros grupos ou pessoas.

As pessoas, segundo Pratt (1998), constroem a si mesmas, fundadas nesse conjunto de percepções usadas para a definição de seus auto-conceitos. Faria e Fontaine (1990) nomeiam como auto-conceito esse conjunto de percepções que o indivíduo tem acerca de si próprio e sobre suas capacidades e competências pessoais em vários domínios da existência, bem como o grau de maior ou menor aceitação de si mesmo.

Ao se sentir participante de um grupo o indivíduo é estimulado a sentir-se emocionalmente melhor pela diminuição de sua incerteza subjetiva e sente-se emocionalmente mais seguro (Hogg & Terry, 2000). Assim, a identificação social se dá exatamente quando a pessoa tem a sensação de pertencimento e se percebe membro do grupo. Dessa forma ela direciona suas atitudes de maneira compatível ao grupo que participa. Assim, para que todos do grupo atuem em suas posições sociais de forma harmoniosa e direcionados pela mesma lógica, é necessário que no ingresso ao mesmo, seus membros sintam-se, pensem e ajam como integrantes dele (Sainsaulieu, 1977).

Lipiansky (citado em Ruano-Borbalan, 1998) afirma que a identidade social não é formada apenas por características positivas encontradas nos grupos, mas pelos negativos também, que a pessoa busca evitar e que se encontra em outros grupos. É o que o autor chama de identidade negativa e que se dá por aqueles que a pessoa não considera amigo, compatriota ou possuidor de valores, crenças e atitudes comuns. Assim a constituição da identidade se faz basicamente a partir de papéis sociais que, por sua vez, são parte integrante na composição das instituições sociais que representam a mediação por meio da qual o conhecimento social chega ao indivíduo (Berger & Luckmann, 2010).

A identidade organizacional configura-se como sendo parte da identidade individual de seus componentes, ao mesmo tempo que as necessidades deles e seus comportamentos tornam-se também, em grande parte, coletivos. A organização, enquanto categoria social, poderá ser percebida então como personificando atributos que são prototípicos dos membros ou da própria organização, enquanto abstração (Brown, 1997). Assim, a organização poderá ser representada pela forma que as pessoas afiliadas à mesma se expressarem em suas relações de comunicação, no simbolismo criado e mantido pelos mesmos e pelo comportamento deles (Ashforth & Mael, 1992).

Mas pode se perceber que essa fórmula dialética de construção identitária organizacional continua ativa e seqüente de forma perene e cíclica. Como que por uma devolutiva ou resposta das influências que sofreu ela também age sobre os indivíduos que a compõe. Isso se dá quando a autoimagem que eles formulam sobre ela começa a interferir em suas formas de agir, exercendo assim uma conseguinte transformação de suas identidades pessoais, retroalimentando o processo circular continuamente (Brown, 1997; Ashforth & Mael, 1992) .

Esse processo dinâmico é dado por Jo Hatch e Schultz (1997) como eco da cultura organizacional. Para esses autores, é ela quem dá os elementos da simbologia institucional que forma o contexto visual identitário para a ocorrência da comunicação organizacional. Robbins (2006) amplia o significado da cultura organizacional e tende a igualar seu conceito ao da identidade organizacional. Ele a trata como sendo um sistema de valores, comuns às pessoas componentes organizacionais específicas, o que faz uma instituição se diferenciar de outra. Nesse sentido ela pode ser vista também como um grupo de características-chave ao qual a organização dá valor. A similaridade conceitual também está

no fato de o escritor colocar sua definição desse construto apoiada na percepção dos membros da organização.

No processo de construção da identidade organizacional, está presente a identificação, pois não há identidade sem identificação (Machado, 2003). O indivíduo identifica-se com uma organização que ele acredita ter valores e crenças parecidos com os seus. “Usamos organizações que nós vemos como similares a nós mesmos para nos referirmos a nós mesmos” (Pratt, 1998, p. 174). É um processo, em que igual procura igual. Identificação, nesse sentido, não envolve mudança da identidade, mas é um meio de compreender o relacionamento do indivíduo com a organização, pois há uma espécie de parentesco entre ambos (Pratt, 1998).

Dutton, Dukerich e Harquail (1994) defendem que, quando os valores de um uma pessoa possui qualidades iguais aos da identidade percebida da organização, ocorre ligação cognitiva que se define como identificação organizacional. Eles também estudaram o campo da imagem, e dizem que a imagem que um membro guarda de sua organização é diferente em cada membro. Afirmam que a imagem que o indivíduo tem de sua instituição como grupo da sociedade, influencia a identificação organizacional dele, sua postura e seu modo de agir frente à instituição.

Num contexto mais amplo, extra-organizacional, esse processo de identificação conhecido como identificação social, possui resultados comportamentais e perceptuais em que o indivíduo age e se conforma com as regras e paradigmas de um grupo social quando uma identidade social é saliente. É esse fator que faz minimizar nele a percepção de diferenças entre si e os demais membros do próprio grupo. É o que se vê também numa perspectiva organizacional em que os indivíduos se identificam, vendo a si mesmos como uma personificação da organização. Esse processo chamado de Identificação Social, é

fundamentado também nas teorias da Identidade Social e da Autocategorização (Tajfel, 1978; Pratt, 1998).

Assim também, a pessoa idealiza a realidade e fantasia uma ligação entre si mesma e a organização, a partir de uma equiparação de atributos que ela julga ter em comum com a instituição. Dessa forma, estabelece sua conexão com a organização e o que poderá levá-lo até a tornar os objetivos, as metas e todos os elementos que compõem o direcionamento estratégico da empresa e que constroem também a identidade dela como elementos direcionadores de sua vida e definidores também de sua identidade pessoal. Esse fenômeno permite a compreensão do fato dela estabelecer identificação com as organizações. Assim a identificação com a organização tem ligação direta e positiva à crença pessoal de realização dos anseios do indivíduo (Ashforth & Mael, 1992).

Outro fator que especifica o fenômeno da identificação organizacional é o que Ashforth e Mael (1989) destacam como sendo o desejo de afiliação que impulsiona o envolvimento do indivíduo nesse caminho. Muitas vezes essa identificação é vista como se exercesse o mesmo efeito de um compromisso, mesmo sendo este um fator menos internalizado do que ela. A identificação gera maior aceitação das regras do grupo e conexão ao mesmo, pelo que o indivíduo valoriza nele, fazendo com que o sujeito aja e se comporte de forma mais integrada e homogênea com o coletivo.

Dessa forma a identificação organizacional é diagnosticada como uma maneira pontual e peculiar de identificação social em que os indivíduos fazem sua auto-definição balizados na organização (Ashforth & Mael, 1989). Na conceituação de Pratt (1998) a identificação ocorre dessa forma, quando as crenças do indivíduo sobre a organização tornam-se auto-referentes ou auto-definidoras, sendo que o indivíduo integra essas crenças em sua identidade. A identificação organizacional, explicitamente, refere-se ao aspecto

social do autoconceito. Autoconceito é uma forma de se interpretar o comportamento humano e o sentimento das pessoas num contexto social específico. É o conjunto total das auto-análises e autorelatos subjetivos que uma pessoa pode possuir (Abrams & Hogg, 1999).

Assim, como afirmam Dutton, Dukerick e Harquail (1994), ocorre uma ligação psicológica entre o componente de uma organização e ela, numa representação da identificação organizacional, quando ele autodefine-se e toma para si especificidades que definem a organização como as características que passam a definir ele mesmo. A instituição partir daí, passa a fazer parte do seu autoconceito, nesse processo de participação dele na organização.

Tavares, Caetano e Silva (2007) buscaram analisar a influência da identificação organizacional na geração de conflito entre o trabalho e a família do indivíduo, testando a dedicação ao trabalho, no papel mediador. Para tanto avaliaram os seguintes construtos: conflito trabalho-família, identificação organizacional, dedicação ao trabalho, além de suas variáveis de controle. Por meio de quatro itens ($\alpha=0,75$), dois que vieram de uma adaptação da escala de Netemeyer, Boles e McMurrin (1996) e dois adaptados da escala de Kelloway, Gottlieb e Barham (1999), mediram conflito trabalho-família. Para medir identificação organizacional, utilizaram 5 itens ($\alpha= 0,85$), adaptados da escala de Mael e Ashforth (1992). Avaliaram a “dedicação ao trabalho” através de dois itens ($r = 0,42$, $p < 0,0001$) que adaptaram da escala de Van Scotter e Motowidlo (1996).

Participaram 128 indivíduos de uma instituição de investigação de desenvolvimento portuguesa. Desses 65% eram mulheres; 53,9% tinham mais de 51 anos; e 69,5% estavam na organização há, pelo menos, 17 anos. Em termos de formação acadêmica, 24,2% formação superior. Quanto aos resultados encontrados observaram que somente a relação

da percepção de conflito trabalho-família com a escolaridade foi estatisticamente significativa ($r = 0,27$, $p < 0,01$). Assim, só esta variável foi tida em consideração nos modelos de equações estruturais para previsão do conflito trabalho-família.

Com esses resultados obtidos os autores concluíram que quanto maior o nível de identificação organizacional de um indivíduo, mais este percebe existir uma interferência do seu trabalho no desempenho adequado dos seus papéis na esfera familiar. Os resultados sugerem ainda que este impacto da identificação organizacional no conflito trabalho-família se deve ao aumento dos comportamentos de dedicação ao trabalho, operacionalizada através do aumento das horas extra, exibidos pelos indivíduos altamente identificados com a organização.

Quanto mais ele se faz psicologicamente interligado à organização a qual se relaciona, sua interação com esta se transforma. Cada vez mais ele passa a definir seus próprios valores quando apresenta os da instituição e vice-versa. Passa aos poucos a perceber-se como sendo a própria organização, tornando a separação dela, dele mesmo, realidade distante e muito difícil de ocorrer, em sua mente. Suas identidades estarão fundidas no processo de identificação. Algo que parece ser definido de forma similar ou até mais forte que na idéia do *Eu Vinculado* de Syrgy e cols citado em Mowen e Minor (2007). Por isso, para Ashforth e Mael (1995) quanto mais o indivíduo se identifica com a organização, mais ele tende a permanecer nela, se envolve, e esforça-se em seu favor.

De acordo com a teoria da identidade social, apresentada por Tajfel (1978), nos termos da identificação organizacional, os membros de um grupo não precisam interagir ou mesmo sentir um forte elo interpessoal para perceberem a si mesmos como membros de um grupo. Ele sugere que a identificação ocorre sempre que os indivíduos percebem a si mesmos com membros de uma coletividade. O autor ainda propõe que o indivíduo não

precisa tornar-se um membro da organização para identificar-se com ela. Assim, o indivíduo pode identificar-se, por exemplo, apenas com alguém que é diretamente ligado à instituição e, por conseguinte, estabelecer conexão comparativa de identificação com a organização, acreditando que esse membro institucionalizado e sua organização possuem, portanto similaridades na composição de identidades, vendo-os como em unidade.

Na idéia contida aqui, os limites entre o público interno e externo são mais difusos. Tal suposição conduz ao conceito expandido de membro organizacional - comentado por Pratt (1998) - em que o indivíduo, de alguma forma, tem acesso a informações da organização, sem estar em contato freqüente com ela. Desta forma pode inferir conceitos, formar percepção e criar identificação sem contato direto com a instituição.

Tomando por base esse parâmetro analítico, a identidade corporativa pode ocupar também lugar no rol de elementos que promovem a identificação de um indivíduo a uma organização. A identidade corporativa, também reconhecida como identidade visual, apodera-se dos meios visuais – como o nome sugere – foca-se para os âmbitos externos à organização e para questões mercadológicas, gerando diferenciadores empresariais. Ela é diferente da identidade organizacional, que está relacionada à percepção interna da organização. Assim, a identidade organizacional e a identidade corporativa se complementam e integram as percepções interna e externa de uma instituição. Ou seja, qualquer mudança provocada à imagem, reflete na alteração da identidade, devido à forte associação existente entre as duas, o que pode gerar-lhe também prejuízo e dano. Certo é que o processo de identificação dos indivíduos com a organização torna-se subseqüentemente diferente. Apesar das diferenciações básicas vistas, esses fatores formam um processo que também se faz cíclico, dado que a cultura, a imagem e a

identidade tornam-se co-dependentes (Gioia, Schultz & Corley, 2000; Whetten & Godfrey, 1998).

Ashforth e Mael (1992), Bhattacharya, Rao e Glynn (1995) e Fisher e Wakefield (1998) afirmam que o prestígio exterior percebido influencia a identificação organizacional. Eles acreditam que a identificação das pessoas com um grupo se dá parcialmente para aumentar a autoestima delas. Assim, quanto mais o sujeito perceber a organização como bem vista, sua autoestima aumenta e a possibilidade da identificação com a instituição também. Eles reconhecem que, de maneira geral, para uma organização ter boa visibilidade e se manter viva precisa também ter boa reputação. Por isso as organizações buscam constantemente estabelecer uma idéia positiva de si mesmas. Pode se perceber esse fato em todas as áreas sociais.

Smidts, Pruyn e Van Riel (2001) dizem que os componentes de uma organização sentem-se orgulhosos por fazerem parte dela quando acreditam que ela possui características sociais valorizadas. Ocorre especialmente quando isso se dá a partir dos elementos externos considerados por eles como importantes, tais como clientes ou acionista que vêem positivamente a organização. De igual forma, a reputação de uma organização se estabelece por meio de todas as mensagens que são transmitidas por pessoas externas à organização para ela, demonstrando o que entendem como sendo o cerne, as características ou traços que diferenciam a organização de outra. Os funcionários da instituição são os primeiros receptores da reputação e os segundos na seqüência processual na formação da imagem organizacional. Eles estabelecem ligação entre o interior da organização e o exterior dela, sabendo, por intermédio da comunicação interna, formal e informal, o que se dá dentro da empresa e a partir das informações externas perceptuais, o que ocorre fora

dela. A partir da recepção e da interpretação dessas informações, constroem opinião sobre a compreensão do exterior sobre sua organização.

Utilizando-se dessas premissas também, Costa (2008) propôs um modelo de Identificação Organizacional (IO), relacionando-a com algumas variáveis antecedentes, a saber, Prestígio Exterior Percebido, Liderança, Força da Identidade Organizacional e Esforço Pessoal e com algumas outras variáveis geradas pelas conseqüências organizacionais desta mesma IO, a saber, Abandono, Stress e Tempo.

Foi utilizado um questionário que integrou todas as variáveis presentes no estudo. A IO foi medida numa escala de 6 itens, de Ashforth e Mael (1992), o Prestígio Exterior Percebido por uma escala de 6 itens, de Herrbach, Mignonac e Gatignon (2004), os Valores foram identificados por uma escala de 26 itens, usado pelo SYMLOG (A System for the Multiple Level Observation of Groups) Consulting Group, e que foi desenvolvido por P. Hare, Koenings e S. Hare (1997), a Liderança foi medida numa escala de 5 itens adaptada por Nunes (2007) a partir do estudo de Peccei e Rosenthal (2001), a Força da Identidade Organizacional por uma escala de 4 itens, de Kreiner e Ashforth (2004), o Esforço Pessoal foi medido numa escala de 3 itens a partir do estudo de Peccei e Rosenthal (2001), o Abandono por uma escala de 5 itens e o *Stress*, medido numa escala de 12 itens, do General Health Questionnaire (GHQ-12) de Goldberg (1972).

Participou desse estudo uma amostra de 196 alunos de uma Escola Naval, sendo 69 alunos do 1º ano, 41 alunos do 2º ano, 49 alunos do 3º ano e 37 alunos do 4º ano. Os resultados demonstraram uma maior Identificação Organizacional no início do primeiro ano, e depois há uma quebra ao longo dos primeiro e segundo anos de frequência na instituição, para depois começar a aumentar progressivamente nos terceiro, quarto e quinto anos de frequência. Estes valores apresentam uma significância de 0,034. O mesmo ocorre

quanto ao Abandono e ao Stress. Verificou-se que todas as variáveis antecedentes da IO, com exceção dos valores, são correlacionadas significativamente com a IO (em todas $p \leq 0,01$). No caso das variáveis consequentes da IO, o Abandono e o Stress, elas demonstraram uma correlação significativa com a IO ($p \leq 0,01$), predizendo que a uma maior IO esta associada uma menor vontade de Abandono e menos sintomas de Stress. O autor concluiu que o estudo da relação da IO com algumas variáveis que podem condicioná-la (antecedentes da IO) demonstrou que apenas a Força da Identidade Organizacional e o Esforço Pessoal tem influencia na IO. O mesmo estudo com outras variáveis geradas pelas consequencias organizacionais da mesma IO (consequentes da IO) demonstrou que o Abandono e o Stress são muito influenciados pela IO.

Finalmente, tendo sido introduzida uma variável moderadora, o Tempo, concluiu-se que ela não influencia as variáveis antecedentes, mas influencia as consequências organizacionais. No presente estudo a escala apresentou Alpha de 0,79, o que revela a existência de uma boa consistência interna. O autor concluiu que existe uma relação não linear entre a IO dos alunos e o tempo de permanência na instituição. Os cuidados com os fatores determinantes da IO parecem ser críticos e deve ser objeto de particular atenção para que os níveis não baixem a valores que possam conduzir o abandono. Por fim, observaram que as variáveis mais determinantes na IO são a Força da Identidade Organizacional e o Esforço Pessoal. Isso pode significar que a IO se forma a partir da construção de uma imagem interna caracterizada pela percepção de unidade e de partilha.

Em suma, o resultado de todo o processo de identificação organizacional se mostra na relação do sujeito com a organização. Nesse sentido, quanto maior identificação dele, mais ele atua de acordo com os valores e as regras vigentes no grupo. Ou seja, quanto mais forte for a identificação do indivíduo com a instituição, mais ela se faz integrada ao próprio

conceito dele, ligando-o psicologicamente à organização. Assim, a medida que o sujeito se faz mais identificado com a organização, mais ele se define como parte dela e mais sua vida futura é definida pelo futuro dela. Assim, não consegue sair da organização visto que isso representaria uma despedida de seu próprio eu (Ashforth e Mael, 1989).

Estudos aplicados em áreas variadas da sociedade chegaram a essa conclusão. Encontrou-se no processo dessa pesquisa mais casos que se utilizaram de empresas privadas e públicas para avaliar realidades relacionadas a questões laborais, como foi o caso do estudo feito por Tavares, Caetano e Silva (2007) que estudou membros de uma empresa portuguesa de investigação e desenvolvimento. Oliveira (2008) também escolheu trabalhadores como objeto de pesquisa, mas além de instituições privadas, estudou pessoas em organizações públicas. O serviço público também foi alvo de análise de Abreu (2007) também com foco no trabalho dos indivíduos. Tinoco (2008) e Costa (2008), estudaram pessoas ligadas a instituições militares, já apresentado anteriormente nessa pesquisa. Esse estudo porém, avaliou uma realidade acadêmica como foi o caso de Mael e Ashforth (1992).

O objeto de estudo da atual pesquisou alunos universitários e partindo da premissa comum proposta por esses estudos de que a identificação organizacional leva o indivíduo a desejar permanecer na instituição, buscou encontrar demandas científicas e perguntas de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior (IES). Na busca, encontrou-se o construto que avalia a integração do universitário à vida acadêmica, que dentre outros motivos, apresenta a evasão de alunos como problema que justifica a pesquisa do tema (Vendramini & cols, 2004). Como a evasão representa a não permanência do aluno que se retira prematuramente da IES, antes de sua graduação e a identificação organizacional se propõe a promover a longevidade de relacionamento, hipoteticamente houve o estabelecimento de correlação

positiva alta, entre os construtos. Apesar de não ter sido encontrado outro estudo que também fizesse essas conexões conceituais, justifica-se assim a busca pela confirmação dessa possibilidade estabelecida teoricamente, nesse contexto. A partir daí, torna-se importante que se discuta também as nuances teóricas da vivência acadêmica.

1.2 VIVÊNCIA ACADÊMICA

O processo de se cursar a universidade deve ser considerado identitário, epistêmico e social e não começa com o ingresso do sujeito na IES, mas tem princípio quando o estudante decide despender tempo e recursos no ensino superior. Começa quando alguma necessidade ou um desejo o impelem a essa atitude. Aliás, necessidade e desejo são páreos inseparáveis, já que se compõem juntos na história pessoal e coletiva do sujeito (Duarte, 1993; Bicalho, 2004). O sujeito decide então estudar, influenciado pela atividade que exerce e também levado resultado da dialética formada pelo encontro do desejo, da necessidade e das limitações que encontra (Charlot, 2001).

Dependendo da realidade disposta ao aluno pela IES e da realidade vivida por ele, a formação em um graduação pode gerar ou não uma relação mais concreta com o trabalho, com o conhecimento, consigo mesmo e com os outros. E os resultados dessa possível mudança vêm através da transformação das informações, alcançadas no percurso, da forma como o estudante percebe o mundo objetivado a ele (Duarte, 1993; Bicalho, 2004). Segundo Bicalho (2004), pelas relações que o universitário estabelece na realização do curso e atividades que desenvolve, ocorrem mudanças no autoconceito do universitário, trazendo-lhe nova forma de comunicação e na forma de se portar. A autora inclui a influencia da família, nesse processo de transformação, quando essa exerce algum tipo de apoio objetivo ou subjetivo, inibindo ou incentivando o desenvolvimento do sujeito.

Nesse sentido, nem sempre o resultado do tempo empreendido na vida acadêmica dá como resposta a alegria da formatura almejada, ou até o alcance de metas mais curtas como a aprovação em disciplinas específicas. Em alguns casos os alunos se decepcionam por motivos diferentes e perdem a satisfação do processo, pelos empecilhos que lhes advêm. As razões que compõem o cardápio de impropérios variam. Por vezes o curso escolhido torna-se incompatível com o estudante, ou mesmo os resultados alcançados em notas são inferiores ao esperado ou ao que é necessário, no curso, para que se configure um bom resultado. Isso acaba gerando reprovação, desistência e abandono do curso (Vendramini & cols, 2004).

No Brasil, por exemplo, de acordo com o Censo da Educação Superior, realizado pelo Ministério da Educação, pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – apresentado em 2009, em uma análise global dos cursos presenciais de graduação, o percentual de concluintes foi de apenas 58,1% em 2007, em relação aos ingressantes de 2002. Nas instituições federais a proporção observada foi maior – 72,6% – que nas estaduais – 63,8% – e nas municipais – 62,4%. O menor índice percentual de conclusão foi encontrado nas instituições privadas - 55,4% (Brasil, 2009).

Vendramini e cols. (2004) creditam à pouca integração do estudante à vida universitária a grande influência para a evasão e para os resultados acadêmicos e por isso acreditam que muitos pesquisadores estão se dedicando ao estudo do assunto. Essa integração universitária é definida pelo resultado do encontro entre o que o estudante espera da instituição (levando-se em consideração suas características pessoais) com a realidade que ele encontra na estrutura e em outros elementos que compõem a organização. Soma-se também a essa equação a impressão que ele tiver das pessoas que formam a comunidade acadêmica (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Polydoro & cols, 2001). A partir das

incongruências advindas dessas questões podem surgir os insucessos acadêmicos dos alunos, representados pelas baixas classificações, absentismo, atrasos em disciplinas, mudanças de curso e a evasão (Almeida & Soares, 2003; Mercuri & Polydoro, 2003).

Os estudantes que começam seus cursos e não os concluem têm representado não apenas prejuízos acadêmicos, mas também sociais e econômicos. Há perda de investimento feita pelos governos, no setor público, e dispêndio de recursos sem retorno, no setor privado. Nos dois âmbitos, o fato representa desperdício de equipamentos, espaço físico e do trabalho dos profissionais envolvidos no processo educacional das IES (Silva Filho, Motejunas & Lobo, 2007). Por isso, a busca pela compreensão dessa realidade imposta por esse problema vem mobilizando diversos pesquisadores no Brasil (Mercuri & Polydoro, 2003; Polydoro & cols, 2001; Polydoro, 2000).

As pesquisas acontecem na observação da vivência de estudantes, desde o momento do ingresso deles na universidade até sua saída, quando forma ou em outros casos, antes disso acontecer, pela análise dos resultados dessas experiências vividas na integração à universidade, no desenvolvimento profissional e psicológico deles, no decorrer do curso. Essas informações tornam-se mais importantes quando gestores educacionais percebem que elas podem auxiliá-los no desenvolvimento de programas, para as IES, que promovam a otimização do bem-estar psicológico do estudante pela melhor integração a sua vida acadêmica, o que gera satisfação e vontade de permanência do discente, na organização. Pode dar-se a partir desse motivo o interesse dos administradores das IES em se proporem a conhecer melhor as características, cada vez mais heterogêneas, de seus alunos. O fazem principalmente para embasarem suas decisões no processo de planejamento dos cursos, em momentos de formulação das normas da instituição e das táticas de intervenção (Teixeira, Castro & Piccolo, 2007; Schleich, 2006).

Essa perspectiva apresenta a importância da busca pelo sucesso dos estudantes e pela melhoria na qualidade de formação deles. Resultado que pode ser maximizado a partir dos programas e serviços desenvolvidos para a ação dos docentes e para outros aspectos da IES, de forma pertinente às demandas apresentadas pelos alunos. Esse discurso não perpassa apenas as nuances da formação profissional que se propõe a garantir o aprendizado de informações formais propostas pelos cursos, mas também faz passagem pela responsabilidade de possibilitar a socialização do indivíduo de forma global (Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

De acordo com esses mesmos autores, a idéia é ir além do significado tradicional de desempenho, que levava em consideração apenas as pontuações alcançadas nos instrumentos avaliativos acadêmicos, para um sentido mais amplo no qual toda a experiência da vida estudantil é considerada no contexto educacional. Sendo assim, leva-se em consideração também o desempenho cognitivo – habilidades, raciocínio, conhecimentos – no aspecto intelectual; e perspectiva da competência prática, o social – relações interpessoais – e o afetivo – valores, crenças, motivações, autoconceito, satisfação, atitudes. Assim, para que todos esses aspectos estejam inter-relacionados de maneira sinérgica o ambiente acadêmico num todo deve ser considerado importante.

A grande maioria dos discentes ingressantes nas IES são jovens com idades que variam entre 17 e 22 anos (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991 e 2005). Segundo Papalia e Olds (1981) eles podem ser avaliados como adolescentes, considerando-se que na sociedade ocidental, esse período acontece na pessoa desde os doze ou treze anos e segue até um pouco mais de vinte anos. A autora afirma que é difícil marcar com exatidão essa fase final. Conforme Soares (2002), a adolescência do jovem é prolongada, num contexto no qual, com frequência, não se exige responsabilidade dele, em aspectos importantes na

sua vida, o que explicará o despreparo do mesmo frente aos problemas e em situações de decisão. É o que Zagury (1996) concorda ao apresentar a realidade de pais que adotam uma postura excessivamente psicologizada, infantilizando seus jovens filhos e ainda pensando que estão dando apoio, quando na verdade fazem a adolescência deles perdurar até os 24, 25 anos.

Esse período etário traz consigo transformações importantes psicológicas, além da variação cultural e das mudanças que as relações e os aspectos sociais sofrem como a maior valorização do grupo de amigos, que é responsável por ditar a forma de falar, vestir, comportar-se, etc., como forma de fazerem pertencentes ao grupo (Zagury, 1996). Cardoso (1969) destaca a sensibilidade do adolescente ao grupo, tanto na perspectiva de adesão quanto na de oposição aos grupos que representam autoridade sobre ele por imposição de regras a serem seguidas e a autora engloba nesse tipo de grupo, a família e a escola. Flavell (1975) afirma que outro aspecto importante a ser destacado, é que o adolescente adota como um importante objeto de reflexão, a sua passagem para a fase adulta. Ele começa a assumir papéis adultos, avaliando as possíveis escolhas futuras como as de cônjuge e as profissionais. Segundo o autor, o indivíduo tem como principal característica a orientação para o possível e o hipotético. Ou seja, vive muito mais no futuro do que no presente, cheio de planos para depois e de idéias para si e para a sociedade. Essas vão para mais das possibilidades de relações interpessoais que possuem no momento e se projetam para além do que há aqui e do agora.

É o que Levenfus e Soares (2004) apresentam como um momento de confusão, angústia, dificuldades de relacionamento, dúvidas e ansiedade, em que a identidade se reorganiza num processo de desenvolvimento da personalidade. Esse é o momento quando escolhem suas profissões e ingressam numa IES. Bohoslavsky (2003) concorda com esse

pensamento quando lembra que esta é uma época de grandes e contínuas mudanças e crises, mas amplia o discurso apresentando a perspectiva comparativa que esse jovem faz para prospectar seu futuro mundo adulto, nas conquistas que imagina ter, na independência de sua família, na profissão que pretende exercer, a partir de seu “mundo conhecido”, representado em seu passado, nas lembranças infantis, nos colegas, familiares, no colégio etc.

Outros autores como Bridges (1999), conforme citados por Magalhães (2005) e Pearlin e Lieberman (1979), tratam sobre essa questão descrevendo conceitos de transição e papéis que não são necessariamente tratados como “crise”. Eles falam do assunto como sendo um processo de transformações no que tange aos relacionamentos, rotinas, crenças e papéis, podendo isso desencadear em resultados positivos e negativos. Parkes (1971), conforme citado por Magalhães (2005), trata esse momento como um processo psicossocial, percebido pelo indivíduo, em que as crenças antigas são trocadas por outras que o auxiliem melhor a enfrentar a nova realidade que encontra. Pascarella e Terenzini (2005) assumem esse tema numa visão dialética contrapondo a ocorrência da dessocialização (o aluno sente-se pressionado a desfazer-se de alguns valores e crenças e a desaprender várias atitudes e comportamentos) e da socialização (a cobrança para que faça parte de uma outra ordem social e compartilhe de uma nova cultura, aceitando novos valores e crenças e aprendendo novas atitudes e comportamentos).

Nas últimas décadas, de acordo com Azevedo e Faria (2004), tem-se discutido muito na literatura, a problemática da transição escolar, enfatizando de maneira sistemática, as dificuldades e os desafios que parecem estar associados à necessidade de lidar com novas situações, que muitas vezes, são consideradas adversas. O ingresso para a universidade é, portanto, considerado para a maioria dos jovens a realização de um sonho,

no entanto, esse momento pode ocasionar dificuldades de adaptação ao novo contexto e, até, insucesso acadêmico.

É um momento de adaptação à instituição, ao curso e às novas realidades que esse novo formato de formação educacional lhe propõe: cobranças de aprendizagem e de estudo diferentes, maior autonomia no processo educacional, mais liberdade na organização do próprio tempo e de suas finanças. Em alguns casos os amigos antigos e os familiares ficarão distantes, começam a morar sozinhos, a dividir moradia com pessoas estranhas, num espaço de qualidade inferior à realidade familiar, passam a ter que eles mesmos se preocuparem com o alimento, com a organização e com a limpeza de suas coisas.

Até os que ainda residem com seus familiares, permanecendo no mesmo município onde cursou o ensino médio, após o ingresso na vida acadêmica em uma IES, sofrem pela transição, afinal, não há mais convivência diária com os velhos amigos que provavelmente terão seus elos sociais e afetivos enfraquecidos. Soma-se a essas dificuldades o fato de encontrar professores com dinâmicas e formas pedagógicas diferentes, colegas de classe até então estranhos, a expectativa com a carreira, a incerteza do que será exigido academicamente. Sem falar na falta de recursos e de apoio da instituição que muitas vezes o aluno tem nesse período. Em alguns casos, falta um projeto vocacional bem estabelecido também o que agrava mais a dificuldade de integração acadêmica, corroborando com a insatisfação, para o insucesso, com a inadaptação e até mesmo com o conseqüente abandono do curso. Trata-se, portanto, de uma fase complexa na vida do aluno, sendo necessário por parte deste, o acesso a redes de apoio institucionais, com o intuito de reduzir esses riscos (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Batista & Almeida, 2002; Mercuri & Polydoro, 2003; Polydoro & Primi, 2003).

Bridges (1999) apresenta o momento de transição, dividindo-o em três etapas que ele organiza como sendo a primeira, o fim de uma situação. O momento seguinte ele descreve como sendo de confusão e vazio e posteriormente surge um novo começo. Ele afirma que mesmo quando o momento de mudança é percebido como positivo, pode ser considerado difícil, pois sempre começa com um término, que geralmente é entremeado de desorientação e desencanto, seguido naturalmente por um vazio. Assim, a construção dos novos planos de vida e valores, dependerá de como esse momento descrito será vivido.

Os problemas ocorrem principalmente quando os estudantes desenvolvem expectativas irreais, não realizadas e não trabalhadas a tempo pelas IES. Os semestres iniciais são marcantes nesse processo. É nessa etapa que as expectativas dos discentes se contrapõem à realidade da IES e que decepções na experiência acadêmica podem surgir. Isso ocorre quando a percepção da realidade acadêmica representada em suas normas, no sistema burocrático, nos programas, na infra-estrutura e nos serviços oferecidos pela organização, difere-se do que o aluno prospectou dessa organização para si (Magalhães, 2005).

Estudos como os de Capovilla e Santos (2001), Fior e Mercuri (2003) e Teixeira e Gomes (2004) revelaram importantes expectativas a serem atendidas para que haja envolvimento do universitário com a vida acadêmica. Um dos elementos citados é o desenvolvimento intelectual visto a partir da percepção de bons resultados escolares, como consequência do apoio que a IES dá para que o aluno desenvolva o raciocínio crítico. A participação em pesquisas e projetos de extensão, assim como outras experiências extracurriculares fora de sala de aula, também se destacou.

Analisando as expectativas de estudantes universitários, quanto à sua formação, Pachane (2003) pesquisou 122 alunos de cursos variados de uma IES pública do interior de

São Paulo. Seu estudo revelou, além do que já mostrado nos estudos anteriormente citados, que os discentes esperavam ser bem preparados para o mercado de trabalho (qualificação, realização e titulação) e também alcançar realização pessoal (crescimento, ampliação de conhecimentos).

Os alunos também apreciam perceber que seus valores são similares aos de seus professores e colegas de curso e isso os faz desejar permanecer nessa universidade (Astin, 1993; Capovilla & Santos, 2001; Fior & Mercuri, 2003; Teixeira & Gomes, 2004). Alguns estudos (Polydoro & Primi, 2003; Tao, Dong, Pratt, Hunsberger & Pancer, 2000, dentre outros) destacam que a integração social, conquistada por meio do apoio dos colegas e pela capacidade de se formar boas relações de amizade, ajudam no bem-estar psicológico e na auto-identificação com o ambiente acadêmico. Nesse sentido é importante se compreender o quanto e como os alunos se relacionam com seus colegas e docentes e a empatia mútua de valores em questões não acadêmicas, as horas dedicadas ao estudo, a participação em atividades complementares não obrigatórias e em programas de apoio ao estudante. Como consequência desse investimento, pode ocorrer maior construção de conhecimento e de habilidades cognitivas, de valores altruístas, de persistência e de autonomia, bem como melhor autoconceito e melhor integração acadêmica (Tinto, 1997).

A universidade, por isso, segundo Schleich (2006), precisa tomar para si a responsabilidade dos acontecimentos nela gerados e o exercício pleno da gestão deles, expandindo o conhecimento que ela possui de si mesma e de seus estudantes, o que lhe dará subsídios para a coordenação efetiva dos elementos que a instituição promove nos âmbitos da ciência e da sociabilidade. Como concordam Vendramini e cols (2004) ao destacarem os propósitos da formulação de instrumentos de avaliação que tem surgido, corroborando essa premissa, caracterizando o universitário e avaliando a forma como as vivências na IES

apresentam em sua vida na universidade. Essa atividade se propõe a compreender então o resultado da congruência entre as características do universitário no encontro com o ambiente acadêmico, nos aspectos das transformações ocorridas em ambos os lados desse imbricamento.

Vendramini e cols (2004) apresentam algumas dessas iniciativas em sua revisão bibliográfica. Baker e Siryk (1989), por exemplo, desenvolveram estudos que observaram quatro dimensões dessa adaptação ao ensino superior como o ajustamento relacional-social, o ajustamento acadêmico, a aderência ao curso, o comprometimento com a instituição e o ajustamento pessoal-emocional. Almeida, Soares e Ferreira (1999) foram outros pesquisadores discutidos e em seus estudos foram vistas dimensões parecidas como percepção pessoal, aprendizagem e tarefas curriculares, realização e envolvimento acadêmico e projetos de carreira, contexto e relações interpessoais.

Neste estudo o instrumento utilizado foi a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) que objetivou capturar a própria percepção do aluno acerca de sua vida na universidade. Ele foi desenvolvido baseado em estudos internacionais e nacionais sobre o aluno do ensino superior e suas realidades encontradas em seu cotidiano na universidade (Polydoro & cols., 2001; Polydoro, 2000; Almeida & cols., 1999; Astin & Kent, 1983; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1975).

Houve um outro instrumento que deu origem a este. Esse inicial foi formulado com 66 afirmações, contemplando dez dimensões por seus itens, a saber, a formação acadêmica anterior, o relacionamento, o envolvimento com atividades universitárias, a escolha do curso, o desempenho acadêmico, as habilidades para o estudo, as condições de estudo, as condições externas, as condições de saúde física e psicológica e o ambiente universitário. Para esta segunda versão os pesquisadores contaram com 1.118 alunos universitários de

uma IES particular do estado de São Paulo participantes no estudo, utilizando dessa vez 34 itens, dispostos em cinco dimensões (Vendramini & cols, 2004). Assim, considerou-se importante medir aspectos que fossem apropriados para compreender como os estudantes vivenciam o ambiente universitário, destacando-se neste estudo as seguintes dimensões: Ambiente universitário, Compromisso com o curso, Habilidade do estudante, Envolvimento com atividades universitárias e Condições de estudo e desempenho acadêmico.

Quanto ao *Ambiente universitário*, trata-se de um espaço feito para o desenvolvimento da vida intelectual e cultural, onde alunos, professores, funcionários e demais pessoas diariamente se conhecem, trocam idéias e estudam. Ressalta a visão dos alunos, no que se refere aos recursos, estrutura, oportunidades, currículo, programas e eventos da instituição, bem como a adaptação e compromisso do aluno com ela. Essa dimensão se destaca por refletir que nas proposições teóricas que analisam as transformações do universitário, considerando o contexto do ambiente e das relações como fontes das transformações cognitivas e afetivas dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 1991; Polydoro, 2000; Polydoro & cols., 2001).

A dimensão *Compromisso com o curso* refere-se à segurança obtida pelo estudante, através dos objetivos, interesses e habilidades pessoais alcançados ao longo do curso. É vista como fator importante e decisivo a permanência do mesmo e investimento a sua formação profissional, a fim de cumprir as metas estabelecidas (Abreu & cols., 1996; Almeida, 1998).

A *Habilidade do estudante* refere-se ao potencial acadêmico do aluno, sejam elas, competências cognitivas - capacidade de expressão, compreensão, resolução de problemas e concentração - assim como, seus conhecimentos prévios. Dessa forma, esse fator é visto

como motivacional e relevante no processo de interação do estudante com a vivência acadêmica, além de determinar como este indivíduo processará os conhecimentos discutidos ao longo do curso (Almeida, 1998; Santos, 1998; Santos & cols., 2000).

Envolvimento com atividades universitárias são atividades consideradas não obrigatórias para a formação do profissional, contemplando as experiências de cunho acadêmico, científico, social, cultural e esportivo. Envolver-se em atividades consideradas não obrigatórias, tem sido para os estudantes, um momento de integração acadêmica e social, um maior compromisso com a graduação, que por conseqüência ocasiona o desenvolvimento cognitivo e de habilidades interpessoais. (Almeida, 1998; Almeida & cols., 1999; Capovilla & Santos, 2001; Kuh, 1995).

Condições de estudo e desempenho acadêmico: contempla a organização do tempo para a realização de dos estudos e atividades de aprendizagem, como pesquisas, resumos e esclarecimentos de dúvidas, isto é, na busca pelo conhecimento. Dessa forma, podemos considerar a capacidade de saber organizar o tempo para as atividades letivas e de estudo, seja dentro do ou fora do âmbito escolar, como uma competência indispensável (Almeida, 1998; Carelli & Santos, 1998; Mercuri, 1992). Destaca também a percepção da realização acadêmica no que se refere à frequência e ao rendimento. Essa dimensão, além de possibilitar a aprovação, relaciona-se ao prestígio e reconhecimento diante dos colegas e professores. Davies, Rutledge e Davies (1997) discutem que por um lado, os alunos são quem melhor conhecem os seus métodos de estudo, eram também apresentavam melhor desempenho acadêmico. Ainda ressaltam que, para se obter um melhor desempenho, os estudantes podem utilizar estratégias que mais se aproximam da compreensão do conteúdo (Cabrera, Nora, & Castañeda, 1992; Pacheco, 1996; Ribeiro, 1995).

Como afirmam Vendramini e cols (2004), o resultado da EAVA em seus estudos foi avaliado como tendo qualidade psicométrica satisfatória, quando vista a validade de conteúdo e de construto. Percebeu-se consistência interna, pelo coeficiente de *Cronbach* ($\alpha = 0,87$) e em cada sub-escala encontrou-se variação aceitável entre 0,63 e 0,80, tendo 79,1% dos coeficientes de correlação significativamente diferentes de zero. Na análise das propriedades psicométricas da EAVA, os mesmos autores destacaram fatores configurados de acordo com as dimensões propostas pelo estudo.

Outro instrumento também utilizado para medir a integração à vida acadêmica é o Questionário de Vivência Acadêmica(QVA), de Almeida e Ferreira (1997), que na sua origem possui 170 itens divididos em 17 subescalas que buscam avaliar dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao contexto universitário. Estudos realizados com o QVA revelam que ele apresenta qualidades psicométricas satisfatórias, tanto de validade interna como concorrente (Almeida , Soares & Ferreira, 1999; Santos & cols, 2000; entre outros).

Do QVA, surgiu a versão reduzida (QVA-r), que se propõe a cumprir o mesmo papel, porém é composto por 60 itens e dividido também, em cinco grandes áreas (pessoal, interpessoal, vocacionais, estudo e institucional, feita por Almeida, Soares e Ferreira (2002). Na conclusão deles, a versão original de QVA, mais longa, poderá ser utilizada quando for necessária uma informação mais diferenciada sobre algum aspecto específico dessa adaptação, especialmente porque ela possui 17 dimensões.

Um dos pesquisadores a já utilizarem o QVA-r foi Schleich (2006) que elaborou um estudo com objetivo de identificar a integração na educação superior e a satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes em suas várias dimensões, assim como analisar a relação entre a integração na educação superior e a satisfação acadêmica,

caracterizando-a por curso, gênero, idade, situação acadêmica e de trabalho. Além do QVA-r usou também a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica – ESEA.

Participaram 311 estudantes de ensino superior das primeiras e quartas séries, todos do período noturno, sendo 196 (63,1%) ingressantes e 115 (36,9%) concluintes, sendo 55,5% do sexo feminino. A idade mínima dos participantes foi de 16 anos e a máxima de 47 anos ($M=24,56$; $DP=6,17$), divididos em três faixas etárias (de 16 a 21 anos, de 22 a 25 e a partir de 26 anos).

Quanto à distribuição dos participantes nos cursos escolhidos foram 35% no curso Administração-Comércio Exterior; 17,7%, Administração-Análise de Sistemas; 16,7% Ciências da Computação; 10,6% Publicidade e Propaganda; 10,3% Jornalismo e 9,6% no curso Administração-Turismo. Do total dos participantes, 83,9% exerciam atividade remunerada. Dos estudantes que trabalhavam 77,8% atuavam em período integral, 16,5% em período parcial e 5,7% sem horário fixo.

Os resultados apontaram que entre os ingressantes a média mais alta foi obtida na dimensão “Carreira” ($M=3,96$; $DP= 0,68$) e a média mais baixa foi observada na dimensão “Pessoal” ($M=3,47$; $DP= 0,59$). Entre os concluintes a média mais baixa também foi na dimensão na dimensão “Pessoal” ($M=3,37$; $DP=0,73$) e demonstraram percepção mais positiva em relação aos aspectos envolvidos na dimensão “Interpessoal” ($M= 3,85$; $DP= 0,59$).

Foi verificado se havia diferenças significativas entre estes dois grupos, utilizando-se o teste *t* de *Student*, os resultados apontaram diferenças significativas entre os estudantes ingressantes e concluintes em duas dimensões da integração na educação superior: "Carreira" ($p=0,002$) e "Institucional" ($p=0,007$). Quanto as diferenças de médias por sexo nas situações acadêmicas nas cinco dimensões e na escala total do QVA-r foi realizado o

teste *t* de *Student*. Notou-se diferença significativa segundo a variável gênero, entre os estudantes ingressantes nas dimensões "Carreira" e "Pessoal", os homens obtiveram média mais alta que as mulheres. Entre os concluintes, observou-se diferença significativa apenas na dimensão "Institucional", os estudantes do sexo masculino obtiveram média mais alta que as mulheres.

Quanto a faixa etária foi utilizada a análise de variância e verificaram algumas diferenças significativas. Entre os ingressantes houve diferença significativa somente na dimensão "Institucional", bem como entre os estudantes concluintes na dimensão "Interpessoal". Na variável situação de trabalho houve diferença significativa entre os estudantes ingressantes apenas na dimensão "Estudo". Aqueles que não trabalhavam obtiveram média mais alta do que aqueles que trabalham, Entre os concluintes distribuídos por situação de trabalho observou-se diferença significativa nas dimensões "Carreira" e "Institucional".

Os autores concluíram que no presente estudo, as mulheres apresentaram-se com menor nível de integração e de satisfação e que exercer atividade remunerada mostrou-se positivo para os estudantes que estavam terminando os estudos, certamente pela possibilidade de aplicação da teoria à prática, acentuando-se também a satisfação com a experiência de formação. Os estudantes com idade superior a 21 anos revelaram maior dificuldade de integração e satisfação, especialmente os da faixa etária intermediária (22 a 25 anos). Concluíram que a integração na educação superior é uma variável que se dá de forma contínua, e é dinâmica, ou seja, sofre mudanças como processo definido pelas relações pessoais e institucionais.

2- OBJETIVO

O objetivo central deste estudo é o de realizar um estudo correlacional entre os construtos identificação organizacional e integração à vida acadêmica.

3- MÉTODO

3.1- PARTICIPANTES

Os dados desta pesquisa correspondem às respostas de 334 alunos de uma instituição de ensino superior particular confessional do estado de São Paulo. Nesse período haviam 2057 alunos matriculados nos cursos de graduação do campus onde houve o estudo, sendo 202 (60,5 %) do sexo feminino. As idades dos participantes variaram entre 18 e 48 anos, com média de 23,38 anos (DP = 6,1). Quanto ao estado civil, 71 pessoas (21,3%) possuem união estável. Com relação à religião, as respostas apresentaram 118 (35,3%) que afirmaram não seguir a mesma religião professada pela instituição.

Entre os participantes, 246 (73,7%) afirmaram que trabalham, além de estudar. A carga horária diária de trabalho apresentada por eles variou entre 0 e 12 horas, com média de 4,92 horas (DP = 3,3). Com relação à responsabilidade financeira pelo curso, 180 (53,9%) dos estudantes disseram ser eles mesmos pagam suas despesas com a graduação. Complementando essa informação, os estudantes foram questionados a respeito de sua relação financeira com a universidade, ao que 282 deles (84, 4%) respondeu que recebem algum benefício financeiro institucional. Quanto à questão feita a respeito de ocorrências de reprovações ao longo do processo de escolarização 264 (79,0%) afirmaram nunca ter sido reprovados. A Tabela 1 apresenta esses e outros dados que descrevem características sócio-demográficas, de forma pontual.

Tabela 1. *Descrição da casuística segundo características sócio demográficas*

Características sócio-demográficas	Freq. Absoluta	% Relativo
Sexo		
Feminino	202	60,5
Masculino	132	39,5
Segue a religião professada pela instituição		
Não	118	35,3
Sim	216	64,7
Área do curso		
Humanas	120	35,9
Exatas	27	8,1
Biológicas	187	56,0
Semestre		
Até o 4º semestre	218	65,3
Do 5º ao 8º semestre	116	34,7
Condição de morada		
Interna	100	29,9
Externa	234	70,1
Recebe algum benefício financeiro institucional		
Não	52	15,6
Sim	282	84,4
Trabalha		
Não	88	26,3
Sim	246	73,7
Jornada de trabalho		
Até 6h	219	65,6
De 7h a 12h	115	34,4
Responsável financeiramente pelo curso		
Não	180	53,9
Sim	154	46,1
União estável		
Não	263	78,7
Sim	71	21,3
Teve alguma reprovação escolar na vida		
Não	264	79,0
Sim	70	21,0
Reprovação na graduação		
Não	34	48,6
Sim	36	51,4
Idade		
Até 24 anos	237	71,0
De 25 a 29 anos	53	15,9
De 30 a 39 anos	32	9,6
De 40 a 49 anos	12	3,6

A escolha desta amostra foi por conveniência. Os participantes foram encontrados em 12 diferentes cursos de graduação, matriculados entre o primeiro e o oitavo semestres letivos. Há uma descrição mais detalha da distribuição de participantes por curso e por semestre na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2. *Distribuição dos alunos segundo curso e semestre*

Curso	Frequência	
	absoluta	% Relativo
Administração	51	15,3
Biologia	31	9,3
Computação	18	5,4
Ciências Contábeis	54	16,2
Educação Física	40	12,0
Enfermagem	25	7,5
Fisioterapia	19	5,7
Matemática	8	2,4
Nutrição	17	5,1
Pedagogia	15	4,5
Psicologia	55	16,5
Análise de Sistemas	1	0,3
Semestre		
Primeiro	4	1,2
Segundo	136	40,7
Terceiro	3	0,9
Quarto	75	22,5
Quinto	6	1,8
Sexto	34	10,2
Sétimo	2	6
Oitavo	74	22,2
Total	334	100,0

Com relação aos cursos, pode-se perceber que as maiores frequências foram de Administração, Ciências Contábeis, Psicologia e Educa Física, enquanto que Análise de Sistemas e Matemática foram os cursos que menos contribuíram. Com relação aos semestres, houve uma maior concentração de participantes de início de curso (até 4º semestre).

3.2- INSTRUMENTOS

Foram utilizados dois instrumentos de medida nesse estudo, para que se pudesse encontrar uma base empírica de sustentação da proposta apresentada nele. Foram eles: a *Escala de Identificação Organizacional*, de Ashforth e Mael (1992) e a *Escala de Avaliação da Vida Acadêmica*, de Ventramini e cols (2004).

Escala de Identificação Organizacional (Ashforth & Mael, 1992)

Esta é uma escala unidimensional, e tem o objetivo de testar um modelo proposto de identificação organizacional que se baseia na percepção de unicidade do indivíduo com a organização, ou seja, o pertencimento a ela, de modo que a pessoa defina a si mesmo, tomando como base a organização da qual é membro. Possui seis itens do tipo Likert de cinco pontos, a saber, “discordo totalmente”, “discordo”, “nem discordo, nem concordo”, “concordo” e “concordo totalmente” (codificados de 1 a 5) e pode ser aplicada coletivamente. A pontuação mínima é 6 e a máxima é 30.

Os itens que comporam o questionário foram os seguintes: Quando alguém critica a universidade onde estudo, sinto isso como um insulto pessoal; Eu estou verdadeiramente interessado no que os outros pensam acerca da universidade onde estudo; Quando falo da universidade onde estudo digo mais vezes “nós” do que “eles”; O sucesso a universidade onde estudo é o meu sucesso; Quando alguém elogia a universidade onde estudo, sinto isso como um elogio pessoal; Se uma história na mídia criticasse a universidade onde estudo sentir-me-ia chateado.

O sentido final da ação foi obter informações suficientes que os paramentassem para uma futura captação de recursos. Posteriormente eles fomentaram a contribuição financeira desses ex-alunos, a recomendações a familiares e recrutamento. Selecionaram 700 pessoas

de 2000 do grupo total de ex-alunos, formados ou não. O questionário foi enviado pelo correio e uma carta de lembrança foi enviada um mês depois. Dos que responderam, 297 foram inutilizáveis (42%) e algumas correspondências não chegaram ao destino.

No processo de validação do instrumento, pesquisaram 297 ex-alunos de uma instituição educacional superior confessional, masculina, quando foi encontrado o Alfa de Cronbach de 0,87 ao avaliar a consistência interna da medida. Outros estudos também informaram sobre a consistência interna da escala, apresentando estimativas, numa amostra de estudantes de psicologia, de Alfa de 0,81 e um Alfa de 0,83, numa amostra de gestores de diversas organizações e diferentes níveis hierárquicos. Ashforth e Mael (1992) estudaram a correlação da escala de Identificação Organizacional com 19 variáveis que descrevem atitudes, valores e práticas que podem variar entre sujeitos de uma mesma organização e observaram uma correlação significativa de 16 dessas variáveis.

Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (Vendramini, Santos, Polydoro, Sbardelini, Serpa & Natário, 2004)

A Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) têm o objetivo de compreender os fenômenos ocorridos com o estudante no processo de enfrentamento das demandas com as quais ele se defronta no seu cotidiano acadêmico. Em seu processo de construção e validação, contou com a participação de 1.141 alunos universitários de uma instituição particular do estado de São Paulo, advindos dos cursos que estavam passando pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), com idade variando entre 19 e 62 anos, tendo média de 25 anos (DP= 6), e 54% do gênero masculino. Dos sujeitos pesquisados, 23 foram desconsiderados por não terem preenchido mais de 90% dos itens da escala. Sendo assim, o número de protocolos analisados para a pesquisa foi para 1.118, sendo 898 alunos regulares e 220 evadidos. Da área de humanas foram 766 estudantes, de Exatas, 92 e da área da Saúde, 260.

Contêm 34 itens e composta por cinco categorias, consideradas cada uma como itens da escala total, pelas seguintes variáveis: área de conhecimento, gênero, situação de matrícula, reprovação e perspectiva para a formação superior. Foram consideradas cinco dimensões neste estudo, a saber, o ambiente universitário, o compromisso com o curso, a habilidade do estudante, o envolvimento com atividades não obrigatórias e as condições para o estudo e desempenho acadêmico.

Após a explicitação dos objetivos da pesquisa e o consentimento dos coordenadores e participantes o instrumento foi aplicado em sala de aula para os alunos avaliados no ENC. Aos alunos evadidos, foram enviados 1624 correspondências, contendo o questionário e um envelope selado para a devolução do instrumento respondido, mas os questionários que retornaram respondidos à universidade foram 13,5% dos enviados, ou seja, 220 unidades. O instrumento que originou este, tinha 66 afirmações que na versão final utilizada neste estudo foi para 34. Para a análise dos resultados as afirmações que tinham sentido negativo tiveram sua pontuação invertida para que se pudesse considerar um mesmo sentido a todos os itens. Feito isso, após terem sido somados os pontos alcançados pelos respondentes, na versão final da escala EAVA, obteve-se variação de pontos que iam de 49 a 170, tendo média igual a 120,0 pontos e desvio padrão de 18,5. A escala poderia ter variado de 34 a 170 pontos.

Essa escala apresentou um coeficiente de Cronbach satisfatório ($\alpha = 0,873$) indicando uma boa consistência interna de seus itens na avaliação um mesmo construto, a integração do estudante à vida acadêmica. A análise fatorial de componentes principais confirmou a mesma estrutura obtida para o grupo total de sujeitos em todos os grupos de variáveis, que apresentaram boa consistência interna com coeficientes de Cronbach variando de 0,824 a 0,898. Mas antes da análise fatorial, verificou-se a validade de seus pressupostos: a

existência de correlação entre as variáveis envolvidas e a adequação da amostra (Pereira, 1999). Verificou-se que os coeficientes de correlação são em sua grande maioria significativamente diferentes de zero (79,1%). O coeficiente para o teste de esfericidade de Bartlett igual a 1.9497,189 ($p < 0,001$) permitiu concluir que a matriz de correlação é adequada para o uso da análise fatorial. A adequação da amostra verificada pelo teste de Kaiser-Meyer-Olkin, ($KMO = 0,903$) indicou uma ótima adequação dos dados para a análise fatorial.

Com o objetivo de obter uma variância explicada mais significativa, foram efetuadas análises fatoriais por extração de componentes principais pelo método varimax, considerando como base os cinco fatores extraídos na análise anterior. A escala final indicou a presença de cinco fatores com autovalores maiores que um, explicando 43% da variância total e composta de 34 itens com cargas fatoriais superiores a 0,30 em todos os fatores. Os índices de consistência interna de cada sub-escala também são aceitáveis para medir o que se propõem, variando de 0,631 para o Fator 5 a 0,803 para o Fator 3.

A análise fatorial, pelo método de componentes principais das sub-escalas, que considera cada uma como itens da escala total, revelou que os indicadores medem um só fator, a integração dos universitários à vida acadêmica, com autovalor superior a dois e explicando 47,3% da variância total da escala.

3.3- PROCEDIMENTO

Primeiramente foi solicitada a autorização a pró-reitoria do campus onde se aconteceram os procedimentos deste estudo, para a realização da pesquisa. Em seguida o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, que o aprovou. Então foram combinadas e agendadas as aplicações, com coordenadores e

professores dos cursos que tiveram alunos participantes no procedimento. Organizou-se o processo de aplicação dos instrumentos em sala de aula, durante horário corriqueiro de aulas com o apoio de cada professor responsável pela disciplina concernente ao período em que os instrumentos foram aplicados. Em sala de aula, depois de se explicar o objetivo do estudo e depois de sanadas todas as possíveis dúvidas dos participantes e assinadas às duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram aplicados os instrumentos supracitados. A aplicação dos instrumentos foi realizada coletivamente, em várias salas de aula, contendo número de pessoas variado entre 20 e 60 indivíduos, em uma única sessão, por sala, durante aproximadamente 40 minutos. Inicialmente foram questionadas 473 pessoas, mas decidiu-se utilizar os dados apenas dos que houvessem respondido a todas as questões de forma válida para a avaliação. A decisão ocasionou a redução de testes contabilizados na análise, indo 334 o número de instrumentos estudados, o que ainda configurou-se como amostragem suficiente para a análise empírica, para a execução e alcance dos objetivos deste trabalho.

4. RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados deste trabalho. Inicialmente, serão apresentadas as estatísticas descritivas do instrumento que se propõe a medir a Identificação Organizacional (IO) e da Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA). Em seguida, serão apresentadas análises de diferenças de médias entre grupos. Por fim, as análises de correlação e precisão entre os instrumentos serão descritas.

4.1- DESCRIÇÃO

Para a análise, precisa-se considerar que os valores nas pontuações das escalas possuem pesos diferentes, pois a EAVA possui mais itens que a IO, o que dá ao primeiro instrumento um valor numérico maior, na somatória dos resultados. O mesmo acontece entre as subescalas de EAVA, que também possuem quantidades diferentes de itens em cada grupo que compõem as dimensões. Sendo assim, os resultados devem ser avaliados relativamente, a partir da consideração do valor máximo possível da cada somatória de resultados dos instrumentos e das dimensões (no caso de EAVA) apresentados.

A pontuação total de EAVA, por exemplo pode chegar a 170 pontos e a de IO, 30. Perceba também a diferença que há entre as dimensões de EAVA: a “Ambiente universitário” – com oito itens – pode chegar a 40 pontos, enquanto a “Compromisso com o curso” - sete itens – chega a 35 e a “Habilidade do estudante” – 10 itens – a 50. A subescala “Envolvimento com Atividades não obrigatórias” – cinco itens – pode chegar a 25 pontos e a “Condições de estudo e desempenho acadêmico” – quatro itens – pode marcar até 20. Os resultados apresentados a seguir apresentam abreviações que devem ser interpretadas da seguinte forma: quando escrito *Amb.*, deve-se entender *Ambiente Universitário*. Para *Comp.*, compreender-se-a *Comprometimento com o curso*, para *Hab.*,

Habilidade do estudante, quando visto *Env.* deve ser considerado o *Envolvimento com atividades não obrigatórias e Cond., Condições de estudo e desempenho acadêmico*. A Tabela 3 apresenta um resumo descritivo dos valores obtidos com a aplicação das escalas de avaliação da vivência acadêmica e de identificação organizacional.

Tabela 3. *Estatísticas descritiva dos instrumentos*

	EAVA Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.	Identificação Organizacional
N	334	334	334	334	334	334	334
Média	126,40	30,08	30,00	35,09	18,63	12,60	22,21
DP	14,698	4,851	4,144	5,721	3,820	3,217	4,607
Mínimo	85	14	16	18	9	5	7
Máximo	163	40	35	49	25	20	30
1º Quartil	117,75	27,00	28,00	32,00	16,00	10,00	19,00
Mediana	127,00	30,00	31,00	35,00	19,00	13,00	23,00
3º Quartil	137,00	33,00	33,00	39,00	21,25	15,00	26,00

Na Tabela 3, vê-se que a pontuação média de EAVA Total (M=126,40) chega a aproximadamente 74% do valor máximo que a escala permite alcançar, levando-se em consideração que a pontuação máxima dela é 170. Sendo que as dimensões compõem-se de números diferentes de itens e que a possibilidade de pontuações máximas delas também são dispares, estabeleceu-se comparação percentual de alcance desses máximos para que se possa formar um parâmetro comum de comparação entre escores apresentados. Na escala *ambiente Universitário* (M=30,08) a média representa 77% de sua pontuação máxima de 40. A subescala *Comprometimento com o curso* demonstrou a maior proximidade de sua marcação máxima (35) tendo sua média de pontos chegado a 86% dela. A demais dimensões apresentam porcentagens de alcance das pontuações máximas, menores que essa: *Habilidade do estudante* - 72%; *Envolvimento com atividades não obrigatórias* - 74%; *Condições de estudo e desempenho acadêmico* - 63%. A próxima tabela apresentará as diferenças de médias da EAVA e a IO entre sexos.

Tabela 4. *Comparação entre sexos em relação ao escores de EAVA e IO*

Sexo	EAVA							Identificação Organizacional
	Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.		
Feminino	n	202	202	202	202	202	202	202
	Média	127,19	30,32	30,41	35,46	18,58	12,42	21,92
	DP	14,25	4,68	3,90	5,94	3,79	3,22	4,39
	Mínimo	85,00	14,00	18,00	18,00	10,00	5,00	9,00
	Máximo	163,00	40,00	35,00	49,00	25,00	19,00	30,00
	1º Quartil	119,00	27,00	28,00	32,00	16,00	10,00	19,00
	Mediana	128,00	30,00	31,00	36,00	19,00	13,00	22,00
	3º Quartil	136,00	33,00	33,00	39,00	22,00	15,00	25,00
Masculino	n	132	132	132	132	132	132	132
	Média	125,18	29,71	29,37	34,52	18,69	12,89	22,66
	DP	15,33	5,09	4,44	5,35	3,87	3,20	4,90
	Mínimo	88,00	17,00	16,00	21,00	9,00	6,00	7,00
	Máximo	156,00	40,00	35,00	47,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	117,00	26,25	27,00	32,00	16,00	11,00	20,00
	Mediana	125,00	30,00	30,00	34,50	19,00	13,00	23,00
	3º Quartil	137,75	33,00	33,00	38,75	21,00	15,00	26,00
	$p^{(1)}$	0,313	0,266	0,042	0,114	0,719	0,329	0,055

(1) Mann-Whitney para amostras independentes

Observa-se que houve diferença com significância, apenas da dimensão de EAVA, *Compromisso com o curso*. Há significância também em identificação organizacional que demonstra diferença pequena entre os valores numéricos dos escores dos segmentos. Quanto às religiões, foram formados dois grupos. Um apenas por estudantes que dizem seguir a mesma religião professada pela organização e outro por alunos que não pertencem à mesma classificação religiosa. A Tabela 5 mostra os resultados.

Tabela 5. *Comparação entre alunos que seguem e alunos que não seguem a religião professada pela universidade*

		EAVA						Identificação Organizacional
		Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.	
Segue Religião professada	n	118	118	118	118	118	118	118
	Média	123,78	29,98	30,08	34,44	17,32	11,96	22,07
	DP	16,08	5,52	4,34	5,78	4,05	3,16	4,72
	Mínimo	85,00	14,00	16,00	18,00	10,00	5,00	7,00
	Máximo	163,00	40,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	114,75	27,00	28,00	32,00	14,00	9,75	19,00
	Mediana	124,00	30,00	31,00	35,00	18,00	12,00	23,00
	3º Quartil	136,00	33,25	33,00	38,00	20,00	14,00	25,00
Não	n	216	216	216	216	216	216	216
	Média	127,82	30,13	29,95	35,44	19,34	12,96	22,29
	DP	13,71	4,46	4,04	5,67	3,50	3,20	4,55
	Mínimo	92,00	19,00	18,00	20,00	9,00	5,00	9,00
	Máximo	161,00	39,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	119,00	27,00	28,00	32,00	17,00	11,00	20,00
	Mediana	129,00	30,00	31,00	36,00	20,00	13,00	23,00
	3º Quartil	137,00	33,00	33,00	39,00	22,00	16,00	26,00
	p⁽¹⁾	0,014	0,812	0,597	0,162	0,000	0,005	0,706

(1) Mann-Whitney para amostras independentes

Os resultados apresentados na Tabela 5 indicam que as diferenças entre os alunos que seguem a religião professada pela organização e os outros é pequena e tiveram médias com significância, apenas nos fatores Envolvimento com atividades não obrigatórias, Condições de estudo e desempenho acadêmico e no escore total da EAVA.

Para verificar possíveis diferenças entre os estudantes de vários cursos, foi feito um agrupamento em Humanas, Exatas e Biológicas/Saúde. A tabela 6 apresenta a comparação dos escores de EAVA e IO nesses segmentos.

Tabela 6. *Comparação entre alunos das áreas de humanas, exatas e biológicas/saúde em relação ao escores de EAVA e IO*

Área		EAVA						Identificação Organizacional
		Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.	
Humanas	n	120	120	120	120	120	120	120
	Média	123,39	29,58	28,99	35,10	17,88	11,83	22,76
	DP	14,71	4,81	4,47	5,51	3,93	3,02	4,36
	Mínimo	88,00	17,00	18,00	21,00	10,00	5,00	7,00
	Máximo	161,00	40,00	35,00	47,00	25,00	18,00	30,00
	1° Quartil	115,00	27,00	26,00	32,00	15,00	9,00	21,00
	Mediana	122,00	29,00	30,00	35,00	18,00	12,00	23,00
	3° Quartil	134,00	32,00	33,00	39,00	21,00	14,00	26,00
Exatas	n	27	27	27	27	27	27	27
	Média	126,11	29,85	28,85	34,37	19,63	13,41	24,11
	DP	16,98	5,40	5,20	5,40	4,03	2,89	3,87
	Mínimo	91,00	21,00	16,00	24,00	12,00	8,00	17,00
	Máximo	163,00	39,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1° Quartil	112,00	26,00	24,00	32,00	17,00	11,00	22,00
	Mediana	128,00	30,00	29,00	33,00	21,00	13,00	25,00
	3° Quartil	138,00	34,00	33,00	38,00	23,00	16,00	27,00
Biológicas/ Saúde	n	187	187	187	187	187	187	187
	Média	128,36	30,43	30,81	35,18	18,96	12,98	21,59
	DP	14,08	4,79	3,56	5,92	3,65	3,30	4,76
	Mínimo	85,00	14,00	18,00	18,00	9,00	5,00	9,00
	Máximo	159,00	40,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1° Quartil	121,00	28,00	29,00	32,00	17,00	11,00	19,00
	Mediana	129,00	31,00	32,00	36,00	19,00	13,00	22,00
	3° Quartil	138,00	34,00	33,00	39,00	21,00	16,00	25,00
	p⁽¹⁾	0,005	0,210	0,001	0,476	0,016	0,004	0,009

(1) Kruskal-Wallis para amostras independentes

Pode-se perceber que as dimensões *Ambiente Universitário* e *Habilidade do estudante* não apresentam significância nesse quadro. Em IO, nas outras subescalas e na pontuação total de EAVA há pequenas diferenças nas pontuações, com significância, entre as áreas de atuação dos cursos. Quando visto a avaliação total de EAVA, por exemplo, percebe-se que a maior média apresentada está na área de biológicas/saúde (M=128,36;

DP=14,08; $p=0,005$) e a menor com o grupo de Humanas (M=123,39; DP=14,71 e $p=0,005$). As graduações das áreas biológica/saúde apresentaram pontuação média maior também na dimensão de EAVA *Comprometimento com o curso* (M= 30,81; DP=3,56; $p=0,001$). Essa média pode ser considerada relativamente alta, visto que a nota máxima que se pode chegar nessa dimensão é 35.

A área das Exatas apresenta pontuação de média maior em IO (M= 24, 11; DP=3,30; $p=0,009$), e nas dimensões de EAVA *Condições de estudo e desempenho acadêmico* (M= 13,41; DP= 2,89; $p=0,00$) e *Envolvimento com atividades não obrigatórias* (M=19,63; DP= 4,03; $p=0,016$).

A próxima análise busca verificar se há diferença no padrão de respostas de pessoas de diferentes semestres (Tabela 7). Para tanto, a amostra foi dividida em duas, a saber, com pessoas cursando do primeiro ao quarto semestre (N=300) e outra, com pessoas que estão entre o quinto e o oitavo semestre (N=168).

Tabela 7. *Comparação entre alunos de diferentes períodos em relação ao escores de EAVA e IO*

Semestre	EAVA						Identificação Organizacional	
	Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.	Total	
Até o 4 semestre	n	218	218	218	218	218	218	218
	Média	127,33	30,38	30,28	34,86	18,92	12,89	21,79
	DP	14,57	4,73	4,03	5,89	3,61	3,22	4,65
	Mínimo	85,00	14,00	18,00	18,00	9,00	5,00	7,00
	Máximo	163,00	40,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	120,00	28,00	28,75	32,00	16,75	11,00	19,00
	Mediana	128,00	31,00	31,00	35,00	19,00	13,00	22,00
	3º Quartil	137,00	34,00	33,00	39,00	22,00	15,00	25,00
Do 5 ao 8	n	116	116	116	116	116	116	116
	Média	124,63	29,53	29,46	35,51	18,08	12,06	23,00
	DP	14,84	5,03	4,31	5,40	4,14	3,15	4,44
	Mínimo	91,00	18,00	16,00	24,00	10,00	6,00	11,00
	Máximo	161,00	40,00	35,00	49,00	25,00	19,00	30,00
	1º Quartil	116,00	26,00	27,00	32,00	15,00	9,25	21,00
	Mediana	123,50	29,00	30,00	36,00	18,00	12,00	23,00
	3º Quartil	134,75	32,00	33,00	39,00	21,00	14,00	26,00
p(1)	0,041	0,052	0,072	0,364	0,068	0,017	0,023	

(1) Teste de Mann-Whitney para amostras independentes

Alunos que estudavam até o quarto semestre no momento da pesquisa apresentaram diferença significativa com média maior para EAVA nas subescalas *Ambiente universitário*, *Compromisso com o curso*, *Envolvimento com Atividades não obrigatórias* e *Condições de estudo e desempenho acadêmico* em relação aos alunos que se encontravam a partir do quinto período. O mesmo ocorreu em relação ao escore total de EAVA.

Na Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada os alunos podem morar em residenciais, localizados na própria instituição ou não. A tabela 8 apresenta a comparação de resultados entre esses dois grupos na EAVA e em IO.

Tabela 8. *Comparação entre alunos que moram ou não internamente em relação ao escores de EAVA e IO.*

Moradia	EAVA							Identificação Organizacional
	Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.		
Interna	n	100	100	100	100	100	100	100
	Média	129,22	30,13	30,58	35,44	19,62	13,45	22,40
	DP	13,95	4,54	3,51	6,02	3,42	3,16	4,87
	Mínimo	88,00	17,00	20,00	20,00	10,00	6,00	7,00
	Máximo	159,00	39,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	121,00	27,00	29,00	32,00	18,00	12,00	20,00
	Mediana	131,00	31,00	31,00	36,00	20,00	14,00	23,00
	3º Quartil	138,00	33,00	33,00	40,00	22,00	16,00	26,00
Externa	n	234	234	234	234	234	234	234
	Média	125,19	30,06	29,75	34,94	18,20	12,24	22,13
	DP	14,87	4,99	4,37	5,60	3,91	3,18	4,50
	Mínimo	85,00	14,00	16,00	18,00	9,00	5,00	9,00
	Máximo	163,00	40,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	116,75	27,00	27,00	32,00	15,00	10,00	19,00
	Mediana	125,00	30,00	31,00	35,00	18,00	12,00	23,00
	3º Quartil	135,00	33,00	33,00	39,00	21,00	14,00	25,00
	$p^{(1)}$	0,007	0,583	0,210	0,424	0,002	0,001	0,396

(1) Teste de Mann-Whitney para amostras independentes

Os alunos que moram nos alojamentos que ficam nas áreas internas da instituição apresentaram diferença significativa com média maior para EAVA em seu escore total ($M=129,22$; $DP=13,95$; $p=0,007$) e nas subescalas *Envolvimento com atividades não obrigatórias* ($M=19,62$; $DP=3,42$; $p=0,002$) e *Condições de estudo* ($M=13,45$; $DP=316$; $p=0,001$) em relação aos alunos que moravam externamente.

A tabela a seguir apresenta os resultados verificados na perspectiva de alunos que recebem ou não algum benefício financeiro em desconto na mensalidade ou bolsa de estudo em relação à vivência acadêmica e à identificação organizacional.

Tabela 9. *Comparação entre alunos que recebem ou não algum benefício financeiro da instituição em relação ao escores de EAVA e IO*

Recebe algum benefício	EAVA						Identificação Organizacional	
	Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.		
Não	n	52	52	52	52	52	52	
	Média	120,73	28,37	28,88	33,79	17,58	12,12	21,33
	DP	13,72	4,11	4,71	5,86	3,99	3,28	4,90
	Mínimo	91,00	18,00	16,00	18,00	10,00	5,00	12,00
	Máximo	144,00	38,00	35,00	47,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	109,25	25,25	26,00	32,00	14,25	10,00	17,25
	Mediana	121,50	29,00	30,00	34,50	17,00	12,00	21,00
	3º Quartil	131,75	31,75	32,75	37,00	21,00	14,00	26,00
Sim	n	282	282	282	282	282	282	
	Média	127,44	30,40	30,20	35,33	18,82	12,70	22,38
	DP	14,66	4,92	4,01	5,67	3,76	3,20	4,54
	Mínimo	85,00	14,00	18,00	20,00	9,00	5,00	7,00
	Máximo	163,00	40,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	119,00	27,00	28,00	32,00	16,00	10,00	20,00
	Mediana	128,00	30,00	31,00	36,00	19,00	13,00	23,00
	3º Quartil	137,25	34,00	33,00	39,00	22,00	15,00	25,25
p⁽¹⁾	0,003	0,004	0,065	0,126	0,029	0,179	0,120	

(1) Teste de Mann-Whitney para amostras independentes

Os alunos que recebem algum benefício financeiro da instituição apresentaram escores de vivência acadêmica com significância maior na média total de EAVA (M=127,44; DP=14,66; $p=0,00$) e nas subescalas *Ambiente universitário* (M=30,40; DP=4,92; $p=0,00$) e *Envolvimento com atividades não obrigatórias* (M=18,82; DP=3,76; $p=0,03$) comparados aos dos alunos que não recebem. Os dados da dimensão *Comprometimento com o curso* indicaram proximidade à significância e indicação de maior escore para esse mesmo grupo de estudantes beneficiados pela instituição (M=30,40; DP=4,01; $p=0,06$).

Na Tabela 10, são relatados os resultados das comparações entre as situações ocupacionais dos participantes, ou seja, daqueles que trabalham e que não trabalham.

Tabela 10. *Comparação entre alunos que trabalham ou não em relação ao escores de EAVA e IO*

Trabalha		EAVA						Identificação Organizacional
		Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.	
Não	n	88	88	88	88	88	88	88
	Média	129,88	30,49	30,61	35,91	19,18	13,68	22,22
	DP	12,83	4,79	3,98	5,58	3,23	3,21	4,04
	Mínimo	85,00	14,00	18,00	20,00	11,00	5,00	10,00
	Máximo	156,00	40,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	123,25	28,00	29,00	33,00	17,00	12,00	20,00
	Mediana	131,00	31,00	32,00	36,00	19,00	14,00	22,00
	3º Quartil	138,50	33,00	34,00	39,00	21,75	16,00	25,00
Sim	n	246	246	246	246	246	246	246
	Média	125,15	29,93	29,78	34,79	18,43	12,22	22,21
	DP	15,14	4,87	4,19	5,75	4,00	3,14	4,80
	Mínimo	88,00	17,00	16,00	18,00	9,00	5,00	7,00
	Máximo	163,00	40,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	116,00	27,00	27,75	32,00	16,00	10,00	19,00
	Mediana	125,00	30,00	31,00	35,00	19,00	12,00	23,00
	3º Quartil	136,25	33,00	33,00	39,00	21,25	15,00	26,00
	$p^{(1)}$	0,008	0,396	0,084	0,076	0,165	0,000	0,669

(1) Teste de Mann-Whitney para amostras independentes

Os alunos que não trabalhavam apresentaram escores de vivência acadêmica significativamente maiores no total ($M=129,88$; $DP=12,83$; $p=0,01$) e na subescala *Condições de estudo e desempenho acadêmico* ($M=13,68$; $DP=3,21$; $p=0,00$) em relação aos alunos que trabalhavam.

Na próxima tabela, são apresentadas as comparações entre pessoas com diferentes cargas horárias diárias de trabalho. Para tanto, a amostra foi dividida em duas, a saber,

peessoas que trabalham até 6 horas diárias (N=219) e pessoas que trabalham de 7 a 12 horas diárias (N=115).

Tabela 11. *Comparação entre jornadas diárias de trabalho em relação ao escores de EAVA e IO*

Jornada	EAVA						Identificação Organizacional	
	Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.		
Até 6h	n	219	219	219	219	219	219	219
	Média	128,53	30,02	30,17	35,74	19,23	13,36	22,08
	DP	13,96	4,68	4,10	5,56	3,60	3,08	4,68
	Mínimo	85	14	18	20	9	5	9
	Máximo	163	40	35	49	25	20	30
	1º Quartil	120,00	27,00	28,00	33,00	17,00	12,00	19,00
	Mediana	129,00	30,00	31,00	36,00	20,00	13,00	23,00
	3º Quartil	138,00	33,00	33,00	39,00	22,00	16,00	26,00
De 7 a 12h	n	115	115	115	115	115	115	115
	Média	122,34	30,19	29,66	33,85	17,47	11,17	22,46
	DP	15,27	5,17	4,23	5,84	3,98	2,98	4,47
	Mínimo	88	17	16	18	10	5	7
	Máximo	161	40	35	47	25	18	30
	1º Quartil	113,00	27,00	28,00	31,00	15,00	9,00	20,00
	Mediana	122,00	30,00	31,00	34,00	17,00	11,00	23,00
	3º Quartil	134,00	34,00	33,00	37,00	20,00	13,00	26,00
$p^{(1)}$	0,000	0,813	0,246	0,001	0,000	0,000	0,564	

(1) Teste de Mann-Whitney para amostras independentes

Os alunos que tinham uma jornada de trabalho de até 6 horas diárias apresentaram escores da EAVA significativamente maiores em seu escore total (M=128,53; DP=3,21; $p=0,000$) e nas subescalas *Habilidade do estudante* (M=35,74; DP=5,56; $p=0,001$), *Envolvimento com atividades não obrigatórias* (M=19,23; DP=3,60 $p=0,000$) e *Condições de estudo e desempenho acadêmico* (M=13,36; DP=3,08; $p=0,00$) em relação aos alunos que tinham uma jornada diária entre 7 e 12 horas.

Na Tabela 12, os resultados são referentes à responsabilidade financeira no custeio do curso.

Tabela 12. *Comparação entre alunos responsáveis e não responsáveis financeiramente pelo curso*

Responsabilidade Financeira		EAVA					Identificação Organizacional	
		Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.		Cond.
Não	n	180	180	180	180	180	180	180
	Média	127,84	29,82	30,36	35,49	18,94	13,23	21,71
	DP	13,62	4,70	3,96	5,69	3,57	3,04	4,65
	Mínimo	85	14	18	20	9	5	7
	Máximo	163	40	35	49	25	20	30
	1º Quartil	120,25	27,00	29,00	33,00	16,00	12,00	19,00
	Mediana	129,00	30,00	31,00	36,00	19,00	13,00	22,00
	3º Quartil	136,00	33,00	33,00	39,00	21,75	16,00	25,00
Sim	n	154	154	154	154	154	154	154
	Média	124,71	30,39	29,57	34,62	18,25	11,88	22,81
	DP	15,75	5,02	4,37	5,74	4,07	3,28	4,50
	Mínimo	90	18	16	18	10	5	11
	Máximo	161	40	35	49	25	20	30
	1º Quartil	115,00	27,00	27,00	31,00	15,75	9,00	20,00
	Mediana	123,50	30,00	31,00	35,00	18,00	12,00	23,00
	3º Quartil	137,00	34,00	33,00	38,00	21,25	14,00	26,00
	$p^{(1)}$	0,018	0,324	0,088	0,076	0,129	0,000	0,026

(1) Mann-Whitney para amostras independentes

Os alunos que não responsáveis financeiramente pelo pagamento de seus cursos apresentaram diferença significativa com média maior para EAVA em seu escore total (M=127,84; DP=13,62; $p=0,018$) e na subescala *Condições de estudo e desempenho acadêmico* (M=13,23; DP=3,04; $p=0,000$) em relação aos alunos que eram responsáveis financeiramente.

A próxima análise, apresentada na Tabela 13, diz respeito à verificação de eventuais diferenças em relação ao estado civil dos participantes. Os alunos estão divididos em dois grupos, a saber, os que possuem união estável e os que não se enquadram nessa situação.

Tabela 13. *Comparação entre alunos com e sem união estável*

União estável		EAVA					Identificação Organizacional	
		Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.		Cond.
Não	n	263	263	263	263	263	263	263
	Média	125,99	29,72	29,83	35,08	18,73	12,64	22,11
	DP	14,04	4,62	4,06	5,47	3,64	3,25	4,65
	Mínimo	85,00	14,00	18,00	18,00	10,00	5,00	7,00
	Máximo	159,00	40,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	118,00	27,00	28,00	32,00	16,00	10,00	19,00
	Mediana	126,00	30,00	31,00	36,00	19,00	13,00	23,00
	3º Quartil	135,00	33,00	33,00	39,00	21,00	15,00	25,00
Sim	n	71	71	71	71	71	71	71
	Média	127,89	31,42	30,63	35,10	18,25	12,48	22,61
	DP	16,94	5,44	4,43	6,62	4,44	3,11	4,47
	Mínimo	91,00	19,00	16,00	23,00	9,00	6,00	12,00
	Máximo	163,00	40,00	35,00	49,00	25,00	18,00	30,00
	1º Quartil	117,00	28,00	28,00	30,00	15,00	10,00	20,00
	Mediana	131,00	32,00	32,00	35,00	19,00	13,00	23,00
	3º Quartil	140,00	36,00	34,00	39,00	22,00	15,00	26,00
	$p^{(1)}$	0,261	0,009	0,042	0,817	0,556	0,762	0,479

(1) Teste de Mann-Whitney para amostras independentes

Os alunos que tinham união estável apresentaram diferença significativamente com média maior para EAVA nas subescalas *Ambiente universitário* ($M=31,42$; $DP=5,44$; $p=0,009$) e *Comprometimento com o curso* ($M=30,63$; $DP=4,43$; $p=0,042$) em relação aos alunos que não tinham relação estável. Logo mais, segue a Tabela 14, que trata-se da comparação entre alunos reprovados ou não da educação básica.

Tabela 14. *Comparação entre alunos que já foram e que nunca foram reprovados*

Já foi reprovado	EAVA						Identificação Organizacional	
	Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.		
Não	n	264	264	264	264	264	264	264
	Média	127,12	30,08	30,11	35,56	18,78	12,59	22,29
	DP	14,61	4,86	4,07	5,61	3,81	3,23	4,52
	Mínimo	85,00	14,00	18,00	20,00	10,00	5,00	7,00
	Máximo	163,00	40,00	35,00	49,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	119,00	27,00	28,00	33,00	16,00	10,00	19,00
	Mediana	128,00	30,00	31,00	36,00	19,00	13,00	23,00
	3º Quartil	137,00	33,75	33,00	39,00	22,00	15,00	26,00
Sim	n	70	70	70	70	70	70	70
	Média	123,66	30,09	29,59	33,31	18,03	12,64	21,93
	DP	14,83	4,84	4,43	5,82	3,83	3,20	4,95
	Mínimo	91,00	20,00	16,00	18,00	9,00	6,00	9,00
	Máximo	156,00	40,00	35,00	45,00	25,00	20,00	30,00
	1º Quartil	116,50	27,00	26,00	30,00	15,00	10,00	19,00
	Mediana	124,00	30,00	31,00	33,00	18,00	13,00	23,00
	3º Quartil	133,25	33,00	33,00	38,00	21,00	15,00	25,00
	p⁽¹⁾	0,067	0,921	0,452	0,004	0,140	0,972	0,694

(1) Teste de Mann-Whitney para amostras independentes

Os alunos sem reprovação apresentaram escores com diferença significativa de média maior para EAVA apenas na subescala Habilidade do estudante (M=35,56; DP=5,61; p=0,004) em relação aos alunos que tinham alguma reprovação. A seguir a Tabela 15, tratando-se da comparação entre o período em que o aluno assiste aula, relacionando-se aos escores de vivência acadêmica e identificação organizacional.

Tabela 15. *Comparação entre os períodos matutino e noturno*

Período	EAVA						Identificação Organizacional	
	Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.		
Matutino	n	116	116	116	116	116	116	
	Média	130,37	30,25	31,22	36,38	19,30	13,22	21,57
	DP	12,556	4,547	3,251	5,258	3,412	3,292	4,648
	Mínimo	93	20	21	20	10	5	9
	Máximo	159	40	35	49	25	20	30
	1º Quartil	121,00	28,00	30,00	33,00	17,00	11,00	19,00
	Mediana	131,00	30,00	32,00	36,00	20,00	13,00	22,00
	3º Quartil	138,75	33,00	34,00	40,00	22,00	16,00	25,00
Noturno	n	218	218	218	218	218	218	
	Média	124,28	29,99	29,35	34,40	18,27	12,28	22,56
	DP	15,331	5,012	4,420	5,849	3,982	3,134	4,559
	Mínimo	85	14	16	18	9	5	7
	Máximo	163	40	35	49	25	20	30
	1º Quartil	115,00	27,00	27,00	32,00	15,75	10,00	20,00
	Mediana	124,50	30,00	30,00	35,00	18,50	12,00	23,00
	3º Quartil	135,00	33,00	33,00	38,00	21,00	14,00	26,00
p⁽¹⁾	0,000	0,650	0,000	0,003	0,031	0,005	0,058	

(1) Teste de Mann-Whitney para amostras independentes

Apenas na subescala *Comprometimento com o curso* não vê-se significância nos resultados. Nos escores de EAVA Total e nas demais dimensões dessa escala, há significância e os alunos que freqüentam as aulas no período da manhã apresentam escores de média de vivência acadêmica um pouco maiores que os escores apresentados pelos estudantes que freqüentam as aulas no período da noite. Embora não significativo, curiosamente, os alunos que freqüentam pela manhã apresentam escores de identificação organizacional menores em relação aos alunos do período noturno. A Tabela 16 vem comparar as faixas etárias em relação aos escores de EAVA e IO.

Tabela 16. *Comparação entre faixas etárias*

Faixa Etária	EAVA						Identificação Organizacional
	Total	Amb.	Comp.	Hab.	Env.	Cond.	
Até 24 anos	n	237	237	237	237	237	237
	Média	126,46	29,68	29,97	35,45	18,50	12,86
	DP	14,08	4,68	3,97	5,55	3,70	3,21
	Mínimo	85,00	14,00	18,00	20,00	10,00	5,00
	Máximo	161,00	40,00	35,00	49,00	25,00	20,00
	1º Quartil	118,50	27,00	28,00	32,50	16,00	11,00
	Mediana	127,00	30,00	31,00	36,00	19,00	13,00
	3º Quartil	136,00	33,00	33,00	39,00	21,00	15,00
De 25 a 29 anos	n	53	53	53	53	53	53
	Média	125,68	30,62	29,94	34,30	18,66	12,15
	DP	15,97	5,18	4,75	5,21	4,40	3,18
	Mínimo	92,00	19,00	18,00	24,00	9,00	6,00
	Máximo	159,00	40,00	35,00	46,00	25,00	20,00
	1º Quartil	115,00	28,50	27,00	30,50	15,50	10,00
	Mediana	125,00	31,00	31,00	35,00	19,00	12,00
	3º Quartil	137,50	34,50	34,00	39,00	22,00	14,50
De 30 a 39 anos	n	32	32	32	32	32	32
	Média	123,88	30,75	30,03	33,38	18,56	11,16
	DP	16,56	5,05	4,31	6,93	3,77	2,96
	Mínimo	91,00	19,00	16,00	18,00	11,00	6,00
	Máximo	163,00	40,00	35,00	49,00	25,00	18,00
	1º Quartil	114,75	27,25	27,25	28,50	17,00	9,00
	Mediana	122,00	31,00	30,50	32,50	18,00	11,00
	3º Quartil	134,75	33,75	34,00	37,75	21,00	13,00
De 40 a 49 anos	n	12	12	12	12	12	12
	Média	135,08	33,83	30,75	36,00	21,08	13,42
	DP	14,38	4,69	4,67	7,14	3,03	3,23
	Mínimo	103,00	26,00	19,00	23,00	15,00	7,00
	Máximo	154,00	40,00	35,00	47,00	25,00	19,00
	1º Quartil	125,00	29,25	29,25	29,50	18,50	12,00
	Mediana	138,50	34,50	32,00	37,50	21,50	13,50
	3º Quartil	144,00	37,75	34,00	39,00	23,00	15,75
	p⁽¹⁾	0,088	0,020	0,751	0,163	0,140	0,009

(1) Kruskal-Wallis para amostras independentes

Houve diferença estatisticamente significativa entre as faixas etárias em relação aos escores da vivência acadêmica apenas na subescala *Ambiente universitário* ($p=0,02$) e na Escala de Identificação Organizacional. Observa-se, um aumento progressivo do escore da média em ambos os casos, com a progressão da faixa etária, ou seja quanto mais idade o aluno declarou, maior foi sua média nos dois aspectos apresentados com dados significantes. Um elemento característico nesse caso é que as diferenças foram progressivamente baixas.

4.2 - CORRELAÇÕES

Os coeficientes de correlação serão interpretados a partir da sugestão de Sisto (2007), que afirma serem nulas as correlações com valores de r variando entre 0 e 0,20; baixas quando estiverem entre 0,20 e 0,40; moderadas entre 0,40 e 0,60, altas quando se encontrarem entre 0,60 e 0,80; e muito altas quando variarem entre 0,80 e 1. A Tabela 17 apresenta as correlações de Spearman entre os escores de EAVA e os escores de Identificação organizacional.

Tabela 17. Correlações entre a escala de Vivência Acadêmica e a escala de Identificação Organizacional

EAVA		Resumo
Total	$r^{(1)}$	0,20
	$p^{(2)}$	0,000
Amb.	$r^{(1)}$	0,32
	$p^{(2)}$	0,000
Comp.	$r^{(1)}$	0,12
	$p^{(2)}$	0,033
Hab.	$r^{(1)}$	0,08
	$p^{(2)}$	0,137
Env.	$r^{(1)}$	0,13
	$p^{(2)}$	0,014
Cond.	$r^{(1)}$	0,02
	$p^{(2)}$	0,659

(1) Estimativa da correlação de Spearman

(2) Nível descritivo associado ao valor da correlação

A tabela 17 apresenta as correlações entre as subescalas do EAVA, além do escore total desse construto e IO. Observa-se que, além de *EAVA Total*, quatro das cinco subescalas de EAVA demonstram correlações positivas baixas e nulas, com significância, de acordo com o critério adotado e explanado anteriormente: *Ambiente Universitário*, *Comprometimento com o curso*, e *Envolvimento com atividades não obrigatórias*. Porém, a subescala *Condições de estudo e desempenho acadêmico* e a *Habilidade do estudante*, não apresentaram significância nos resultados

4.3 - CONSISTÊNCIA INTERNA

Será apresentado na Tabela 25, índices que apresentam informações sobre a consistência interna dos instrumentos. Os coeficientes de mededida nesse quesito são representados pelo α de Cronbach.

Tabela 18. *Coefficientes de consistência interna (α de Cronbach) de IO e total e das subescalas da EAVA*

	Alfa de Cronbach
<i>EAVA</i>	
Ambiente universitário	0,699
Compromisso com o curso	0,701
Habilidade do estudante	0,734
Envolvimento com Atividades não obrigatórias	0,720
Condições de estudo e desempenho acadêmico	0,503
EAVA Total	0,841
<i>Identificação organizacional</i>	0,765

Com relação à precisão (coeficiente Alfa de Cronbach), na EAVA, a variação entre os fatores foi de 0,51 a 0,73, sendo que o escore total foi de 0,84. Já no Identificação Organizacional, o Alfa foi de 0,77.

5. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi realizado um estudo correlacional entre os construtos identificação organizacional e integração à vida acadêmica. Baseado na revisão bibliográfica apresentada, hipotetizou-se que haveria correlação positiva moderada entre os instrumentos que medem os dois construtos e essa hipótese, se vista pela perspectiva de Sisto (2007) está parcialmente confirmada. Para o autor, se os valores de r encontram-se abaixo de 0,20, a correlação deve ser considerada nula. Para registros que vão de 0,20 a 0,40, afirma-se que elas são baixas. Sendo assim, apesar de quase todos os resultados de correlação entre os instrumentos apresentarem significância, os valores de r para as subescalas, são vistos com baixos e nulos.

Duas das correlações entre as dimensões de EAVA com IO não apresentaram significância. Uma delas é a *Habilidade do estudante* ($p=0,14$). Essa dimensão trata muito mais das capacidades pessoais e características íntimas do indivíduo do que de sua conexão com a instituição e isso também pode justificar esta correlação positiva inferior dessa subescala com o instrumento que avalia a IO, e a partir disso, pode-se hipoteticamente justificar o resultado apresentado. A outra é a subescala *Condições de estudo e desempenho acadêmico* ($p=0,66$) que foi a única a não apresentar boa consistência interna ($\alpha=0,50$). No estudo que descreve a construção e a validação do instrumento, de Vendramini e cols. (2004), essa subescala também apresenta-se como o mais baixo índice de consistência interna ($\alpha= 0,63$) da escala. Os autores dela justificam esse resultado afirmando que o fato se dá por ela ter menor número de itens que as outras dimensões da escala.

A subescala *Compromisso com o curso* ($r = 0,12$; $p= 0,03$), nesse parâmetro, das que apresentam significância, é a possui menor correlação com IO. É importante destacar que a resposta alcançada nessa subescala trata de um tópico que denota muito mais aspectos

personais do indivíduo e do curso do que da qualidade ou intensidade de seu relacionamento com a instituição. Teoricamente a identificação do indivíduo com a organização está intrinsicamente ligada à sua relação com ela. O *Compromisso com o curso* como o próprio nome já diz avalia muito mais a relação do indivíduo com o curso do que com a instituição em si. Nesse sentido a correlação positiva mais fraca dele com IO, hipoteticamente, se explica.

A dimensão de EAVA que se mostram com maior índice de correlação positiva com IO é a *Ambiente Universitário* ($r=0,32$; $p=0,00$). Essa subescala avalia elementos mais dependentes da relação com a instituição em si do que as outras já citadas anteriormente, o que pode justificar sua correlação positiva maior com IO, baseando-se no que afirma a revisão teórica. Ao fator *Ambiente universitário* (EAVA) correlacionar-se positivamente com Identificação Organizacional, pode-se dizer que quanto mais vivências acadêmicas relacionadas ao ambiente universitário, ou seja, quanto mais relações e quanto mais há desenvolvimento da vida intelectual e cultural no ambiente da instituição, quanto mais os alunos, professores e demais pessoas da instituição se conhecem, trocam idéias, estudam juntos e compartilham da estrutura, dos eventos, das oportunidades oferecidas e dos recursos da instituição, mais eles se identificam com a organização. Essa foi a dimensão que demonstrou maior escore de correlação positiva, entre todas as outras.

O escore total da EAVA ($r=0,20$; $p=0,00$) também se correlacionou positivamente com Identificação Organizacional e apesar de muito baixo, seu escore sugere que os estudantes que se identificam com esta organização tendem a estar mais integrados à vida acadêmica, de forma geral. Acredita-se também que a recíproca de efeito de um construto sobre o outro nesses casos de correlação seja verdadeira. Assim, da mesma forma que a

identificação com a organização apresenta indicativos de vivência acadêmica de forma geral ou na maioria de suas dimensões, também pode ter seu nível prospectado por ela.

Quanto à precisão dos instrumentos, os resultados apresentaram coeficientes de *Cronbach* satisfatórios, tanto no IO ($\alpha = 0,76$) quanto no EAVA, na escala total ($\alpha = 0,84$), indicando que houve boa consistência interna dos itens de avaliação dos construtos dos instrumentos utilizados. Quando Vendramini e cols, (2004) fizeram seus estudos para construir e validar EAVA encontraram $\alpha = 0,87$. Das cinco dimensões encontradas na EAVA, apenas a que avalia *Condições de estudo e desempenho acadêmico* apresentou índice abaixo do satisfatório ($\alpha = 0,50$), como já foi demonstrado e justificado anteriormente, nesta discussão. Os índices de Alpha de Cronbach das quatro demais subescalas variaram entre 0,70 e 0,73.

Comparando este com outros estudos, percebe-se relativa compatibilidade nos resultados de precisão. Dentro dos que pesquisaram IO, por exemplo, Tavares, Caetano e Silva (2007) encontraram também encontraram consistência interna ($\alpha = 0,85$) quando utilizaram 5 itens, dessa mesma escala de Mael e Ashforth (1992). A própria escala original descrita apresentado no artigo indicado por essa última referência aponta também boas consistências. Quando pesquisaram 297 ex-alunos de uma instituição educacional superior confessional, encontraram $\alpha = 0,87$. Em outra amostragem de estudantes de psicologia e administração os autores dizem que encontraram $\alpha = 0,81$. Quando Mael e Ashforth (1992) apresentam o estudo aplicado a gestores de várias organizações e diversos níveis hierárquicos, afirmam ter encontrado $\alpha = 0,83$ e em líderes do exercito dos Estados Unidos, $\alpha = 0,89$. Costa (2008) foi outro que utilizou esse mesmo instrumento citado nesse estudo para medir IO. Numa pesquisa feita em 196 alunos de uma Escola Naval em Portugal

alcançou alpha de 0,79. Percebe-se então que os indicativos de precisão dessa escala vêm se confirmando em vários estudos e não apenas neste.

Nos resultados dos participantes, quando vistos de forma geral, pode se observar que as médias das escalas estão acima de ponto médio considerando-se os critérios propostos na descrição dos resultados em que se estabelece comparação percentual entre as escalas e dimensões, a partir da possível pontuação máxima de cada uma. A pontuação mínima apresentada foi a da dimensão *Condições de estudo e desempenho acadêmico* que obteve 63%, em sua média total, da pontuação possível. Esses índices, apresentam uma boa possibilidade de os alunos terem níveis moderados e altos de integração à vida acadêmicas e que haja identificação organizacional moderada (74,03%).

Frente a esses dados conclui-se que as escalas apresentam uma boa consistência interna, e assim hipoteticamente, por isso poder apresentar repostas coerentes ao seu objetivo, neste e em outros estudos. Mas como as correlações que apresentaram dados significantes, foram baixas ou nulas, conclui-se que as hipóteses levantadas durante a explanação do texto não se confirmaram neste estudo.

Observa-se que houve diferença com significância em diversos grupos de segmentação, mas apesar disso as diferenças entre os valores dos escores dos segmentos podem ser consideradas pequenas na maioria dos casos. Especialmente porque as variações possíveis de pontuação demonstradas a partir do escore de desvio padrão apresentados, são grandes e na maioria dos casos é maior do que a diferenças apresentadas entre segmentos diferentes. Mas houve uma segmentação que se destacou por um efeito que chamou a atenção.

Na segmentação que apresentou diferentes grupos etários houve significância na dimensão *Ambiente universitário* e na escala de Identificação Organizacional. Pode-se

notar que quanto mais velho foram o estudante pesquisado, maiores foram os valores dos escores. Em *Ambiente universitário* ($p=0,020$), as pessoas com até 24 anos tiveram 29,68 (DP =4,68), enquanto os de 25 a 29 anos tiveram média 30,62 (DP=5,18), os que possuíam idade entre 30 e 39 anos, 30,75 (DP = 5,5) e os acima de 40 anos registraram média de 33,83 (DP=4,69).

Voltando-se ao que Pascarella e Terenzini (1991) ; Polydoro (2000) e Polydoro e cols.(2001) afirmaram e analisando esses dados, pode-se hipotetizar que o resultado pode representar que os alunos com mais idade estão mais sensíveis e integrados aos espaços da instituição, onde desenvolvem a vida intelectual e cultural com seus colegas discentes e com os professores, funcionários e outras pessoas que freqüentam o local diariamente, para conversar, desenvolver atividades variadas e estudar.

O mesmo efeito crescente de escore com o aumento de idade ocorre com a Identificação Organizacional ($p=0,012$). A menor idade marcou 21,93 pontos na média (DP= 21,93) e o crescimento gradativo passou entre as etapas com médias crescentes que marcaram 30,62 (DP=5,18), 30,3 (DP=4,31) e as maiores idades com 33,83 (DP=4,69), demonstrando que os mais velhos apresentam maior identificação com a organização do que os mais novos. A dimensão *Condições de estudo* também mostrou diferença significativa ($p= 0,009$ mas esse efeito crescente de escore pela idade não aconteceu).

O estudo levantou várias hipóteses durante a discussão que precisam ser confrontadas, confirmadas ou refutadas. Próximos estudos poderão partir das hipóteses levantadas aqui para averiguação. Acredita-se que outros instrumentos poderão ser encontrados ou adaptados melhor para medir o construto de Identificação Organizacional, em meios acadêmicos, já que a maior parte dos encontrados pelo pesquisador são dedicados a questões acadêmicas. Construtos como Valor, Prestígio exterior percebido, entre outros

podem compor também novas análises relacionadas à EAVA, por apresentarem algumas congruências hipotéticas.

É importante lembrar, que este estudo apresenta caráter transversal e avaliou apenas uma IES, o que limita a possibilidade de maior generalização dos resultados encontrados a outras realidades. Portanto, para se consolidar as hipóteses e os resultados aqui apresentados, é necessário que se repita em outros momentos a aplicação desses instrumentos, junto a este mesmo público avaliado, numa proposta longitudinal de análise para se comprovar com mais confiabilidade os resultados aferidos neste relatório. O estudo em outras IES desses construtos, nessa perspectiva, poderá consolidar também melhor os resultados alcançados e avaliar as hipóteses esperadas.

6- REFERÊNCIAS

- Abrams, D. & Hogg, M. (1999). *Social Identity and Social Cognition*. Great Britain: Blackwell Publishers.
- Abreu, A.L. (2007). *Identificação Organizacional no Serviço Público Federal: Antecedentes e Conseqüências*. Dissertação de Mestrado Profissionalizante em Administração não-publicada, Faculdade de Economia e Finanças Ibmecc, Rio de Janeiro, RJ.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral.
- Almeida, L. S. (1998). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: estudo junto dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho – relatório técnico da investigação*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, abril.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes de ensino superior: construção/validação do questionário de vivências acadêmicas. *Relatório técnico de investigação não-publicado*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Almeida, L. S.; Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Ashforth, B. & Mael, F. A. (1996). Organizational Identity and Strategy as a context for the individual. *Strategy Management*, 13:19-64.
- Ashforth, B. E. & Mael, F. A. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14, 20-39.
- Ashforth, B. E. & Mael, F. A. (1992). Alumni and their alma mater: a partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behaviour*, 13, 103-123.
- Ashforth, B. E. & Mael, F. A. (1995). Loyal from day one: biodata, organizational identification, and turnover among newcomers. *Personnel Psychology*, 48, 309-333.

- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, H. S., & Kent, L. (1983). Gender roles in transition: research and policy implications for higher education. *Journal of Higher Education*, 54, 309-324.
- Azevedo, A. S. & Faria, L. (2004) *Experiências de transição acadêmica: Qualidades psicométricas de um questionário para o contexto universitário*. Trabalho apresentado na X Conferência Internacional - Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga, Portugal: Psiquilíbrios.
- Baker, R. W. & Siryk, B. S. (1989). *SACQ Student adaptation to college questionnaire: Manual*. Los Angeles (CA): Western Psychological Services, WPS.
- Batista, R.G.R. & Almeida, L.S. (2002). Desafios da transição e vivências acadêmicas: análise segundo a opção de curso e mobilidade. Em A.S. Pouzada, L.S. Almeida, & R.M. Vasconcelos (Eds.). *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica* (pp. 167-174). Guimarães: Universidade do Minho.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2010). *A Construção Social da Realidade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bhattacharya, C. B., Rao, H. & Glynn, M. A. (1995). Understanding the bond of identification: An investigation of its correlates among art museum members. *The Journal of Marketing*. 59, 46-57.
- Bicalho, M. G. P. (2004) *Ensino Superior Privado, Relação com o saber e Reconstrução Identitária*. 290f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Bohoslavsky, R. (2003). *Orientação vocacional: a estratégia clínica* (11ªed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil (2009). Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Resumo Técnico: Censu da Educação Superior*. Brasília, DF: MEC/INEP http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf Acesso Em: 27 de maio de 2010
- Bridges, W. (1999). *Transitions: Making sense of life's changes*. New York: Perseus.
- Bronnemann, M. R. (2002) *Marketing em Instituições de Ensino Superior: a Promoção do Processo Seletivo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC.

- Brown, A. (1997). Narcissism, identity and legitimacy. *Academy of Management*, 22: 643-686.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: a structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593.
- Capovilla, S. L., & Santos, A. A. A. (2001). Avaliação da influência de atividades de leitura e estudo. *Proposições*, 8(1), 27-37.
- Cardoso, O. B. (1969). *Problemas da adolescência*. 6ª Ed. Edições Melhoramentos, Rio de Janeiro.
- Carelli, M. J. G. & Santos, A. A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(3), 265-278.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997. 110 p.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ciampa, A. da C. (1990). *A Estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Ciampa, A. da C. (1994). Identidade. Em: S. T. M Lane., & W. Codo (Orgs.) *Psicologia Social – O homem em movimento* (pp.58-75). São Paulo: Brasiliense.
- Ciampa, A. C. (2003). A identidade social como metamorfose humana em busca de emancipação: articulando pensamento histórico e pensamento utópico. *Anais do XXIX Congresso Interamericano de Psicologia*. Lima, Peru.
- Codo, W. (1994). O fazer e a consciência. Em: S. T. M Lane., & W. Codo (Orgs.). *Psicologia Social – O homem em movimento* (pp. 48-57). São Paulo: Brasiliense. Teixeira A. (1999). *Educação no Brasil*. 3a ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Costa, P.T.S. (2008). *Antecedentes e Conseqüentes da Identificação Organizacional dos Alunos da Escola Naval*. Dissertação de Mestrado não-ublicada, Departamento de Gestão, Instituto Superior do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.
- Daniel, W.W. (1974). *Biostatistics: A foundation for analysis in the health sciences*. New York: John Wiley.
- Davies, S. M., Rutledge, C. M.; & Davies, T. C. (1997). The impact of student learning styles on interviewing and academic performance. *Teaching and Learning in Medicine*. 9(2), 131-135.

- Duarte, N. (1993) *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- Dubar, C. La. (1996). *Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 2a ed. Paris: Armand Colin.
- Dutton, J.E.; Dukerich, J.M & Harquail, C. V. (1994). Organizational Images and Member Identifications. *Administrative Science Quarterly*, 259.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de próprio de adolescentes. Adaptação do SDQI de Marsh à população. In: *Cadernos de Consulta Psicológica*. 6, PP. 97-105.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: O impacto das atividades não obrigatórias. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 129-154). Taubaté: Cabral.
- Fisher, R. J. & Wakefield, K. (1998). Factors leading to group identification: A field study of winners and losers. *Psychology & Marketing*. 15, 23-40.
- Flavell, J. H. (1975). *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget; com um prefácio de Jean Piaget*. Trad. Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Pioneira.
- Freitas, M. E. (2002). *Cultura organizacional: identidade, sedução, carisma*. Rio de Janeiro: FGV.
- Giddens, A. (2003). *Modernidade e identidade* (P. Dentzien, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gioia, D.; Schultz, M. & Corley, K. (2000). Organizational Identity, Image and Adaptive Instability. *The Academy of Management Review*, 25, 1: 63-81.
- Goldberg DP (1972). *The Detection of Minor Psychiatric Illness by Questionnaire*. Oxford: Oxford University Press.
- Hare, P., Koenings, R. J., HARE, S. E. (1997), Perceptions of observed and modelvalues of male and female managers, *Journal of Organizational Behavior* 18, 437-447.
- Herrbach, O., Mignonac, K., Gatignon, A. (2004), Exploring the role of perceived external prestige in managers' turnover intentions, *International Journal of Human Resource Management* 15, 1390-1407.
- Hogg, M. & Terry, D. (2000). Social Identity and Self-Categorization Processes in Organizational Context. *Academy of Management Review*, 25, n1,121-140.

- Jo Hatch, M. & Schultz, M. (1997). Relation between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*. 31(5/6): 356-365, 1997.
- Kelloway, E. K., Gottlieb, B. H. & Barham, L. (1999). The source, nature and direction of work and family conflict: a longitudinal investigation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 337-346.
- Kreiner, G. E., Ashforth, B. E. (2004), Evidence toward an expanded model of organizational identification, *Journal of Organizational Behavior* 25, 1-27.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Levenfus, R. & Soares, D. H. (2004). *Orientação vocacional/ Ocupacional*. Porto Alegre: Ed. Artimed.
- Machado, H. V. & Kopittke, B. (2002). A identidade no contexto organizacional: perspectivas múltiplas de estudo. Em: *Encontro Nacional de Estudos Organizacionais*, 2. 2002, Recife. Anais... Recife: Observatório da Realidade Organizacional: PROPAD/UFPE: ANPAD. 1 CD.
- Machado, H. V. (2003). A Identidade e o Contexto Organizacional: Perspectivas de Análise. *Revista de Administração Contemporânea – RAC*, Edição Especial. p. 51-73. 22p.
- Maffesoli, M. (2000). *L'instant éternel*. Paris: Denöel.
- Magalhães, M. O. (2005). *Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: Generatividade e carreira profissional*. Tese de doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Maheirie, K. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Revista Interações*, 13(7), 31-44.
- Mercuri, E. N. G. S. (1992). *Condições espaciais, materiais e pessoais para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de graduação da Unicamp*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP.
- Mercuri, E. & Polydoro, S. A. J. (2003). O compromisso com o curso no processo de permanência/ evasão no ensino superior: algumas contribuições. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral.

- Sisto, F. F. (2007). Delineamento correlacional. Em M. N. Baptista & D. C. Campos. *Metodologia de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa*. 296 p. Rio de Janeiro: LTC.
- Moessinger, P. (2000). *Le jeu de l'identité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mowen, J. C., Minor, M.S., (2007). *Comportamento do Consumidor*. São Paulo: Person Prentice Hall.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S. & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work–family conflict and family–work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81, 400-410.
- Oliveira, F. A. (2008). Identificação Organizacional. Em Siqueira, M.M.M. e Col, *Medidas do Comportamento Organizacional – Ferramentas de Diagnóstico e de Gestão* (pp. 179 – 188). Porto Alegre: Artmed.
- Pachane, G. G. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral.
- Pacheco, E. M. C. (1996). *Indicadores de risco de sucesso acadêmico segundo universitários*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (1981). *O mundo da criança: da Infância à adolescência*. Tradução: Auriphebo Berrance Simões. McGraw-Hill do Brasil, São Paulo, SP.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). Teorias e modelos de mudanças no estudante universitário. Em A. Farah & R. A. Rezende Neto (Orgs.), *Curso de especialização em avaliação à distância* (Vol. 4, pp. 135-191). Brasília: Editora da UnB.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, E. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Vol. 2. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearlin, L. I. & Lieberman, M. A. (1979). Social sources of emotional distress. In: R. Simmons (Ed.), *Research in community and mental health* (vol. 1, pp.217-248). Greenwich: JAI Press Perseus Press.
- Peccei, R., Rosenthal, P. (2001), Delivering customer-oriented behavior through empowerment: An empirical test of HRM assumptions, *Journal of Management Studies* 38, 0022-2380.

- Penteado, A. S. & Silva, J. R. G. (2004). A Tentativa de Reforço de um Perfil Desejado de Funcionário e seus Efeitos Sobre a Orientação das Identidades nas Situações de Mudança Organizacional. *Anais do 28º. ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração*. Curitiba, PR.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à universidade*. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Polydoro, S. A. J. & cols (2001). *Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior*. *Psico-USF*, 6(1), 11-18.
- Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2003). Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. (pp. 41-66). Taubaté: Cabral.
- Pratt, S. P. (1998). *Cost of Capital*. Nova Iorque: Editora Wiley Frontiers in Finance.
- Ribeiro, C. (1995). Adolescência, um mosaico de crises: as causas da evasão universitária. *Perfil*, 8, 41-59.
- Robbins, S. P. (2006). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Ruano-Borbalan, J. (1998). *L'Identité – L'individu, Le groupe, La société*. Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Sainsaulieu, R. (1977). *Identité au travail les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.
- Santos, A. A. A. (1998). Psicopedagogia no 3o grau: avaliação de um programa.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Vendramini, C. M., Taxa, F., Lukjanenko, M. F., Muller, F., Sampaio, I., Andraus Jr., S., Kuse, F. K. & Bueno, C. H. (2000). Habilidades básicas de ingressantes universitários. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 2(16): 33-45.
- Santos, L. T. M. (2001). Adaptação acadêmica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1o ano. Série Apontamentos UM, 2. Portugal: Universidade do Minho.
- Sleich, A. L. R. (2006). Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

- Scott, S. G. & Lane, V. R. (2000). A Stakeholder approach to organizational *identity*. *Academy of Management Review*, 25 (1):43-62.
- Silva Filho, R. L. L.; Montejunas, P. R.; Hipolito, O.; Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659.
- Silva, W. M. (2007). Financiamento e Sustentabilidade financeira. In: *O impacto dos Centros Universitários no Ensino Superior Brasileiro*. pp. 208-214. ANACEU: Edição Publicada pela Associação Nacional dos Centros Universitários.
- Smidts, A., Pruyn, A. H., Van Riel, C. B. M. (2001), The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*. vol.49, n.5, pp.1051-1062.
- Soares, D. H. P. (2002). *A Escolha Profissional: Do Jovem ao Adulto*, S.P: Summus.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, v. 33, p. 1-39.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M., Hunsberger, B. & Pancer, S.M. (2000). Social support: Relations to coping.
- Tavares, S., Caetano, A. & Silva, S. (2007). Não há bela sem senão: A identificação organizacional, os comportamentos de dedicação ao trabalho e o conflito trabalho-família. *Psicologia*, vol.21, n.1, pp.133-149.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... E agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 5(1), pp.47-62.
- Teixeira, M. A. P.; Castro, G.. & Piccolo, L. da R. (2007). Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: Um Estudo Correlacional. *Interação em Psicologia*. V. 11, n. 2.
- Tinoco, A. P. da C. V. (2008). *Antecedentes e consequentes da identificação organizacional. Uma aplicação ao contexto da Marinha*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Departamento de Gestão, Instituto Superior do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), pp.89-125.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.

- Van Scotter, J. R. & Motowidlo S. J (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate forms of contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 525-531.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9 (2), 259-268. Disponível em <www.scielo.br>. Acessado em 11/11/2008.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa.
- Whetten, D & Godfrey, P. (1998). *Identity in Organizations* London: Sage.
- Worchel, S (1998). Social Identity and individual productivity within groups. *British Journal of Social Psychology*. 37:389-413.
- Zagury, T. (1996) *O adolescente por ele mesmo*. Editora Record, Rio de Janeiro.

7- ANEXOS



Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Bragança Paulista, 17 de Dezembro de 2009.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Projeto de Pesquisa: Relação entre identificação organizacional, seus antecedentes, conseqüentes e a integração do universitário à vida acadêmica.

Curso: Psicologia

Grupo: III

Autor (es): Prof. Fernando Martins Rochael;

Instituição: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Protocolo CAAE: 0369.0.142.000-09 (Citar este número nas correspondências referentes a este projeto)

Prezado (a) (s) Pesquisador (a) (s),

O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade São Francisco, analisou em reunião extraordinária no dia 17/12/2009 o projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade de Vossa Senhoria.

Este Comitê, acatando o parecer do relator indicado, apresenta-lhe o seguinte resultado:

Parecer: APROVADO

Atenciosamente,


Marcelo Lima Ribeiro
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa - USF
Universidade São Francisco

Ao término do desenvolvimento do estudo o (a) pesquisador (a) responsável deverá enviar ao CEP-USF o relatório consolidado de conclusão do mesmo.

CÂMPUS DE BRAGANÇA PAULISTA Av. São Francisco de Assis, 218 - CEP 12916-900 Fone (11) 4034-8000 - FAX (11) 4034-1025
CÂMPUS DE CAMPINAS Rua Waldemar César da Silva, 105 - Cura D'Arz CEP 13045-270 (19) 3779-3300
CÂMPUS DE ITATIBA Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - CEP 13251-900 Fone (11) 4534-6000 - FAX (11) 4524-1933
CÂMPUS DO PARI - SÃO PAULO Rua Hannemann, 352 - Pari - CEP 03031-040 Fone (11) 3315-2000 - FAX (11) 3315-2036