

THALYTA HULSEN LEMOS



ESCALA DE AVALIAÇÃO DA VIDA ACADÊMICA: ESTUDO DE VALIDADE COM
UNIVERSITÁRIOS DA PARAÍBA

ORIENTADORA PROFA. DRA. ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS

APOIO: CAPES

ITATIBA

2010

THALYTA HULSEN LEMOS

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA VIDA ACADÊMICA: ESTUDO DE VALIDADE COM
UNIVERSITÁRIOS DA PARAÍBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Stricto Senso em Psicologia da
Universidade São Francisco para defesa.

ORIENTADORA PROFA. DRA. ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS

APOIO: CAPES

ITATIBA

2010

378.18 Lemos, Thalyta Hulsen.
L579e Escala de avaliação da vida acadêmica: estudo de validade com universitários da Paraíba / Thalyta Hulsen Lemos. -- Itatiba, 2010.
110 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.
Orientação de: Acácia Aparecida Angeli dos Santos.

1. Vivência acadêmica. 2. Avaliação psicológica.
3. Estudantes universitários. I. Santos, Acácia Aparecida Angeli dos. II. Título.



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

Thalyta Hulsen Lemos, defendeu a dissertação “**Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica: Estudo de Validade com Universitários da Paraíba**” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 17 de agosto de 2010 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos (Presidente)
Universidade São Francisco

Profa. Dra. Claudette Maria Medeiros Vendramini
Universidade São Francisco

Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro
Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por tudo que tenho na minha vida, e por me dar forças para cumprir essa etapa, e também a Nossa Senhora, por interceder por mim junto ao Pai;

Aos meus pais, Nelson e Tatjana, pelo apoio incondicional em todos os momentos, e por me darem a oportunidade de fazer esse curso;

A Elton, por todo carinho, amor, paciência e apoio mesmo com a distância física;

Aos meus irmãos e minhas cunhadas, por acreditarem em mim;

A Emellyne, minha cunhada, amiga, colega de faculdade, de profissão e ex-sócia, pelo apoio e incentivo desde o início e que continuou mesmo à distância;

A Bruno e Emellyne, por serem os responsáveis pelos dois novos integrantes da família, Mel e João Pedro (meu afilhado), e por me fazerem sentir a alegria, felicidade e responsabilidade de ser tia e madrinha;

A professora Carla Minervino, por me incentivar a crescer e a buscar novos conhecimentos para minha carreira profissional;

A Acácia, minha orientadora, presente em todos os momentos dessa minha jornada, inclusive nos momentos e nas decisões mais difíceis (mesmo sendo por e-mail), sempre com seu jeito acolhedor e compreensivo;

Aos colegas da USF Marina, Gisele, Mayra, Fernanda, Rodolfo, Lucas e Fernando, que me acolheram e fizeram com que os meus dias fossem menos difíceis;

A todos os colegas do Laboratório de Avaliação Psicoeducacional (LAPE 2), especialmente Thaty e Jô por me ajudarem inúmeras vezes quando precisei;

Aos professores da Pós-graduação da Universidade São Francisco, principalmente Dras. Anna Elisa e Maria Cristina, pelas sugestões e críticas durante os seminários; Dra. Claudette

pelas observações a meu projeto na banca de qualificação. Também à professora Dra. Soely Polydoro, da Unicamp, pelas contribuições importantíssimas dadas ao trabalho;

A todos os colegas dos demais laboratórios e da pós-graduação, especialmente os da minha turma de Seminários, Gi, Rodolfo, Claudio, Aldarí e Gal;

Ao colega Claudio, pelos momentos partilhados nessa difícil missão que escolhemos;

Às funcionárias Ana e Paula, do apoio à Pós-graduação, pela simpatia e eficiência;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para a realização desse trabalho.

Resumo

Lemos, T. H. (2010). *Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica: Estudo de Validade com Universitários da Paraíba*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

A oferta de cursos de graduação em instituições de ensino superior está aumentando cada vez mais no Brasil e em outros países. Cada vez mais pesquisadores têm se interessado por estudos nesse contexto e por variáveis que interferem na formação profissional, buscando a construção de instrumentos para caracterizar o estudante e investigar a experiência vivida durante o processo de formação universitário. O trabalho teve como objetivos buscar evidências de validade convergente para a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) por meio de correlação com o Questionário de Vivência Acadêmica – Versão Reduzida (QVA-r); averiguar a correlação entre a EAVA e o desempenho em leitura dos alunos pelo Teste de Cloze; e comparar a vida acadêmica dos alunos considerando algumas variáveis. Participaram da pesquisa 580 estudantes matriculados em diversos cursos de graduação de duas universidades do estado da Paraíba, ambas localizadas em João Pessoa, sendo uma particular ($n=283$) e outra pública ($n=297$), com idades variando de 18 a 61 anos ($M=22,37$ e $DP=4,94$), sendo 55% do sexo feminino e de semestres variados (2º ao 10º). Foram aplicados o QVA-r, um instrumento de auto-relato composto por 55 itens distribuídos em cinco dimensões, com cinco possibilidades de resposta em uma escala *Likert* de 1 a 5 pontos; a EAVA, instrumento com 34 itens distribuídos em cinco fatores, também em forma de uma escala *Likert* de 1 a 5 pontos; e o Teste de Cloze, um texto escolhido e elaborado com o quinto vocábulo omitido em que os sujeitos devem preencher as lacunas com a palavra grafada de forma idêntica à omitida. As instituições foram contatadas, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e em comum acordo com os responsáveis foram marcados os dias de aplicação dos instrumentos, que foram realizadas nas salas de aula, de forma coletiva. Foi distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os instrumentos foram apresentados na mesma sequência para todos os respondentes, primeiro o QVA-r, em seguida a EAVA e por fim o Teste de Cloze. Os resultados mostraram que todos os fatores da EAVA se correlacionaram positivamente com todas as dimensões do QVA-r, destacando-se a magnitude de correlação entre as pontuações totais dos dois instrumentos ($r=0,716$), constatando-se evidência de validade convergente. Os índices de correlações encontrados entre as pontuações na EAVA e no Teste de Cloze foram considerados baixos, e foram encontradas correlações negativas em dois fatores. As médias em todos os fatores e na pontuação total da EAVA foram maiores nos alunos da instituição particular. Nos dois fatores que apresentaram diferença significativa em relação ao sexo, as médias dos homens foram mais altas. Em relação à pontuação total, os alunos mais velhos fizeram mais pontos no instrumento e se apresentam mais integrados academicamente do que os demais. O estudo possibilitou analisar as vivências acadêmicas de alguns dos estudantes de ensino superior do estado da Paraíba, porém, com algumas limitações. Evidencia-se a necessidade de maiores investimentos em pesquisas dessa natureza, que explorem o tema abordado, propondo alternativas para auxiliar os alunos e as próprias instituições em relação a como aproveitarem o processo de formação na educação superior, criando formas de integrar o aluno nesse novo mundo.

Palavras-chave: vivência acadêmica, avaliação psicológica, estudantes universitários.

Abstract

Lemos, T. H. (2010). *Assessment Scale of Academic Experience: Validity Study with College Students of Paraíba*. Master Dissertation, Post Graduate Program of Psychology, São Francisco University, Itatiba.

The provision of undergraduate courses in institutions of higher education is continually increasing in Brazil and other countries. Increasingly researchers have been intrigued by studies in that context and variables that influence the training, seeking to build tools to characterize and investigate the student experience during university training. The study aimed to find evidence of convergent validity for the “Escala de Avaliação da Vida Acadêmica” (EAVA) through its correlation with the “Questionário de Vivência Acadêmica – Versão reduzida” (QVA-r); to determine the correlation between EAVA and performance in reading by Cloze Test; and to compare the students’ academic life considering a few variables. Study participants was 580 students enrolled in various undergraduate courses in two universities in the state of Paraíba, both located in Joao Pessoa, one particular (n = 283) and one public institution (n = 297), with ages ranging from 18 to 61 years (M = 22.37, SD = 4.94), 55% female and several semesters (2nd to 10th). Was applied the QVA-r, a self-report instrument comprised 55 items distributed in five dimensions, with five possible answers on a Likert scale of 1 to 5 points; the EAVA, instrument with 34 items distributed in five factors, in the form of a Likert scale of 1 to 5 points too; and the Cloze Test, a text chosen and prepared with the fifth word omitted that students must fill in the blanks with the word spelled the same way as omitted. The institutions were contacted, the project was approved by the Ethics Committee and in agreement with those responsible were marked the day of application of the instruments, which were held in classrooms in group. It was distributed the Terms of Consent, and the instruments were presented in the same sequence for all respondents, first QVA-r, then the EAVA and finally the Cloze Test. The results showed that all factors of EAVA positively correlated with all dimensions of QVA-r, highlighting the magnitude of correlation between total scores of the two instruments ($r = 0.716$), verifying evidence of convergent validity. The indices of correlations found between scores on EAVA and Cloze Test were low and negative and were found in only two factors. The average score on all factors and total score were higher in EAVA students at private institutions. In the two factors that showed significant differences regarding gender, the male’s means was higher. Regarding the total score, older students have more points on the instrument and present themselves more integrated academically than others. The study allowed analyzing the academic experiences of some students of higher education in the state of Paraíba, but with some limitations. This study highlights the need for greater investment in research of this nature, exploring the theme, proposing alternatives to assist students and institutions themselves over how to take advantage of the educational process in higher education, creating ways to integrate the student in this new world.

Keywords: academic experience, psychological evaluation, college students.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I – CARACTERÍSTICAS DOS UNIVERSITÁRIOS	5
CAPÍTULO II – FORMAS DE AVALIAÇÃO	24
CAPÍTULO III - DESEMPENHO ACADÊMICO E COMPREENSÃO DE LEITURA	37
MÉTODO	44
Participantes	44
Instrumentos	46
Procedimentos	51
RESULTADOS	52
DISCUSSÃO	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	97

APRESENTAÇÃO

A oferta de cursos de graduação em instituições de ensino superior, seja ela de qualquer tipo, está aumentando cada vez mais no Brasil e em outros países, impulsionada pelas facilidades oferecidas pelo sistema de ensino superior nas últimas décadas. Paralelamente, existe a preocupação das pessoas em geral em se qualificar para atender as exigências do mercado de trabalho (Almeida & Soares, 2004; Balbachevsky, 2007; Santos, Suehiro, Oliveira, Cunha, & Carrilho, 2006; Severino, 2008; Teixeira, Castro & Piccolo, 2007).

Em pesquisa divulgada no *site* do MEC, Machado (2009) refere-se ao grande aumento nas vagas de ingresso nas universidades federais, mostrando a expansão do ensino superior público. É notável o grande aumento de instituições particulares em todo o Brasil, porém, cresce também o número de instituições públicas, haja vista para o fato de que em 2002 existiam 43 universidades federais, e em meados de 2009 eram 55. A autora comenta sobre uma entrevista do atual ministro da Educação, Fernando Haddad, durante a qual ele afirma que a inclusão está presente nas instituições de ensino superior, pois as classes “menos privilegiadas” estão tendo acesso às universidades, modificando, assim, o perfil do estudante universitário.

Em relação ao aumento crescente na população universitária, vários fatores podem ser considerados como explicativos. Por exemplo, pode-se citar a pressão para uma formação acadêmica e técnica mais especializada, a diminuição da oferta de empregos que exigem apenas o ensino médio, a abertura da universidade a novos tipos de alunos – estudantes mais velhos, de grupos étnicos ou sociais minoritários, estudantes trabalhadores, portadores de deficiência, entre outros (Almeida & Soares, 2004; Severino, 2008; Teixeira, Castro & Piccolo, 2007).

Dada essa conjuntura, que não é exclusiva do Brasil, cada vez mais pesquisadores têm se interessado por estudos no contexto universitário e por variáveis deste contexto que interferem na

formação profissional, tanto aqui quanto no exterior (Almeida & Soares, 2004; Gatz, 2000; Granado, 2004; Mannan, 2001; Mattanah e cols., 2020; Smith, 2004; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006; Teixeira, Castro & Piccolo, 2007; Vendramini, Santos, Polydoro, Sbardellini, Serpa, & Natário, 2004; entre outros). Assim, os estudiosos se propõem a pesquisar os vários aspectos relativos ao estudante universitário, sendo que muitas das pesquisas focalizam a maneira como o estudante vivencia o período acadêmico, por exemplo, envolvimento com atividades não obrigatórias na universidade (Fior, 2008), características de personalidade e envolvimento acadêmico (Polydoro & Primi, 2003), adaptação ao curso superior (Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008), entre outros aspectos.

A preocupação em pesquisar as mudanças ocorridas com o estudante durante o tempo que passa na universidade não se reduz apenas a questões de formação profissional e à aprendizagem de fundamentos e metodologias. Além desses aspectos, o processo de socialização dos alunos também tem sido alvo de estudos, pois é importante para a formação geral do universitário enquanto pessoa, especialmente como cidadão e agente transformador da sociedade (Fior, 2008; Soares & cols., 2006; Vendramini & cols., 2004). Sob essa perspectiva, entende-se que a capacitação sócio-profissional do estudante, em qualquer que seja o curso, não diz respeito apenas às aulas e às atividades exclusivamente curriculares (Almeida & Soares, 2004), pois é preciso considerar também a maneira como o estudante encara e vive a experiência do ensino superior.

Nem todos os adolescentes e jovens obtêm sucesso na transição para a faculdade. Mattanah e cols. (2010) indicam que, nos Estados Unidos, 40% dos estudantes não terminam a faculdade, e a maior parte dessa evasão ocorre no primeiro ano, mais precisamente nas primeiras seis semanas de aula. Os autores afirmam que os estudantes enfrentam inúmeros desafios durante os primeiros meses de faculdade, e citam como alguns desses desafios o desenvolvimento de uma

nova rede social, a exigência de um trabalho com mais autonomia em relação ao ensino médio e lidar com as ‘tentações’ do ambiente universitário, por exemplo, álcool, drogas e sexo.

Para ajudar a facilitar esse processo de transição, algumas universidades estadunidenses criaram programas, variando de sessões de orientação informativa durante os primeiros dias de faculdade a intervenções estruturadas, orientadas clinicamente para estudantes em situação de risco. Os programas de experiência do primeiro ano incluem equipes treinadas (incluindo professores) para liderar sessões de aconselhamento, oportunidades de serviços, acompanhamento da aprendizagem para os alunos do primeiro ano, entre outros. Isso oferece aos alunos a oportunidade de interagir com o corpo docente de uma maneira mais informal, além de fornecer o apoio social necessário, o que favorece o sucesso do aluno durante o primeiro ano (Mattanah & cols., 2010).

Este trabalho foi realizado com o intuito de buscar evidências de validade para um dos instrumentos que serão utilizados na pesquisa, desenvolvido aqui no Brasil e sem muitos estudos acerca de suas propriedades psicométricas. O instrumento passou por várias análises, juntamente com outros instrumentos e com outras variáveis, para verificar as suas qualidades psicométricas.

O trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No Capítulo I serão apresentadas características dos estudantes universitários e relatados resultados de estudos nessa área. Do Capítulo II constam informações sobre as formas de se avaliar a vida acadêmica, levando em consideração os instrumentos utilizados nas pesquisas dessa natureza. O Capítulo III trata de informações e estudos sobre o desempenho acadêmico e sua relação com a compreensão de leitura, visto que serão feitas comparações entre os resultados dos instrumentos que se propõem a avaliar a vivência acadêmica e a compreensão de leitura como medida de desempenho acadêmico dos universitários.

Posteriormente, o método traz as informações pertinentes à pesquisa em si, ou seja, os participantes e os instrumentos que foram utilizados e os procedimentos realizados. Em seguida, encontram-se os resultados e análises obtidos com a coleta de dados, e por fim, a discussão e conclusão do trabalho.

CAPÍTULO I - CARACTERÍSTICAS DOS UNIVERSITÁRIOS

Geralmente a entrada na universidade significa a realização de um sonho que muitas vezes é compartilhado positiva e muito intensamente com as pessoas que fazem parte da vida do jovem recém-ingressado na vida acadêmica (Almeida & Soares, 2004). Esses mesmos autores afirmam que os jovens, apesar de conseguirem ultrapassar várias barreiras, chegam à universidade com visões inocentes e irreais sobre o que realmente abarca a vida universitária, apresentando frequentemente durante o primeiro ano na vida acadêmica altos níveis de estresse e ansiedade que os deixam vulneráveis ao desajustamento e, em alguns casos, até a sintomas psicopatológicos.

A transição para o ensino superior é indicativa de várias mudanças na vida do estudante, e seu impacto está relacionado às características pessoais e particulares de cada um, e também às exigências e apoios do ambiente ao qual estão inseridos (Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Santos & Almeida, 2001). Como exemplos de algumas das dificuldades enfrentadas pelos jovens nesse período de transição, são informados a saída de casa e as exigências sociais para que o jovem tenha maior autonomia em relação a vários aspectos da sua vida, transformando-se muitas vezes em crises adaptativas. Os autores acreditam que os fatores dessa transição envolvem e refletem o nível de maturidade psicológica dos estudantes.

Reason, Terenzini e Domingo (2007) comentam sobre as várias razões pelas quais o primeiro ano da universidade é importante, e citam que, entre outras coisas, é o período em que os alunos desenvolvem (ou deixam de desenvolver) atitudes, comportamentos, habilidades, conhecimentos e hábitos mentais, elementos dos quais dependerá sua preparação posterior e êxito acadêmico e profissional, além de ser também um período de intensa aprendizagem. Os autores afirmam, ainda, que maioria dos estudos sobre os efeitos da universidade são geralmente focalizados na influência de uma ou mais experiências dos estudantes durante o curso superior.

Nesse sentido, o primeiro ano na universidade é considerado como um período crítico, capaz de potencializar crises e/ou desafios desenvolvimentais nos jovens, pois mais da metade dos estudantes ingressantes no ensino superior apresentam dificuldades nessa transição (Almeida & Soares, 2004). Considerando a importância desse momento, Santos e cols. (2006) insistem sobre a importância de primeiro se conhecer as características dos alunos ingressantes na universidade para depois compreender as mudanças neles ocorridas durante o transcorrer de sua formação.

A universidade não deve e nem pode ficar alheia às dificuldades vividas pelos jovens durante o processo de ingresso para a vida universitária. As instituições deveriam conhecer melhor as características de seus estudantes e as dificuldades que eles enfrentam, a fim de intervir nas situações mais complicadas, evitando ou ao menos minimizando o fenômeno da evasão. Wintre e Sugar (2000) afirmam que a adaptação à universidade é vista como uma mudança normal para os jovens que seguem esse caminho, mas que ela pode se apresentar como geradora de estresse para alguns e constituir para aqueles menos resilientes uma fonte de solidão, desinteresse e, às vezes, de depressão. Considerando a resiliência como a capacidade que a pessoa tem de lidar com problemas diante das adversidades que enfrenta ao longo de seu desenvolvimento, os jovens com menos resiliência têm mais dificuldades para enfrentar essa mudança na sua vida e adaptar-se à vida acadêmica.

Almeida e Soares (2004) comentam que a transição do ensino médio para o superior é muito exigente e que confronta os jovens com vários desafios novos e complexos em diferentes áreas, e que algumas pessoas podem não estar preparadas para enfrentá-los. Como mencionado, são considerados como exemplos desses desafios o sair de casa, separar-se dos entes queridos, administrar novos papéis sociais e novas responsabilidades, além de também ter que assumir de

maneira eficaz as atividades acadêmicas, que são mais exigentes do que as que estavam acostumados nas etapas escolares anteriores.

Ainda nessa direção, Almeida e Soares (2004) relacionam quatro domínios principais referente às inúmeras tarefas que o ingressante do ensino superior enfrenta, a saber, acadêmico, social, pessoal, e vocacional/institucional. O domínio acadêmico refere-se ao ajustamento ao ensino universitário, que é diferente do ensino médio, com exigência de ritmos e estratégias de aprendizagem diferentes. O segundo é relacionado ao domínio social, em que se deparam com relacionamentos interpessoais que requerem mais amadurecimento. O terceiro, diz respeito ao domínio pessoal, visto que o jovem deve ter maior conhecimento de si mesmo, desenvolver um forte sentido de identidade e auto-estima, além de assumir uma visão pessoal do mundo. O último domínio é o vocacional/institucional, pois a vida universitária se constitui numa etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, em que é importante a criar e se comprometer com os objetivos vocacionais e/ou institucionais estabelecidos.

Em publicação anterior, Ting e Robinson (1998) referem-se ao desenvolvimento pessoal dos estudantes como uma importante referência para a sua adaptação acadêmica. Os autores elencam algumas exigências em relação aos jovens em geral, que envolvem a necessidade de assumir responsabilidades pelos seus próprios atos, lidar com as mudanças, desenvolver a autonomia, enfrentar situações de estresse, administrar o tempo e obter níveis adequados de autodisciplina. Também Bell, Allen, Hauser e O'Connor (1996) fazem referência às tarefas desenvolvimentais com as quais os estudantes que estão ingressando na universidade se confrontam, e afirmam que tais atividades constituem desafios profundamente relacionados com o processo de aquisição de autonomia.

Nos últimos 15 anos surgiram vários modelos conceituais a respeito da permanência do estudante na universidade e as instituições têm utilizado esses modelos para fornecer programas e

serviços destinados a aumentar o sucesso do aluno na vida acadêmica – isso vale para as universidades estadunidenses, pois pode ser confirmado pelas pesquisas lá realizadas (Gatz & Hirt, 2000; Mattanah & cols, 2010; Reybold & Alamia, 2008; Zepke & Leach, 2005). Dois desses modelos estão entre os mais citados e estudados. O primeiro é o de Astin (1999), que se concentra na participação do aluno no ambiente do campus, acreditando que o envolvimento acadêmico pode ser medido pela quantidade de energia física e psicológica que os estudantes exercem em esforços educativos, ou seja, quanto maior a energia gasta, maior o grau de envolvimento, e quanto maior o grau de envolvimento, maior a probabilidade de o estudante persistir e ser bem sucedido na universidade (Gatz & Hirt, 2000).

Intimamente relacionado com o modelo de Astin, o modelo de Tinto (1993, conforme citado por Gatz & Hirt, 2000), identifica quatro fatores relacionados com a persistência do aluno na universidade. O primeiro (características preliminares) inclui antecedentes familiares, habilidades e atributos desenvolvidos antes da vida universitária, e mais especificamente durante o ensino médio. O segundo (características institucionais), refere-se ao campus no qual o aluno está matriculado (por exemplo tamanho, diversidade de ofertas acadêmicas, entre outras). O terceiro (integração acadêmica) diz respeito ao desempenho acadêmico do aluno e suas interações com professores e funcionários da instituição. Por fim, o quarto fator (integração social) concentra-se nas relações entre os alunos e nas atividades extracurriculares. Conforme Tinto, o que contribui para a persistência de alunos na universidade é a combinação desses quatro fatores. Os modelos de Astin e Tinto sugerem que envolvimento ou integração acadêmica e social encontra-se estreitamente ligado ao comportamento do estudante.

Esse fenômeno é avaliado com a utilização de instrumentos para medir a integração acadêmica e social, que focalizando principalmente o comportamento dos alunos. Por exemplo, o *Student Opinion Survey (SOS)* é um instrumento de 42 itens que analisam a frequência com que

os alunos usam programas e serviços no campus e o grau de satisfação com esses programas e serviços. O *College Student Experiences Questionnaire (CSEQ)* consiste em 190 itens que avaliam o desenvolvimento social e intelectual e o envolvimento do estudante. Examina, também, como os estudantes gastam seu tempo na universidade e a natureza e qualidade das suas atividades (Pace & Kuh, 1998). A *Student Development Task and Lifestyle Inventory (SDTLI)* é um instrumento de 140 itens que identifica os comportamentos dos estudantes para conseguir seus objetivos, relacionamentos maduros e autonomia acadêmica (Winston, Miller, & Prince, 1987). Itens típicos dos três instrumentos incluem perguntas aos alunos referentes, por exemplo, à frequência com que eles encontram com os professores fora das aulas, passam o tempo com amigos e encontram colegas em atividades sociais. Tais itens avaliam como os estudantes gastam seu tempo e o grau de integração acadêmica e social que alcançaram.

Pascarella (2006) comenta sobre o número de pesquisas com a população universitária estadunidense e diz que são milhares, talvez até dezenas de milhares de estudos ao longo dos últimos 50 anos, mas afirma que apenas em uma parte das pesquisas se identifica a preocupação real em estimar o impacto das experiências universitárias sobre os alunos. O autor propõe recomendações e orientações para futuras pesquisas sobre esse impacto e indica 10 direções, considerando os resultados das pesquisas referidas. Cada uma dessas recomendações será descrita nos próximos parágrafos.

A primeira refere-se à importância do foco na qualidade dos dados ou informações que estão sendo analisadas. Bons dados, ou seja, os dados coletados de forma a aumentar a probabilidade de identificar relações causais entre as experiências de nível superior e o crescimento do estudante, são essenciais considerações mais conclusivas, incluindo o uso de sofisticados procedimentos estatísticos.

A segunda diz respeito à necessidade de se reavaliar o potencial de aplicação dos resultados. A aplicação dos achados é condição indispensável por se tratar de investigação em condições naturais, pois assim os resultados são aceitos como válidos pela comunidade científica.

A terceira é relativa à inclusão de maior diversidade de características dos participantes. Na última década houve um destaque para as pesquisas sobre o impacto da universidade, e como resultado foi encontrado que, de modo equilibrado, a diversidade racial enriquece a experiência acadêmica e social dos estudantes e reforça o impacto intelectual e pessoal da vivência universitária.

Como quarto ponto é referido a relevância de se reconhecer o aumento da diversidade da população de estudantes norte-americanos de graduação, estimando efeitos condicionais. As características desses estudantes e seus padrões de participação institucional foram mudando ao longo da última década, e não se pode planejar uma investigação eficaz baseando-se no pressuposto de que essa população se caracteriza por estudantes brancos de classe média ou média-alta, com idades entre 18 e 22 anos, matriculados em instituições de quatro anos em período integral, que mora no campus, não trabalha e tem apenas algumas responsabilidades familiares.

Em quinto lugar é recomendado que haja questionamento sistemático sobre os mitos relativos ao ensino superior. Existem poucas instituições sociais na cultura norte-americana que não tenham sido objeto de investigação sistemática. No entanto, os resultados provenientes de pesquisas com rigor metodológico não têm sido posto em prática em muitas das políticas, programas e práticas que configuram a natureza de ensino de graduação nos Estados Unidos.

O sexto ponto diz respeito à relevância de se estender e expandir questionamentos sobre estudantes anteriormente ignorados pelas instituições. Em uma revisão feita por Pascarella e Terenzini (2005, conforme citado por Pacarella, 2006) foram fornecidas contribuições para a

compreensão do impacto da educação de nível superior em estudantes que haviam sido até então desconsideradas (por exemplo afro-americanos, hispânicos, estudantes que trabalham). A assunção da existência de características diferenciadas é considerada uma tendência importante e positiva no planejamento de pesquisas sobre o impacto da universidade que precisa ser não apenas continuada, mas também expandida para incluir novos grupos de alunos e novos tipos instituições.

O sétimo aspecto refere-se à orientação para que se investigue a gama completa dos impactos das tecnologias da informação. São muitos os avanços relativos ao uso de computadores pessoais, internet e uma vasta gama de tecnologias da informação que possuem a capacidade de transformar profundamente a face de ensino e aprendizagem e, talvez, possam transformar praticamente todos os outros aspectos da experiência na graduação.

Em oitavo lugar é destacada a necessidade de se conduzir estudos que descubram o "porque" do impacto da intervenção. Frequentemente há ausência de informações iluminadoras sobre os efeitos causados por intervenções ou programas especiais acerca do impacto da universidade, tornando assim mais difícil sua réplica posterior e sua aplicação em diferentes contextos ou cenários.

O nono elemento referido é relativo à importância de se mapear o papel das experiências universitárias na vida após a universidade. Considerando-se os muitos estudos realizados sobre a vivência universitária, pouca atenção foi dada ao mapeamento dos impactos de longo prazo de experiências acadêmicas e não acadêmicas durante a universidade. Porém, há indícios de que as experiências específicas que promovem o desenvolvimento durante o período universitário podem ter implicações duradouras na vida posterior do indivíduo.

Em décimo lugar é recomendado que se reveja periodicamente as pesquisas para estabelecer onde se está e para onde se pode ir. Quanto mais citado um trabalho significa que

mais importante ele é. Assim, as 1.500 citações no *Social Sciences Citation Index* para as três maiores revisões da literatura sobre o impacto na universidade indicam que os resultados produzidos por esses trabalhos podem trazer contribuições úteis para a compreensão do tema. Considerando a natureza cumulativa do conhecimento, o autor sugere que os estudos sobre o impacto da universidade sobre os estudantes devem continuar, pois fornecem indicadores importantes para dizer o quanto será possível alcançar com os projetos de pesquisa.

Chickering e Reisser (1993, conforme citado por Fior, 2008) entendem que o desenvolvimento psicossocial do estudante universitário ocorre em uma ordem de sete vetores. Esses vetores incluem, a saber, desenvolver um sentido de competência, administrar as emoções, desenvolver a autonomia e direção à interdependência, estabelecer relações interpessoais maduras, constituir a identidade, desenvolver um propósito de vida e desenvolver a integridade, descritos mais pormenorizadamente a seguir.

Desenvolver um sentido de competência diz respeito a adquirir competências intelectuais, físicas e manuais, sociais e interpessoais. Administrar as emoções implica desenvolver a consciência sobre suas emoções e saber integrá-las, o que resulta em maior expressividade e flexibilidade para lidar com elas. O desenvolvimento dessas competências está relacionado à segurança, estabilidade, independência emocional e instrumental. Nessa perspectiva, estabelecer relações interpessoais maduras envolve o aprimoramento da tolerância, respeito e aceitação pelas diferenças individuais, estabelecimento de relações interpessoais que contribuam para o desenvolvimento de uma identidade madura (Fior, 2008).

Estabelecer a identidade caracteriza-se por um desenvolvimento em direção a uma maior complexidade na maneira com a qual o indivíduo interage com o meio social, decorrente das estimulações do ambiente e aos desafios próprios do ensino superior; estabilidade e integração do *self*, bem como de aceitação pessoal. Desenvolver um propósito de vida (ou objetivos de vida)

contempla a resolução do dilema comum aos jovens, que diz respeito à definição de qual caminho seguir; ao estabelecimento de objetivos vocacionais claros e planos de ação para implementá-los. E finalmente, ao desenvolvimento da integridade, que implica em aumentar a capacidade de compreender a relatividade dos valores que sirva de orientação para comportamentos futuros (Fior, 2008).

Teixeira e cols. (2008) consideram que, essencialmente no primeiro ano acadêmico, as experiências vivenciadas são importantes e fundamentais para a permanência do estudante na universidade, assim como para o seu sucesso acadêmico. A maneira de se integrar à nova vida no ensino superior faz com que cada aluno aproveite as oportunidades oferecidas no ambiente universitário de maneira diferente, melhor ou pior, o que faz com que as oportunidades sirvam tanto para sua formação profissional quanto para o seu desenvolvimento psicossocial. Ainda conforme os autores, os alunos que provavelmente têm mais chance de crescimento intelectual e social são aqueles que se integram no meio acadêmico e social da universidade desde o início do curso.

Em estudo feito a pedido do Ministério da Educação da Nova Zelândia, Zepke e Leach (2005) fizeram uma síntese da literatura, conhecida como metanálise, sobre como as instituições podem melhorar resultados escolares e encontraram dois discursos diferentes. Um predominantemente centrado no que as instituições fazem para encaixar os alunos nas culturas existentes. O outro é ainda emergente e desafia o primeiro, pois não exige que os estudantes se adequem à cultura institucional, mas sugere que as culturas sejam adaptadas para melhor atender às necessidades dos alunos, que estão cada vez mais diversificados. Dada a importância do trabalho, seus procedimentos e resultados serão apresentados detalhadamente nos próximos quatro parágrafos.

Zepke e Leach (2005) inicialmente contrataram um bibliotecário qualificado para pesquisar registros institucionais, bases de dados da biblioteca e da internet sobre o tema, incluindo artigos que relatavam estudo empírico sobre alunos, professores/educadores ou de variáveis de ambiente de aprendizagem a partir de 1990. Critérios foram estabelecidos incluindo estudos que relatavam mecanismos de apoio institucional para melhorar a retenção, persistência e conclusão do curso pelos alunos. Foram definidos ainda critérios em relação ao rigor e à riqueza dos processos de investigação, tendo sido selecionados cinco tipos de estudos: multi-institucional e quantitativo utilizando grandes amostras; quantitativo dentro de instituições únicas; dados qualitativos de instituições múltiplas; qualitativo em uma única instituição. Foi também considerado o método de pesquisa utilizado, incluindo análises de registros de alunos, estudos de caso, grupos focais e entrevistas presenciais e telefônicas, independentemente da metodologia ser qualitativa ou quantitativa.

A maioria dos 146 trabalhos analisados indica que práticas institucionais podem influenciar com sucesso a integração dos alunos, tanto acadêmica quanto socialmente. Em relação à integração, 14 estudos concluíram que o desempenho dos alunos pode ser reforçado quando eles se encontram confortáveis com comportamentos, ambiente e processos institucionais; 17 pesquisas sugerem que o desempenho melhora quando as instituições promovem relações pessoais fora da sala de aula e demonstram se importar com o total bem-estar dos alunos; 14 sugerem que seja feito aconselhamento acadêmico para fornecer instruções precisas, compreensivas e fáceis de seguir; 20 investigações tiveram como tema a melhora do desempenho por meio de contatos regulares e significativos com professores dentro e fora de sala de aula; 23 abordaram a qualidade do ensino; 14 mostraram quais os programas de orientação/intervenção ajudaram na integração e aprimoraram o desempenho acadêmico do

estudante; e 18 estudos indicaram que o desempenho dos estudantes melhoraram quando estavam envolvidos em algum tipo de comunidade de aprendizado acadêmico.

Ainda como resultados da pesquisa de Zepke e Leach (2005), considerando os serviços institucionais, 20 estudos relataram que estes, juntamente com algumas outras facilidades, constituíram-se fatores de sucesso para os alunos que se envolveram com eles (por exemplo, o cuidado da criança, pastoral/assistência religiosa, moradia estudantil, serviços de emprego, auxílio financeiro, aconselhamento, serviços de saúde, entre outros); mais de 300 instituições norte-americanas usam a Instrução Suplementar (IS), que indica fatores de risco, e foram encontrados nove trabalhos apoiando seus efeitos positivos; sete pesquisas investigaram os efeitos da monitoria, encontrando fortes evidências de que ela melhora o desempenho do estudante; e 17 estudos identificaram ligação entre experiências de discriminação do aluno e seu impacto, podendo essa discriminação ser disfarçada como forma de isolamento social, alienação e dificuldade de fazer amigos. De forma geral, esses estudos mostraram que o clima criado dentro de uma instituição reflete no desempenho dos alunos.

No que se refere ao discurso de adaptação, verificou-se que a saída do aluno é influenciada pela sua percepção sobre o quanto seus atributos culturais são valorizados e como as diferenças entre as suas culturas de origem e a de imersão na nova cultura são encaradas. Foram encontrados 34 estudos que relataram a investigação sobre aspectos do discurso emergente. Outro aspecto da adaptação institucional ressalta a importância de uma cultura institucional adequada.

Para Tinto (1997), a sala de aula introduz o estudante no processo de socialização com pares, e muitas vezes as interações iniciadas por meio dessa atividade são ampliadas e estendidas para além do contexto de tal tarefa obrigatória. A partir disso, infere-se que a sala de aula pode ser considerada como uma ponte que interliga duas vivências universitárias principais, sendo elas a acadêmica e a social.

Tendo por base o ensino universitário português, Almeida e Soares (2004) afirmam que não se pode atentar somente para os aspectos acadêmicos no que diz respeito à transição do ensino médio para o ensino superior. Apesar de se ter novos ritmos e estratégias de aprendizagem, novos regulamentos de alunos e novos sistemas de ensino, os autores constataam a importância de se estimular o desenvolvimento de padrões de relacionamentos interpessoais amadurecidos em relação à família, professores, colegas, pessoas do sexo oposto e figuras de autoridade.

Por sua vez, Chang (2005) procurou respostas para as seguintes indagações: Qual é o nível de interação entre professores e estudantes em faculdades comunitárias? O quanto o nível de interação difere em relação a subgrupos raciais dos estudantes? Que características e ambientes universitários levam os alunos a interagir com o corpo docente e estas diferem em relação à raça dos alunos? A autora descreveu o nível de interação entre professores e alunos de uma universidade de dois anos (termo utilizado pelos americanos para identificar as instituições que oferecem cursos com duração de dois anos), examinando as características do estudante correlacionadas com o contato com o corpo docente, levando em consideração como a interação pode diferir entre subgrupos raciais.

Explorando a realidade estadunidense, Chang (2005) realizou uma ampla pesquisa da qual participaram 779 afro-americanos, 112 índios-americanos, 797 asiáticos-americanos/Ilhas Pacíficas (API), 2830 latinos e 730 caucasianos brancos. Em termos gerais, os resultados revelaram baixos níveis de interação, especialmente nos estudantes asiáticos-americanos/Ilhas Pacíficas e latinos. Os valores da variável composta de interação entre professores e estudantes variaram entre zero (nenhuma interação com professores nos últimos sete dias) e 20 (interação com professores em todos os quatro contextos e configurações mais de cinco vezes por semana). Foi observado que o valor médio de interação para a amostra total foi relativamente baixo (5.2).

Para descrever a quantidade de contato com professores a resposta mais frequente dada pelos estudantes foi zero, indicando que uma parte significativa (11,5%) não teve interação com o corpo docente nos últimos sete dias. Ainda como resultado, foi verificado que os estudantes, em geral, possuem níveis moderado e alto de interação, representando 32,7%, ficando acima do que é percebido em qualquer outro subgrupo racial e também na amostra global (20,9%). Segundo a autora, o que fez com que o corpo docente e o contato entre todos os subgrupos raciais fossem associados positivamente foram as percepções positivas do ambiente universitário.

A premissa do presente estudo implica considerar que a vida universitária envolve múltiplos aspectos na formação de indivíduos e que, por ser uma etapa muito importante, merece ser destacada. Admite, ainda, que há maior chance de insucesso quando o processo de integração não é alcançado pelos estudantes, principalmente no primeiro ano do curso. Isso porque o sucesso acadêmico é preditor de perseverança, ou seja, se o estudante obtiver bom rendimento nas disciplinas é mais fácil perseverar no curso, e se o estudante obtiver um rendimento insuficiente tem vontade de abandonar a universidade (Santos & cols., 2006). Vale lembrar que a vivência universitária é definida pela troca entre as expectativas e características dos estudantes e a estrutura, elementos organizacionais e comunidade que compõem a universidade (Vendramini & cols., 2004). Pachane (2004) define a experiência ou vivência acadêmica como “todas as situações direta ou indiretamente relacionadas ao fato de o aluno estar realizando um curso universitário” (p. 156).

A maneira como cada estudante vive a experiência do período universitário é única, própria de cada pessoa, mas alguns autores (Granado, 2004; Igue, Bariani & Milanesi, 2008) destacam que para que haja a integração do aluno é necessário que ele enfrente tarefas múltiplas e complexas, além de solucionar os desafios propostos pelas vivências acadêmicas em quatro esferas principais: pessoal, social/interpessoal, acadêmico/estudo, e vocacional/carreira. A

vivência acadêmica acontece a partir do momento em que o estudante se integra ao novo contexto no qual está inserido – universidade. Ela envolve experiências acadêmicas e sociais, considerando a aprendizagem como resultante de um conjunto de experiências vividas nas atividades curriculares e extracurriculares, dentro e fora da universidade. A vivência universitária é entendida como um processo composto pelas diferentes experiências vivenciadas no período acadêmico, das quais se pode citar como exemplo a satisfação, a integração e a adaptação acadêmica. Conforme Tinto (1988), a integração acadêmica seria o compartilhamento de normas acadêmicas juntamente com os valores dos estudantes e do corpo docente da instituição, respeitando-se as exigências formais e informais necessárias para a inclusão do estudante na comunidade ou nos subgrupos os quais o indivíduo faz parte.

Ainda nessa direção, alguns autores observam que as universidades não devem apenas se preocupar em aumentar o nível de conhecimento dos alunos, mas também devem investir na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, conforme aponta Granado (2004). O autor faz referência a Sbaderlini, Santos, Noronha e Vendramini (2001) que comentam que o foco da universidade não deve se restringir à aprendizagem de fundamentos, conteúdos e metodologias, mas que as instituições devem levar em consideração também a socialização e formação crítica dos alunos, conscientizando-os sobre a realidade concreta na qual estão inseridos. Nesse sentido, os objetivos das universidades devem abranger a formação de cidadãos, capazes de se tornarem agentes conscientes e responsáveis pela sociedade. Numa instituição educativa, todas as instâncias podem e devem criar condições para que seja possível a promoção do desenvolvimento dos alunos (Santos & Almeida, 2001).

Na literatura recuperada observa-se o uso de outros termos similares para vivência acadêmica, tais como ajustamento, integração e adaptação acadêmica, que muitas vezes são utilizados como sinônimos, dificultando assim a clareza e delimitação de qual o fenômeno que

está sendo estudado. Porém, há consenso entre os estudiosos ao tratarem esse processo como multifacetado, complexo e multidimensional, construído no dia a dia por trocas compartilhadas entre estudantes e instituições (Polydoro & cols., 2001; Santos, Polydoro, Teixeira & Bardagi, 2010).

De acordo com Granado (2004), estudos têm sido feitos relacionando o impacto das instituições de ensino superior com o desenvolvimento psicossocial, cognitivo, rendimento acadêmico e o ajustamento dos alunos à própria universidade, podendo esse impacto interferir de alguma maneira na adaptação e na vivência acadêmica dos ingressantes, sendo possível também influenciar o seu sucesso acadêmico. Segundo Santos e cols. (2006), a nova experiência do estudante na vida universitária exige que sejam estabelecidos os sentidos de identidade pessoal e vocacional. Na literatura internacional foram encontrados vários estudos sobre a experiência na universidade de grupos específicos, por exemplo, estudantes negros (Chang, 2005), mulheres (Reybold & Alamia, 2008), estudantes afro-americanos (Guiffrida, 2003), estudantes cujos pais não passaram do ensino médio (Pascarella, Pierson, Wolniak & Terenzini, 2004), diferenças raciais e étnicas (Fischer, 2007) entre outros.

Grande parte dos estudantes universitários no Brasil não são mais os considerados tradicionais, ou seja, aqueles que terminam o ensino médio e procuram logo um curso superior. Hoje em dia as pessoas seguem o que o mercado de trabalho exige, o que significa mais qualificação. Os estudantes são mais heterogêneos, principalmente nas instituições particulares, que oferecem muitas facilidades – por exemplo, mais vagas e mensalidade mais acessível – para que as pessoas possam ter um diploma de nível superior. Por causa disso, é notável o aumento da faixa etária nos cursos universitários, podendo-se observar pessoas bem mais velhas que não tiveram oportunidade de fazer um curso superior antes, ou que estão no segundo curso, em busca de mais aperfeiçoamento e qualificação para o exigente mercado de trabalho. Pode-se observar

esse aumento na faixa etária em vários trabalhos com estudantes universitários, como os de Granado (2004), Oliveira e Santos (2005), Schleich (2006), Schleich, Polydoro e Santos (2006), Fior (2008), entre outros, nos quais as idades dos estudantes variaram até 47 anos.

Fior e Mercuri (2004) realizaram um estudo sobre o impacto das atividades não-obrigatórias na formação universitária. Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas individualmente em 16 estudantes voluntários de ambos os sexos, com idades entre 20 e 24 anos, matriculados em diferentes cursos de graduação de diferentes áreas em uma universidade pública do interior de São Paulo. As autoras encontraram que os estudantes vivenciaram diversas experiências que não faziam parte das atividades que continham no currículo obrigatório dos cursos. Os alunos perceberam alterações, mudanças ou consequências pessoais como as ocorridas por meio de participação nas atividades não-obrigatórias com as quais se envolviam. São citadas como alterações: maior aceitação de suas próprias características, amadurecimento pessoal, autonomia e audácias nas decisões, mudanças de atitudes, alteração da maneira de conduzir os estudos e a vida pessoal, dentre outras. Alguns dos aspectos apresentados possuem características positivas em relação à formação e o desenvolvimento do sujeito, porém, outros são indicados de maneira negativa nas experiências universitárias. As autoras constataram que não existe relação entre a natureza das atividades e as mudanças pessoais uma a uma. Um mesmo grupo de mudanças pode ser influenciado por várias atividades, assim como o contrário.

As autoras citam alguns exemplos de atividades não-obrigatórias oferecidas para os alunos universitários, quais sejam, monitoria, iniciação científica, estágios, bolsa-trabalho, eventos e congressos, grupos esportivos, empresa-júnior, participação em centros acadêmicos, representação estudantil, entre outras. As mesmas sugerem que os estudantes sofrem mudanças derivadas das atividades obrigatórias e não-obrigatórias com as quais se envolvem no período acadêmico, e destacam os modelos de impacto como referencial teórico para se estudar essas

mudanças. Tais modelos buscam compreender as mudanças ocorridas no estudante universitário, considerando o contexto no qual está inserido como agente influenciador de transformações cognitivas e afetivas desencadeadas ao longo dos anos da graduação.

Ainda focalizando o aspecto do envolvimento de universitários com atividades não-obrigatórias ligadas à universidade, Fior (2008) realizou uma pesquisa sobre interações dos universitários com pares e envolvimento acadêmico, e fez sua análise baseada na modelagem de equações estruturais. Foram participantes do estudo 1070 estudantes de uma universidade localizada no estado de Minas Gerais. A autora identificou que experiências diretamente relacionadas a conteúdos acadêmicos, como monitorias e estudo em grupo, geralmente são associadas de maneira positiva ao sucesso acadêmico dos estudantes. Contudo, também existem atividades que são relacionadas negativamente com o desenvolvimento cognitivo dos universitários, considerando principalmente o tempo dedicado a afazeres sociais. Com base em seus resultados, a autora incita os pesquisadores da área a realizarem mais pesquisas sobre o tema para que o conhecimento sobre as questões nele envolvidas possam ser esclarecidas.

Como o interesse por estudos com estudantes universitários vem crescendo, outras escalas foram desenvolvidas com esta finalidade. Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni e Pombal (2001) desenvolveram uma Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES), e depois de realizados alguns estudos, encontraram qualidades psicométricas satisfatórias na Escala, além de perceberem a existência de dois fatores principais imbricados com a integração acadêmica. O primeiro fator diz respeito a aspectos externos ao ambiente acadêmico, que envolve satisfação e aderência ao curso. O segundo fator leva em consideração aspectos internos do sujeito, os quais envolvem a sua capacidade de enfrentamento, reações físicas, psicossomáticas e estado de humor.

Polydoro e Primi (2003) investigaram a relação entre características de personalidade e envolvimento acadêmico em estudantes do ensino superior. Participaram do estudo 303

estudantes, na maioria mulheres (70%), de diversos cursos de graduação, sendo a maioria com idades entre 18 e 24 anos (78%). Foram aplicados os instrumentos Inventário Fatorial de Personalidade (IFP), Escala de Integração Acadêmica ao Ensino Superior (EIES) e um questionário de identificação. Os resultados mostraram que o escore geral da EIES está associado a características de personalidade relacionadas com a tendência à organização, desejo de mudança e não assunção de inferioridade ou culpa. Foram encontrados indícios que a crença dos estudantes em suas capacidades, o desejo de mudanças e a competência em organizar estratégias de ação estão propensos a se associarem com uma maior adaptação ao ensino superior.

Schleich, Polydoro e Santos (2006) buscaram analisar as qualidades psicométricas da Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA). Participaram do estudo 351 estudantes com idades entre 16 e 47 anos, sendo 45,6% do sexo masculino, de uma instituição privada do interior do estado de São Paulo, dos cursos de Administração, Ciência da Computação e Comunicação do período noturno. As autoras basearam-se em uma escala original portuguesa, que no decorrer do estudo sofreu importantes alterações, tornando-se um instrumento adequado à população brasileira. Após a primeira etapa de adaptação, a versão final do instrumento foi aplicada. Foram encontrados resultados de validade e fidedignidade satisfatórios. Valendo-se da análise fatorial exploratória, a versão final contou com 35 itens, e foram encontradas três dimensões das cinco existentes na versão original, a saber, satisfação com o curso, oportunidade de desenvolvimento e satisfação com a instituição, explicando 47,7% da variância total da escala. O coeficiente *alpha* de Cronbach encontrado foi de 0,94, o que indica boa consistência interna de seus itens na avaliação da satisfação com a experiência acadêmica.

Teixeira e cols. (2008) pesquisaram a adaptação à universidade em jovens calouros e tiveram como objetivo descrever e investigar exploratoriamente a experiência de ingresso e adaptação ao curso superior entre jovens. Em busca de ter acesso às percepções dos jovens sobre

sua adaptação à universidade, os autores utilizaram uma entrevista com roteiro flexível. A partir dos relatos dos entrevistados, os autores encontraram grande diversidade de experiências relacionadas ao ingresso na universidade. Contudo, na maioria dos participantes não foram observadas dificuldades de adaptação à universidade que indicassem sofrimento psicológico excessivo ou fracasso frente às exigências acadêmicas. Embora mencionassem sentimentos de solidão, de insatisfação com o curso, com professores, com colegas e com o funcionamento da universidade, além de um nível de exigência acadêmica com o qual não estavam acostumados, os participantes não descreveram essas experiências, em geral, como situações que não conseguissem lidar (apenas uma pessoa pensava em trocar de curso). Diante disso, as experiências relatadas no estudo parecem refletir amplas possibilidades que parecem ser comuns à maioria dos estudantes universitários.

Considerando todo o exposto sobre as características e as pesquisas sobre os estudantes universitários, o capítulo a seguir apontará as formas de avaliação nesse contexto. Serão abordados os diferentes instrumentos utilizados para avaliação, e contemplados estudos diversos referentes a essa temática.

CAPÍTULO II – FORMAS DE AVALIAÇÃO

Estudiosos procuram cada vez mais entender o processo de interação da instituição de ensino superior com os estudantes e as mudanças ocorridas a partir desta interação. Eles buscam a construção de instrumentos para caracterizar o estudante e investigar a experiência vivida durante o processo de formação universitária (Schleich, Polydoro & Santos, 2006). Considerando os inúmeros problemas relacionados à compreensão dos aspectos e variáveis envolvidos na integração acadêmica dos estudantes de ensino superior, considera-se necessária a criação e uso de instrumentos de avaliação validados que sejam confiáveis para aprofundar os conhecimentos sobre as dimensões que fazem parte desses processos (Teixeira, Castro & Piccolo, 2007).

De acordo com Santos e cols. (2006), existe a necessidade de se pesquisar sobre as diversas variáveis envolvidas na integração acadêmica dos estudantes universitários. Muitos são os instrumentos criados para investigar essas variáveis, e geralmente os instrumentos são desenvolvidos em outros países, sendo que posteriormente pesquisadores procuram fazer estudos de validação dos instrumentos estrangeiros.

O Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) foi desenvolvido originalmente em Portugal em 1997, procurando uma avaliação das vivências acadêmicas que mais dificultam a integração e o ajustamento dos estudantes, sendo composto por 170 itens, englobando um conjunto de dimensões da adaptação do jovem ao contexto universitário (Almeida, Soares & Ferreira, 2002), distribuídos em 17 subescalas, quais sejam, gestão do tempo, bases de conhecimento para o curso, ansiedade na avaliação, percepção pessoal de competência, gestão de recursos humanos, autoconfiança, adaptação à instituição, adaptação ao curso, desenvolvimento de carreira, relacionamento com os professores, envolvimento em atividades extracurriculares, relacionamento familiar, bem-estar físico, método de estudo, relacionamento com colegas,

autonomia pessoal e bem-estar psicológico. O instrumento verifica quais as dimensões em que o jovem tem mais dificuldade, considerando os problemas na adaptação e no rendimento dos estudantes universitários.

O QVA foi traduzido e submetido a um estudo piloto, cujos resultados demonstraram a adequação da tradução. Os resultados mostraram que as subescalas ‘Relacionamento com a família’, ‘Desenvolvimento de carreira’ e ‘Relacionamento com professores’ tiveram as maiores pontuações, e a subescala ‘Adaptação à instituição’ teve a menor pontuação. Apesar de serem percebidas variações entre as pontuações dos estudantes portugueses e brasileiros, as diferenças encontradas não foram significativas; os coeficientes encontrados nas subescalas foram acima de 0,70, com exceção da ‘Envolvimento com atividades extracurriculares’, assim como ocorreu em Portugal; e em relação ao sexo, observou-se que as mulheres obtiveram pontuações melhores que os homens, sendo as diferenças significativas encontradas em apenas metade das subescalas (Sbardelini, Santos, Noronha & Vendramini, 2001).

Um dos estudos desenvolvidos com o instrumento no Brasil foi publicado por Santos, Noronha, Amaro e Villar (2005), que procuraram avaliar a maneira como os estudantes ingressantes vivenciam o processo de integração acadêmica nas dimensões pessoal, interpessoal e institucional, além de analisar a consistência interna do instrumento comparando os índices obtidos pelos universitários brasileiros com os obtidos pelos portugueses. O instrumento foi aplicado em 357 estudantes ingressantes de cursos da área de humanas de uma universidade particular do estado de São Paulo. Do total, 37% eram homens e 63% mulheres, com idades entre 17 e 57 anos ($M=24,36$; $DP=7,15$). Os resultados indicaram que as subescalas ‘Relacionamento com a família’, ‘Desenvolvimento de carreira’ e ‘Relacionamento com professores’ tiveram pontuações maiores, ao passo que a subescala ‘Adaptação à instituição’ obteve a menor pontuação, confirmando o que foi achado em Portugal. Não foram encontradas diferenças

estatisticamente significativas entre os estudantes brasileiros e portugueses, e os coeficientes apresentados foram acima de 0,70, assim como encontrado em Portugal. Também foi encontrado que, de modo geral, as mulheres apresentaram melhores resultados.

Também Cunha e Carrilho (2005) utilizaram o QVA buscando ampliar o conhecimento das relações entre as primeiras experiências do estudante no ensino superior e o sucesso acadêmico. Tiveram como objetivo analisar o quanto estão relacionadas as vivências acadêmicas e o rendimento acadêmico dos alunos ingressantes no ensino superior. Foram sujeitos da pesquisa 100 alunos do primeiro ano do curso de engenharia militar, sendo 12 do sexo feminino e 88 do sexo masculino, com idades entre 16 e 24 anos. O QVA, em sua versão original com 170 itens, foi utilizado para avaliar as vivências acadêmicas. Para a avaliação do rendimento escolar dos alunos, utilizou-se três disciplinas essenciais à formação do engenheiro: Física, Cálculo e Álgebra Linear.

Como resultados, foram encontradas maiores médias nas subescalas ‘Relacionamento com colegas’, ‘Adaptação ao curso’ e ‘Desenvolvimento de carreira’, apontando estas como as vivências mais favoráveis. Em contrapartida, as subescalas ‘Bases de conhecimento para o curso’ e ‘Gestão do tempo’ apresentaram médias mais baixas, sendo consideradas como as vivências de maior dificuldade na adaptação acadêmica.

Os estudos publicados com a versão integral do QVA no Brasil são escassos e não foi identificado nenhum que apresentasse as evidências de validade desse instrumento para a população brasileira. Foi desenvolvido então do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) em Portugal, e os estudos brasileiros que trabalham com a temática passaram a utilizar essa nova versão do instrumento, possivelmente por considerarem a versão completa de 170 itens mais difícil de ser aplicada no contexto de sala de aula (Santos & cols., 2010).

No Brasil, o estudo de validação do QVA-r foi realizado por Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005) com 626 alunos ingressantes de duas Instituições do Ensino Superior (IES) do interior paulista, sendo uma particular e uma pública. Depois de realizada uma análise fatorial exploratória, diferenças nos itens foram encontradas a partir do instrumento original português. Três itens migraram de uma dimensão para outra e seis itens foram excluídos por possuírem carga fatorial menor que 0,30. Essas mudanças sugerem que os estudantes brasileiros podem ter tido uma compreensão diferente do que abordava as afirmações contidas nesses itens. O item 15 teve carga fatorial inferior ao mencionado, mas foi mantido no instrumento porque provavelmente as respostas dadas a ele podem ter sido devido ao fato de que os participantes eram iniciantes na universidade.

Santos e cols. (2006) utilizaram a versão reduzida do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) para descrever como os alunos do ensino superior de um instituto militar percebem sua integração ao ambiente universitário. Participaram do estudo 150 estudantes brasileiros, ingressantes e concluintes do curso de engenharia, com média de idade de 21,53 anos, sendo a maioria do sexo masculino e sem atividade remunerada. Os resultados mostraram que a percepção de integração em todas as dimensões do instrumento é mais alta que a média possível de pontos em cada uma delas e na escala total. Os alunos ingressantes perceberam sua integração acadêmica como mais positiva, principalmente nas dimensões ‘carreira’ e ‘institucional’, sendo que apenas na primeira dimensão foi encontrada diferença estatisticamente significativa, e na segunda a diferença foi marginalmente significativa. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas apenas para os concluintes na dimensão ‘interpessoal’ a favor dos que exerciam atividade remunerada e na dimensão ‘institucional’ a favor dos que não exerciam atividade remunerada.

Por sua vez, Schleich (2006) utilizou o QVA-r e a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA), aplicados em 311 universitários de diversos cursos de uma instituição particular de ensino superior (IES). Os participantes eram de primeiras e quartas séries, todos do período noturno, sendo 196 ingressantes e 115 concluintes, 55% do gênero feminino, com idades entre 16 e 47 anos. Os resultados indicaram que os alunos percebiam sua integração acadêmica como mediana, tanto em cada uma das dimensões quanto na escala total do instrumento. Verificou-se que a média mais alta entre os alunos ingressantes foi na dimensão ‘carreira’ e a mais baixa, na dimensão ‘pessoal’. Em relação aos concluintes, a média mais baixa ocorreu na dimensão ‘pessoal’, enquanto a mais alta foi na dimensão ‘interpessoal’. A autora concluiu que os resultados confirmaram diferenças entre ingressantes e os concluintes, tanto com relação à percepção da integração como em termos da satisfação acadêmica, que era maior entre os ingressantes. Porém, observa que esses dados podem refletir a realidade da instituição em que os dados foram coletados (IES privada e alunos do período noturno), insistindo na importância de estender o estudo a outras Instituições de Ensino Superior.

Com o intuito de compreender mais sobre o problema da adaptação à universidade, Teixeira, Castro e Piccolo (2007) realizaram um estudo no qual procuraram avaliar as variáveis consideradas relevantes nesse processo. Também pretenderam verificar o padrão de correlações das cinco dimensões do instrumento com algumas variáveis, sugeridas pela literatura, a saber, nível de participação em atividades extracurriculares, apoio familiar percebido em relação à escolha profissional realizada, apoio familiar emocional percebido, nível de interação extra-classe com professores, nível de comportamento exploratório vocacional e ano do curso (anos cursados). Como resultados, os autores constataram que as médias observadas em todas as escalas do QVA-r estiveram acima do seu ponto médio (valor 3), o que sugere que os

participantes perceberam-se (em média) pelo menos razoavelmente adaptados ao contexto da universidade. As correlações observadas entre as dimensões do QVA-r foram todas positivas e estatisticamente significativas.

Em estudo recente, Noronha, Martins, Gurgel e Ambiel (2009) analisaram as relações entre interesses profissionais e vivências acadêmicas. Foram participantes da pesquisa 159 estudantes universitários, de idades entre 17 e 51 anos, com média de 24,35 anos, sendo 46,3% do sexo feminino e 53,7% do masculino, alunos nos primeiros e últimos semestres de Administração (51,2%) e Direito 48,8%). Os instrumentos utilizados foram a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) e o Questionário de Vivências Acadêmicas - reduzido (QVA-r). Como resultados, os autores encontraram que as maiores médias no QVA-r foram encontradas nas dimensões ‘Carreira’ e ‘Interpessoal’, enquanto que a dimensão ‘Institucional’ revelou a menor média. Diferenças significativas foram encontradas na dimensão ‘Estudo’ em que as mulheres obtiveram médias mais altas. Três das cinco dimensões do QVA-r se diferenciaram significativamente em relação aos cursos, percebendo-se que os estudantes de Direito obtiveram maiores médias nas dimensões ‘Interpessoal’ e ‘Carreira’, enquanto que estudantes de Administração destacaram-se em ‘Institucional’.

Outros resultados obtidos por Noronha e cols. (2009) referiram-se às correlações entre os dois instrumentos (QVA-r e EAP), observando que a dimensão ‘Artes e Comunicação’ correlacionou-se positivamente com ‘Interpessoal’, enquanto que ‘Ciências Biológicas e da Saúde’ apresentou-se negativamente correlacionada com ‘Institucional’. A dimensão ‘Ciências Agrárias e Ambientais’ correlacionou-se positivamente com ‘Interpessoal’ e negativamente com ‘Institucional’; as dimensões ‘Atividades Burocráticas’ e ‘Ciências Humanas e Sociais Aplicadas’ correlacionaram-se positivamente com as dimensões ‘Carreiras’ e ‘Estudo’ do QVA-

r; e a dimensão ‘Entretenimento’ da EAP correlacionou-se positivamente com ‘Institucional’ do QVA-r.

Alguns instrumentos nacionais também foram construídos com o propósito de ampliar o conhecimento da universidade sobre si mesma e sobre seus estudantes, fato considerado como necessário para que as instituições de ensino cumpram efetiva e adequadamente suas funções científicas e sociais. Nesse sentido, instrumentos de avaliação vêm sendo elaborados, no Brasil e em outros países, objetivando caracterizar o estudante universitário e verificar como as experiências universitárias marcam sua trajetória acadêmica (Vendramini & cols., 2004). Sob essa perspectiva, Polydoro e cols. (2001) buscaram desenvolver um instrumento com o objetivo de avaliar a integração do estudante no ensino superior, e criaram a Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES).

O instrumento possui 45 itens no formato *Likert* de sete pontos, baseado nas categorias das subescalas do *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ; Baker & Siryk, 1989) e na literatura sobre o tema. Os itens agruparam-se em 12 subescalas: 1) Relacionamento com colegas - relações com os colegas, oportunidades para conhecer pessoas na universidade; 2) Ambiente universitário - relações com os professores, infra-estrutura e atividades oferecidas pela universidade; 3) Investimento acadêmico - desempenho acadêmico, realização das tarefas; 4) Participação em eventos - participação em atividades esportivas, sociais, culturais e científicas promovidas pela universidade; 5) Enfretamento - estado físico e psicológico relacionado às aulas, às atividades e às avaliações; 6) Aderência à instituição: compromisso com o curso – segurança e interesse pelo curso escolhido; 7) Condições físicas - estado físico que interfere nas atividades acadêmicas; 8) Estado de humor - sentimentos do aluno; 9) Relacionamento com os professores - disponibilidade dos professores em atender os alunos durante e fora as aulas; 10) Aderência à

instituição: compromisso com a graduação – interesse pela universidade escolhida; 11) Apoio familiar - relações com os familiares e o apoio recebido; e 12) Satisfação com o curso - sentimentos em relação aos colegas, professores, funcionários da universidade e em relação ao conteúdo das disciplinas do curso escolhido. O estudo demonstrou que a escala, de modo geral, possui qualidade psicométrica satisfatória, e quanto à consistência interna, o coeficiente atingido foi de 0,86 (Schleich, 2006).

Outro instrumento desenvolvido no Brasil foi a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA), por Santos, Polydoro, Vendramini, Natário e Serpa (2003). A escala foi construída com base na literatura internacional e nos estudos nacionais que buscaram caracterizar e compreender os fenômenos ocorridos com o estudante ao enfrentar as demandas com as quais se depara durante o seu cotidiano acadêmico. Originalmente a EAVA foi organizada com 66 itens, considerando-se dez dimensões: formação acadêmica anterior, relacionamento, envolvimento com atividades universitárias, escolha do curso, desempenho acadêmico, habilidades para o estudo, condições de estudo, condições externas, condições de saúde física e psicológica, ambiente universitário. Os itens foram distribuídos aleatoriamente em uma escala *Likert* de cinco pontos e sua redação construída em duas versões diferentes, sendo uma para alunos regularmente matriculados e outra para evadidos, cuja diferença referiu-se apenas ao tempo verbal das afirmações.

A EAVA apresentou qualidade psicométrica satisfatória quanto à sua validade de conteúdo e de construto. Foi realizada a análise fatorial exploratória dos itens para verificar a validade da escala e a análise de consistência interna para verificar a sua fidedignidade. Para a análise das variáveis, considerou-se a pontuação atribuída a cada item da escala e a pontuação total (Vendramini & cols., 2004). Antes de utilizar a análise fatorial, as autoras verificaram a existência de correlação entre as variáveis envolvidas e a adequação da amostra e constataram

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 foi verificada pelo teste de Kaiser-Meyer-Olkin, ($KMO = 0,903$) e indicou uma ótima adequação dos dados para a análise fatorial (Vendramini & cols., 2004).

No estudo sobre a construção e validação da EAVA de Vendramini e cols. (2004), à cada extração de fatores foi efetuada uma nova análise fatorial até que todos os itens satisfizessem ao critério estabelecido. No total foram realizadas sete extrações que resultaram numa escala de cinco fatores com autovalores superiores a um e explicando 32,6% da variância total da escala, ficando, então, composta de 43 itens com cargas fatoriais superiores a 0,30 em todos os cinco fatores principais. Vale salientar que esse é o único estudo publicado com a escala.

Objetivando alcançar 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 versão final da escala 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. Apresentou um coeficiente de *Cronbach* satisfatório ($\alpha = 0,873$), indicando uma boa consistência interna de seus itens na avaliação um mesmo construto, ou seja, a integração do estudante à vida acadêmica (Vendramini & cols., 2004).

Outro construto relacionado com a vivência acadêmica é o da satisfação, sendo este muito analisado por estudiosos na área. O instrumento mais antigo relatado sobre satisfação acadêmica é o *College Student Satisfaction Questionnaire (CSSQ)*, criado com a finalidade de fornecer um instrumento psicometricamente mais eficaz para avaliar a satisfação do estudante e proporcionar informações adicionais em relação aos seus componentes. Há também o *Student Satisfaction*

Inventory (SSI), que tem a finalidade de obter uma avaliação anual indicativa do grau de satisfação e o nível de importância que os estudantes atribuem às áreas de sua experiência acadêmica, sugerindo se as instituições estão atendendo suas expectativas (Schleich, Polydoro & Santos, 2006).

Outro instrumento com a mesma finalidade é a Escala de Satisfação Acadêmica, que colaborou com o estudo da satisfação acadêmica dos estudantes portugueses. Também desenvolvido em Portugal, há ainda o Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA), o qual busca avaliar o grau de satisfação dos estudantes associado a diversos aspectos da sua experiência universitária (Schleich, Polydoro & Santos, 2006).

No Brasil, Pachane (2004) realizou um estudo transversal sobre a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. Participaram da pesquisa 122 alunos de cursos diversos de diferentes áreas do conhecimento, que frequentavam o período diurno e que tivessem ingressado na universidade há três anos na época da coleta de dados, sendo 51% do sexo masculino e 49% do sexo feminino, com idades variando de 19 a 22 anos. O instrumento utilizado foi um questionário elaborado especificamente para o estudo que continha questões abertas e fechadas, possibilitando análises quantitativas e qualitativas dos resultados. As questões se referiam às expectativas iniciais dos estudantes em relação à universidade, às frustrações e satisfações com a entrada na universidade, e às experiências de aprendizagem consideradas mais significativas.

Entre os resultados, a autora encontrou que 34,64% dos respondentes afirmaram que procuraram a universidade para ter uma formação profissional e ter certeza que entrariam no mercado de trabalho, que é cada vez mais exigente; 19,55% procuraram se realizar profissionalmente e conseguir ascensão econômico-social e qualidade de vida futuramente; 15,08% enxergavam a universidade como um meio para obter um diploma para exercer qualquer

profissão, já que o mercado exige níveis cada vez mais altos de titulação. Em relação às expectativas e preocupação com as características da formação profissional, 51,31% dos sujeitos almejavam a qualidade da formação, destacando as qualidades dos cursos e professores e a possibilidade de contato com a prática.

Ainda como achado do estudo de Pachane (2004), foram detectadas algumas frustrações especialmente relativas ao curso (24,85%), que se referiam à carga horária elevada e à falta de contato com a prática até o momento da pesquisa (terceiro ano de curso). Também surgiram queixas em relação aos professores por terem relacionamento difícil ou falta de didática (24,24%); e em relação à organização da universidade de modo geral (21,82%) no tocante à burocracia, dificuldades de transporte, moradia, etc. Outra categoria identificada diz respeito a problemas pessoais como não conseguir se adaptar à vida acadêmica, dificuldade de relacionamentos, ausência da família, e também à questões supra-estruturais como desemprego, política nacional, etc. Em relação às situações de aprendizagem mais significativas, relacionamentos pessoais (21,43%) foi o item que predominou, seguido de curso (17,86%), residência fora (17,14%), atividades de pesquisa (16,78%) e atividades extracurriculares (13,93%). Vale ressaltar que grande parte dos alunos consideravam-se mais maduros, seguros, desembaraçados, organizados, críticos, exigentes, desconfiados, humildes e úteis depois de terem entrado na universidade.

O estudo mais recente encontrado sobre os aspectos da adaptação do estudante à vida universitária foi o de Mattanah e cols. (2010), no qual examinaram os efeitos de intervenção sobre o ajustamento da faculdade em um grupo de apoio social. Todos os participantes foram ingressantes de uma universidade suburbana categorizada pela *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (fundação que apóia as transformações necessárias na educação americana) como uma instituição grande, de quatro anos e principalmente não-residencial, pois

menos de 25% dos 10.000 estudantes regularmente matriculados não moram no campus. Durante um período de dois anos foram enviadas cartas para aproximadamente 3.000 estudantes selecionados aleatoriamente no banco de dados de alunos admitidos e matriculados. Apenas 184 estudantes retornaram os formulários de autorização preenchidos, sendo que 13 não conseguiram concluir qualquer um dos instrumentos *online* e não foram incluídos nas análises, ficando o total com 171 participantes. Destes, 88 foram sorteados para participarem de um grupo de intervenção de apoio social no início do semestre e 83 foram alocados no grupo controle. Os estudantes tinham idade média de 17,7 anos, sendo 120 do sexo feminino e 51 do sexo masculino, e etnicamente, 67,9% caucasiano, 16,4% afro-americano, 5,7% asiático-americano, 1,3% latino e 8,7% se declararam como multirracial ou "outras". A intervenção foi realizada num período de nove semanas.

Como instrumentos, foram utilizados o *Student Adaptation to College Questionnaire*, composto por 67 itens distribuídos em quatro subescalas que avaliam a adaptação acadêmica, social e emocional, e o comprometimento com a universidade, variando as respostas de 1 (nada a ver comigo) a 9 (tudo a ver comigo); o *The Social Provisions Scale* para medir a percepção de apoio social, composto de 24 itens que avaliam seis dimensões inter-relacionadas de relações sociais, numa escala *Likert* de 4 pontos, variando de 1 (discordo plenamente) a 4 (concordo plenamente); *The UCLA Loneliness Scale* para avaliar sentimentos de solidão, formada por 20 itens utilizando uma escala *Likert* também de 4 pontos variando de 1 (nunca) a 4 (muitas vezes); o *The New College Students Concerns Scale (NCSCS)* para avaliar preocupações comuns relacionadas ao início da faculdade, com 25 itens dispostos em uma escala *Likert* de 5 pontos variando de 1 (não me preocupa nem um pouco) a 5 (me preocupa muito). Além desses instrumentos foram analisadas também algumas variáveis demográficas como a idade, residência,

número de irmãos, ordem de nascimento, grau de instrução e profissão dos pais, e pontuações em testes do ensino médio.

Os procedimentos de “aleatorização” conseguiram criar grupos inicialmente equivalentes em solidão, apoio social percebido e variáveis demográficas, embora o grupo de intervenção fosse superior em preocupações de ajustamento. Em geral, a participação no grupo de intervenção aprimora o ajustamento social dos alunos, pois os alunos deste grupo sofreram menos solidão e tiveram maior apoio social percebido. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de intervenção e de controle em nenhuma variável demográfica e nem em relação a sentimentos de solidão ou apoio social; porém, o grupo de intervenção apresentou níveis significantes de preocupações de ajustamento. Os resultados deste estudo sugerem que um programa de intervenção efetivo pode afetar positivamente o ajustamento social dos alunos na Universidade (Mattanah & cols., 2010).

Diante de todo o exposto, o presente trabalho visa buscar evidências de validade para um instrumento nacional de vivência acadêmica, o que será detalhado mais adiante. Ao lado disso, também procurará averiguar se os resultados obtidos por meio desses instrumentos estão correlacionados com o desempenho acadêmico. A esse respeito, considerando a dificuldade de acesso às notas dos universitários, bem como a diversidade de critério de avaliação de aprendizagem, referidas no estudo de Oliveira e Santos (2005), decidiu-se tomar a compreensão de leitura, tal como avaliada pelo Teste de Cloze como medida de desempenho, justificando a abordagem desse tema no capítulo que se segue.

CAPÍTULO III - DESEMPENHO ACADÊMICO E COMPREENSÃO DE LEITURA

O desempenho acadêmico é considerado importante em todo processo de ensino e aprendizagem, e por vezes pode até contribuir para a permanência ou evasão de alunos no ensino superior. Sousa (1997, citado por Oliveira & Santos, 2005) afirma que avaliando o rendimento escolar se pode verificar se os objetivos de determinado curso estão sendo atingidos. Dada a importância da leitura e de sua compreensão no cotidiano acadêmico e na vida pessoal dos indivíduos, cada vez mais são feitos estudos relacionados à temática. Existem instrumentos de avaliação da compreensão de leitura para o ensino fundamental, médio e superior, e um dos mais utilizados é o Teste de Cloze. Por essa razão, Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009) publicaram recentemente um livro sobre o Cloze como teste e como técnica. Nele, as autoras reuniram várias pesquisas de estudiosos que têm utilizado esse instrumento.

Desde há alguns anos, pesquisadores de diversos países têm investigado a relação entre desempenho em leitura e rendimento acadêmico (Silva & Witter, 2008). Existem também investigações nas quais se ressalta a existência de relação entre essas variáveis, assim como com outros aspectos da vida acadêmica. Santos, Suehiro e Oliveira (2004) e Oliveira e Santos (2005) encontraram correlações entre o rendimento acadêmico e a compreensão de leitura. Diante disso, o teste de Cloze foi considerado um instrumento apropriado para avaliar a compreensão em leitura, apresentando evidências de validade concorrente, tendo como critério o desempenho acadêmico (Silva & Santos, 2004).

Em relação ao ensino superior, Silva e Witter (2008) comentam que a compreensão do texto é essencial para que se possa afirmar que realmente ele foi lido, visto que a leitura é um dos principais recursos de aprendizagem. Apontam o ensino superior como a última oportunidade formal para o aluno se tornar um leitor competente, afirmando que por meio dela é possível

tornar-se um melhor cidadão e profissional. As autoras ressaltam que em todas as disciplinas acadêmicas, a maior parte do aprendizado se faz via leitura. Portanto, a leitura é considerada uma competência básica, e a sua avaliação é importante em todos os níveis de ensino. No mesmo sentido, Silva e Santos (2004) indicam que há a necessidade de instrumentos de avaliação, e no tocante ao comportamento de ler, consideram o Teste Cloze como um deles, pois possibilita a mensuração da compreensão em leitura, enquanto fenômeno psicológico. Essas considerações reafirmam a adequação de se usar o Teste de Cloze como medida de desempenho acadêmico dos alunos, já que vários estudos têm apontado relações positivas existentes entre a compreensão de leitura e o desempenho acadêmico.

Em relação aos estudos utilizando o teste de Cloze como medida de desempenho em universitários, Silva e Santos (2004) avaliaram a compreensão em leitura de alunos do ensino superior e sua relação com o desempenho na prova de língua portuguesa no vestibular e a média de notas obtida no primeiro ano. As autoras aplicaram o Teste de Cloze em 782 alunos ingressantes de oito cursos de uma universidade particular, com idades entre 18 e 50 anos, sendo 67,5% estudantes do sexo feminino e também recorreram às planilhas com as notas dos alunos. Como resultados, encontraram que a pontuação obtida no Cloze foi muito baixa, inferior à média de pontos possíveis. Ao lado disso, identificaram uma correlação positiva e estatisticamente significativa, porém, de baixa magnitude entre a pontuação no Cloze, o rendimento acadêmico e a nota em língua portuguesa do vestibular.

Santos, Suehiro e Oliveira (2004) analisaram a relação entre a compreensão de leitura e o rendimento acadêmico em disciplinas específicas do curso de Psicologia em 115 estudantes universitários ingressantes de uma universidade do interior paulista. Dois textos foram preparados e aplicados segundo a técnica de Cloze juntamente com um questionário com questões fechadas, com o objetivo de identificar os tipos de avaliação de aprendizagem usados

pelos professores. Foram identificados índices de correlação alta e positiva entre os escores médios dos dois testes de Cloze e as notas obtidas em algumas das disciplinas cursadas. As autoras concluíram que a compreensão em leitura relaciona-se com o desempenho acadêmico, especialmente quando a nota é resultante de uma produção individual do aluno na situação de avaliação.

O estudo de Oliveira e Santos (2005) propôs-se a explorar a relação entre a compreensão em leitura, o desempenho acadêmico e o tipo de avaliação da aprendizagem em disciplinas específicas. Participaram do estudo 270 alunos ingressantes dos cursos de administração, direito e psicologia, dos períodos diurno e noturno, de uma universidade particular do interior paulista. Foram preparados dois textos de acordo com a técnica de Cloze e um questionário visando a caracterização dos tipos mais frequentes de avaliação utilizados no ensino superior. Os resultados mostraram correlação positiva, embora não significativa estatisticamente entre a compreensão em leitura, o desempenho acadêmico e o tipo de avaliação da aprendizagem empregado. Pôde ser observado também que as disciplinas com produção escrita essencialmente individual, apresentaram tendência de correlação positiva com os coeficientes encontrados entre os escores do Cloze e do desempenho acadêmico.

Por sua vez, Joly e Paula (2005) investigaram 201 estudantes universitários ingressantes de diferentes áreas de uma universidade particular do interior de São Paulo, aplicando um texto com a técnica de Cloze e a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem. Como resultados, encontraram que a maioria dos participantes obteve desempenho em nível de frustração no teste de Cloze (acerto de até 44% das respostas) indicando que os estudantes tiveram pouco êxito na compreensão do texto. Não foi encontrada correlação estatisticamente significativa entre estratégias de aprendizagem e desempenho em leitura

Buscando comparar o nível de compreensão em leitura percebido por alunos de Psicologia, as estratégias de aprendizagem empregadas na superação dos problemas encontrados, bem como verificar a real dificuldade de compreensão dos alunos para responder ao Teste de Cloze, Santos, Suehiro, Vendramini e Santos (2006) investigaram 178 estudantes universitários, sendo 113 do 1º ano e 65 do 4º ano. Foram aplicados um texto científico da área, questões sobre as dificuldades percebidas e sobre as estratégias utilizadas para a sua superação, e um teste de Cloze de dificuldade similar ao primeiro, visando à avaliação da compreensão em leitura. Foi observada uma diferença estatisticamente significativa no nível de compreensão em leitura com superioridade dos alunos do 4º ano em relação aos do 1º ano. Os alunos do 4º ano perceberam maior dificuldade na compreensão do primeiro texto, mas a diferença entre as turmas não foi estatisticamente significativa.

Em 2006, Cunha e Santos publicaram um estudo com o objetivo de verificar as relações entre as habilidades de compreensão em leitura e de produção escrita em universitários. Os sujeitos foram 134 alunos ingressantes em cursos das áreas de exatas, humanas e biológicas que responderam ao Teste de Cloze para avaliação da compreensão, e ainda produziram uma redação. As autoras adotaram como critérios de avaliação o uso da ortografia, a concordância verbal e a concordância nominal na produção textual. Os resultados indicaram que quanto menor a compreensão da leitura, maior o número de erros nos tópicos gramaticais, sendo detectada uma correlação negativa e significativa entre essas habilidades. Mais uma vez, o teste de Cloze foi considerado como um instrumento útil para detectar o nível de compreensão dos leitores.

O trabalho de Hussein (2008) teve como objetivo testar a eficiência do procedimento de treino em Leitura Compreensiva e Leitura Crítica, além de verificar a generalização do treino oferecido para algumas habilidades de leitura. A autora separou os participantes em dois grupos de alunos do curso de Psicologia: G.E.I e G.E.II, cada um com dez participantes. Utilizou o Teste

de Cloze, o Teste de Criticidade, o Teste de Criatividade e o Questionário de Caracterização do Comportamento de Ler (QCCL) no pré e pós-teste. Os participantes foram distribuídos em dois grupos, o G.E.1, que recebeu treino de Compreensão, e o G.E.2, em que foi treinado a Criticidade. Os resultados demonstraram que treino oferecido em ambos os grupos foi eficiente. De modo geral, o grupo submetido ao treino de compreensão apresentou melhor desempenho em criticidade textual do que o grupo que passou pelo treino de criticidade. Concluiu-se que em ambos os grupos houve a melhoria dos comportamentos de leitura criativa, motivação de leitura, e compreensão textual.

Diante da verificação da relação existente entre a compreensão de leitura e o desempenho acadêmico nos vários estudos mencionados, optou-se pela aplicação do Teste de Cloze no presente estudo, especialmente pelo fato de que o instrumento possui qualidades psicométricas satisfatórias. A aplicação desse teste na pesquisa tem a finalidade de explorar possíveis relações existentes entre a compreensão em leitura e a vivência acadêmica.

Diante do exposto, considera-se necessário pesquisar mais sobre essa etapa da vida, ou seja, a experiência acadêmica, plena de mudanças e desafios para os jovens, como já referido anteriormente. Nesse sentido, o presente trabalho pretende contribuir com a busca de mais informações acerca dessa população, propondo-se a investigar novas evidências de validade para a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA). Urbina (2007) entende a validade como a questão principal relativa aos escores dos testes e seus usos, e a define como “o grau em que todas as evidências acumuladas corroboram a interpretação pretendida dos escores de um teste para os fins propostos” (Urbina, 2007, p. 155). Nesse sentido, propõe-se a investigar a validade convergente/discriminante para a EAVA comparando-a com o QVA-r, visto que os dois instrumentos avaliam o mesmo construto.

Conforme Pachane (2004) e Santos e cols. (2010), poucas são as investigações relativas ao estudante universitário, mesmo sabendo da importância social e política que o conhecimento sobre esse segmento estudantil tem para a realidade brasileira. Em adição, em ambos os textos os autores comentam que são ainda mais limitados os estudos que realmente têm o universitário como objeto central, não apenas como coadjuvante na investigação de outras variáveis.

Pesquisas com foco nos estudantes universitários podem resultar em um ganho teórico e metodológico para todos que se interessam em conhecer mais essa população. Acredita-se, portanto, que pesquisadores e outros profissionais que trabalham diretamente com esses jovens, poderão se beneficiar com os produtos dessas pesquisas que poderão apontar caminhos para ações de docência e para gestão educacional. Essas informações poderão oferecer elementos para que as instituições de ensino superior possam se apoiar para cumprir de maneira mais eficaz a difícil tarefa de formar pessoas, profissionais competentes e cidadãos críticos (Bariani, Buin, Barros & Escher, 2004; Mercury & Polydoro, 2003; Pachane, 2004; Santos & cols., 2010). Além disso, destaca-se o fato de que os estudantes focalizados neste estudo são de instituições de um estado do nordeste, enquanto que a maior parte dos estudos que existem sobre o tema encontra-se concentrado nas regiões sul e sudeste do Brasil, o que mostra a grande carência de estudos dessa natureza em cidades e estados de outras regiões do país.

Destaca-se ainda a importância de se ter instrumentos com boas qualidades psicométricas, pois assim pode-se aplicá-los sabendo que eles realmente desempenham o papel o qual foram designados a cumprir. Portanto, o interesse na busca de evidências de validade para a EAVA surge a partir dessa preocupação.

A preocupação em se estudar e estabelecer qualidades psicométricas de um instrumento para a população brasileira está ligada às exigências do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que exige requisitos mínimos a serem atendidos para tornar um instrumento válido para uso no

país. Atualmente essa preocupação é bem maior, porém, ainda precária (Granado, 2004). O estudo dessas propriedades é realizado pela Psicometria, que consiste em técnicas utilizadas para atribuir números a fenômenos observáveis. Sendo as técnicas aplicadas de forma sistemática, os fenômenos ficam sujeitos à confirmação e análise, tornando-se mais objetivos e fazendo parte da arena científica (Urbina, 2007).

A realização deste estudo torna-se importante na medida em que vem contribuir com mais informações acerca da população mencionada, que carece de mais atenção tanto por parte dos pesquisadores quanto das próprias instituições de ensino. Para tanto, tem como objetivos buscar evidências de validade convergente para o instrumento EAVA por meio de correlação com o QVA; averiguar a correlação entre a EAVA e o desempenho em leitura dos alunos pelo Teste de Cloze; e comparar os alunos considerando variáveis como natureza jurídica da instituição, sexo, área de conhecimento, atividade remunerada, fase do curso, faixa etária e reprovação na vida acadêmica.

MÉTODO

Participantes

A pesquisa foi desenvolvida com 580 estudantes matriculados em diversos cursos de graduação de duas universidades do estado da Paraíba, ambas localizadas em João Pessoa, sendo uma particular ($n=283$) e a outra pública ($n=297$). As idades variaram de 18 a 61 anos ($M=22,37$; $DP=4,94$), sendo 55% do sexo feminino e 45% do sexo masculino, de semestres variados (2º ao 10º). Em relação à fase do curso, os alunos foram agrupados em semestres iniciais (2º e 3º; $n=259$), semestres intermediários (4º ao 6º; $n=164$) e semestres finais (7º em diante; $n=143$), como apresentado na Tabela 1. Vale salientar que a amostra foi não-probabilística, pois a escolha das instituições foi feita por conveniência e facilidade de acesso às instituições.

Tabela 1. Número de alunos por categorias de agrupamento dos semestres letivos

Agrupamento dos Semestres	Número de alunos	
	n	%
Semestres iniciais	259	44,7
Meio do curso	164	28,3
Semestres finais	143	24,7
Total de respondentes	566	97,6
Não informaram	14	2,4
Total de alunos	580	100,0

Os alunos provenientes de instituições de ensino superior pública e particular foram de cursos variados como mostra a Tabela 2, sendo depois agrupados de acordo com as três grandes áreas, quais sejam, Ciências Humanas (Psicologia, Direito e Pedagogia), Ciências Exatas (Arquitetura, Ciências da Computação e Engenharias) e Ciências Biológicas (Educação Física e Fisioterapia). Em relação ao turno, os cursos eram diurno ($n=172$), vespertino ($n=99$), noturno ($n=123$) e integral ($n=185$).

Tabela 2. Número de alunos por curso e natureza jurídica da universidade

Curso	Particular		Pública	
	n	%	n	%
Psicologia	48	17,0	36	12,1
Direito	59	20,8	-	-
Arquitetura e Urbanismo	37	13,1	54	18,2
Ciências da Computação	49	17,3	-	-
Educação Física	55	19,4	66	22,2
Fisioterapia	35	12,4	45	15,2
Engenharias	-	-	50	16,8
Pedagogia	-	-	46	15,5
Total	283	100,0	297	100,0

Os participantes foram questionados se exerciam alguma atividade remunerada e quanto tempo essa atividade ocupava. A maioria de 332 estudantes (57,2%) não exercia atividade remunerada e 226 (38,0%) afirmaram possuir algum tipo de atividade remunerada. Desses sujeitos que responderam sim à questão, 133 (58,8%) afirmaram que a atividade ocupava apenas um período do dia, 42 (18,6%) exerciam a atividade em tempo integral e 51 (22,6%) informaram que a atividade era realizada em períodos alternados ou sem horário fixo. A maioria de 405 estudantes (69,8%) afirmou não ter tido nenhuma reprovação na vida escolar (ensino fundamental, médio ou mais de duas dependências na graduação) e 147 (25,3%) tiveram ao menos uma reprovação.

Instrumentos

Questionário de Vivência Acadêmica – Reduzido (QVA-r) – Granado e cols. (2005)

(Anexo 1)

O instrumento original foi desenvolvido em Portugal por Almeida, Soares e Ferreira (2002), tendo sido adaptado para o Brasil por Granado e cols. (2005). É um instrumento de auto-relato, constituído por 60 itens, com cinco possibilidades de resposta, de acordo com o pensamento e sentimento dos alunos. O aluno deve assinalar, em uma escala *Likert* de 1 a 5 pontos, o que ele acha mais adequado para responder ao item, escolhendo dentre as opções: 1 – Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece; 2 – Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece; 3 – Algumas vezes de acordo comigo, e outras não, algumas vezes acontece, outras não; 4 – Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes; 5 – Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre. Os itens são agrupados em cinco dimensões, quais sejam: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional (Granado, 2004).

Em sua versão brasileira, ficaram 55 itens distribuídos em cinco dimensões: Pessoal (14 itens – 4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 23, 25, 27, 34, 40, 47, 50), Interpessoal (12 itens – 1, 18, 22, 24, 26, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 54), Carreira (12 itens – 2, 5, 7, 8, 14, 19, 21, 32, 46, 49, 51, 55), Estudo (09 itens – 10, 28, 30, 36, 39, 42, 44, 48, 52) e Institucional (08 itens – 3, 12, 15, 16, 41, 43, 45, 53). Os itens da escala são agrupados de acordo com a dimensão avaliada, e alguns itens têm pontuação invertida, pois se tratam de afirmações negativas. Os itens com pontuação invertida são 4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 25, 27, 34, 40, 47, 50, 26, 54 e 46. A pontuação máxima é de 55 pontos e a mínima de 275.

Na Tabela 3 são descritas as dimensões da Escala, assim como os itens e a consistência interna (α) de cada dimensão. Exemplo de um item da escala: “Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade 1 2 3 4 5”.

Tabela 3 – Descrição das Dimensões, itens e consistência interna do QVA-r

Dimensões	Descrição da dimensão	Itens	α
Dimensão 1 - Pessoal	Envolve o bem estar físico e psicológico; inclui aspectos emocionais e aspectos pessoais, a estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões, a autonomia e autoconceito.	4,6,9,11, 13,17,20,23, 25,27,34, 40,47,50	0,87
Dimensão 2 - Interpessoal	Envolve o relacionamento com os colegas; inclui estabelecimento de amizades, atribuição da importância dos colegas, procura de ajuda, e percepção de habilidades sociais.	1,18,22,24 26,29,31, 33,35,37, 38,54	0,86
Dimensão 3 - Carreira	Envolve a perspectiva de segurança na escolha do curso e carreira; percepção de envolvimento e competência pessoal para o curso e carreira.	2,5,7,8,14, 19,21,32,46, 49,51,55	0,91
Dimensão 4 - Estudo	Envolve competências, hábitos de estudo e gestão do tempo; inclui estratégias de aprendizagem e organização do estudo para avaliação.	10,28,30,36, 39,42,44, 48,52	0,82
Dimensão 5 - Institucional	Envolve o compromisso com a instituição freqüentada; inclui intenção em permanecer ou não na instituição, conhecimento dos serviços e avaliação da infraestrutura.	3,12,15, 16,41,43, 45,53	0,71
Escala Total			0,88

Fonte: Granado (2004).

No Brasil, Granado e cols. (2005) estudaram evidências de validade e precisão do QVA-r, e através da análise fatorial exploratória, identificaram os mesmos fatores da escala original e que explica 40,4% da variância total. Em relação à consistência interna, a escala total obteve $\alpha=0,88$. Os resultados apresentaram níveis satisfatórios para a sua utilização com universitários

brasileiros, e os estudos da versão reduzida também têm demonstrado boas qualidades psicométricas, tanto em termos de sua validade como de precisão (Santos & cols., 2006).

Escala de Avaliação da Vida Acadêmica – EAVA – Santos, Polydoro, Vendramini, Natário e Serpa (2003) (Anexo 2)

A escala foi construída com base em literatura internacional e em estudos nacionais sobre o aluno universitário, com o objetivo de compreender fenômenos ocorridos com os estudantes em seu cotidiano acadêmico. Tem como objetivo investigar a percepção de alunos universitários sobre condições contextuais, interacionais e pessoais envolvidas na vida acadêmica, através de grau de concordância com relatos que envolvem situações/temas relativos ao tema, gerando, portanto, resultados inferenciais sobre a integração do estudante ao ensino superior (Vendramini & cols., 2004).

No instrumento original constam 66 afirmações que englobam 10 dimensões: formação acadêmica anterior, relacionamento, envolvimento com atividades universitárias, escolha do curso, desempenho acadêmico, habilidades para o estudo, condições de estudo, condições externas, condições de saúde física e psicológica, ambiente universitário. Os itens são em forma de afirmações, nos quais o estudante deve assinalar, em uma escala *Likert* de 1 a 5 pontos, o que ele acha mais adequado para responder ao item. As opções de resposta são: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Indiferente; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

A versão final da escala ficou com 34 itens, e os fatores encontrados foram: Ambiente universitário (8 itens - 5, 9, 20, 25, 29, 30, 31, 32), Compromisso com o curso (7 itens - 2, 3, 16, 17, 22, 24, 34), Habilidade do estudante (10 itens - 4, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 19, 21, 27), Envolvimento em atividades não obrigatórias (5 itens - 1, 6, 11, 26, 33), e Condições para o estudo e desempenho acadêmico (4 itens - 15, 18, 23, 28). São descritas na Tabela 4 as dimensões

desta Escala, assim como os itens e a consistência interna (α) de cada dimensão. Esta escala também possui itens com pontuação invertida para análise dos dados. São eles 2, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 20, 23, 26, 28, 31 e 33. A pontuação mínima alcançada é de 34 pontos e a máxima de 170.

Tabela 4 – Descrição dos Fatores, itens e consistência interna da escala EAVA

Fatores	Descrição do fator	Itens	α
Fator 1 - Ambiente universitário	Contexto específico, organizado e com características próprias no qual vincula-se a ação do estudante, destacando-se o papel desse ambiente, assim como suas características físicas, sociais e organizacionais.	5, 9, 20, 25, 29, 30, 31, 32	0,73
Fator 2 - Compromisso com o curso	Refere-se o grau de certeza do estudante em relação à escolha realizada e a percepção de segurança quanto à formação profissional oferecida pelo curso.	2, 3, 16, 17, 22, 24, 34	0,79
Fator 3 - Habilidade do estudante	Refere-se ao potencial educacional do indivíduo, considerando-se suas habilidades básicas, escolaridade prévia e condições pessoais.	4, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 19, 21, 27	0,80
Fator 4 - Envolvimento em atividades não obrigatórias	Diz respeito ao engajamento do aluno em experiências que não se configuram como exigência formal do curso, mas que são promovidas ou incentivadas pela universidade.	1, 6, 11, 26, 33	0,71
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Tem a ver com a teoria do envolvimento, na qual o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante são explicados pelo investimento de energia física e psicológica e pelo tempo gasto com as demandas acadêmicas.	15, 18, 23, 28	0,63
Escala Total			0,87

Em estudos realizados, foram obtidos resultados satisfatórios em relação à qualidade psicométrica da escala. Extraíndo-se os componentes principais pelo método *varimax*, a escala final ficou com cinco fatores com autovalores maiores que um, explicando 43% da variância

total. Os itens da versão final tiveram cargas fatoriais superiores a 0,30 em todos os fatores. O coeficiente de Cronbach foi satisfatório (0,87), indicando boa consistência interna de seus itens na avaliação do construto (Vendramini & cols., 2004).

Exemplo de um item da escala: Participo das atividades culturais e artísticas promovidas pela Universidade.

1	2	3	4	5

Teste de Cloze (Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002) (Anexo 3)

Fundamentando-se em princípios gestálticos Taylor desenvolveu em 1953 o Teste de Cloze visando formas confiáveis para avaliar compreensão em leitura (Santos & cols. 2002; Silva & Santos, 2004). O teste consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, em que, na proposta original do autor, o quinto vocábulo é omitido, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. Os indivíduos devem, então, preencher a lacuna com a palavra que julgarem ser a mais apropriada para tornar a mensagem coerente e compreensiva. Os escores são obtidos somando-se os números de lacunas preenchidas corretamente.

Santos e cols. (2002) realizaram um estudo, no qual foram investigadas as propriedades psicométricas do Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura de 612 estudantes universitários. Chegaram à conclusão que a habilidade de compreensão de textos, da maneira exigida pelo instrumento, depende de muitas variáveis, entre as quais a recuperação das palavras da memória de longo prazo, da recuperação das palavras em função da estrutura sintática das frases nas quais se insere a palavra omitida. Além disso, ainda depende da competência do leitor em relacionar os elementos do texto e da sua capacidade em associar o conhecimento anteriormente adquirido com a informação expressa. Através da análise da Teoria de Resposta ao Item (TRI), observaram que o teste atingiu um alto grau de consistência interna, reafirmando a

utilidade da técnica como um instrumento de boa qualidade para a avaliação da compreensão em leitura.

O Teste de Cloze a ser utilizado foi elaborado na proposta original do autor, com o quinto vocábulo omitido, num total de 42 omissões. O texto escolhido foi “Desentendimento”, de Luiz Fernando Veríssimo, e os escores serão obtidos através da soma das lacunas preenchidas corretamente. Atribui-se um ponto para cada palavra grafada de forma idêntica à omitida e usada a forma de correção literal, podendo ser alcançado o número máximo de 42 pontos.

Procedimentos

As instituições foram contatadas e os objetivos apresentados aos responsáveis, os quais deram as devidas autorizações para a realização do estudo. O projeto foi, então, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco. Em comum acordo com os responsáveis pelos cursos das instituições contatadas, foram marcados os dias de aplicação dos instrumentos.

As aplicações foram realizadas nas próprias salas de aula, de forma coletiva, em um único momento em cada turma, não sendo ultrapassados 50 minutos no total. Juntamente com os instrumentos, foi distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constaram todas as informações pertinentes à pesquisa em duas vias, em que uma ficou com o aluno e a outra foi devolvida para a pesquisadora. Os instrumentos foram apresentados na mesma sequência para todos os respondentes, de modo que os participantes primeiro responderam ao QVA-r, em seguida a EAVA e por fim o Teste de Cloze.

RESULTADOS

Considerando os objetivos propostos deste estudo, os dados foram analisados quantitativamente utilizando procedimentos de estatística descritiva e inferencial, realizadas através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Para atender ao objetivo de analisar a relação da EAVA com os outros instrumentos (QVA-r e Teste de Cloze) foi analisado o coeficiente de correlação de *Pearson*. Entretanto, para comparar a pontuação geral e por fator na EAVA com o Teste de Cloze e com outras variáveis como sexo, área do curso e tipo de instituição, foram utilizadas provas estatísticas de análises de variância – teste *t* de *Student* e Análise de Variância (ANOVA).

Os resultados são apresentados por meio de tabelas e comentários acerca do que foi encontrado, sendo posteriormente discutido em outro capítulo. Levando em consideração os objetivos propostos nesta pesquisa, os dados foram organizados na sequência em que foram citados.

Primeiramente buscou-se verificar a correlação existente entre a EAVA e o QVA-r a fim de constatar evidência de validade convergente, pois se considerou neste trabalho que os dois instrumentos medem o mesmo construto. Na Tabela 5 estão apresentados os índices de correlação entre os dois instrumentos por cada fator e no total geral.

Tabela 5 – Índices de correlações entre EAVA e QVA-r (N=580)

Fatores da EAVA	Coeficiente de correlação (r) por dimensão do QVA-r					
	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional	QVA-r Total
Fator 1- Ambiente universitário	0,359(**)	0,306(**)	0,341(**)	0,353(**)	0,604(**)	0,548(**)
Fator 2- Compromisso com o curso	0,437(**)	0,114(**)	0,738(**)	0,347(**)	0,334(**)	0,589(**)
Fator 3- Habilidade do estudante	0,388(**)	0,206(**)	0,334(**)	0,418(**)	0,271(**)	0,472(**)
Fator 4- Envolvimento em atividades não-obrigatórias	0,244(**)	0,341(**)	0,204(**)	0,303(**)	0,297(**)	0,398(**)
Fator 5- Condições para o estudo e desempenho acadêmico	0,459(**)	0,098(*)	0,201(**)	0,355(**)	0,232(**)	0,396(**)
EAVA Total	0,554(**)	0,328(**)	0,536(**)	0,536(**)	0,519(**)	0,716(**)

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Como se pode observar na Tabela 5, as correlações encontradas entre cada fator da EAVA e de cada dimensão do QVA-r foi significativa, assim como entre os seus totais. As menores correlações foram obtidas entre os fatores ‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’ ($r=0,098$) e ‘Compromisso com o curso’ ($r=0,114$) da EAVA, ambos com a dimensão ‘Interpessoal’ do QVA-r. As maiores magnitudes encontradas foram entre o fator ‘Compromisso com o curso’ da EAVA com a dimensão ‘Carreira’ do QVA-r ($r=0,738$); entre o fator ‘Ambiente universitário’ da EAVA com a dimensão ‘Institucional’ do QVA-r ($r=0,604$); e entre os totais dos dois instrumentos ($r=0,716$), o que demonstra que as escalas estão realmente medindo o mesmo construto. A interpretação desses índices de correlação foi baseada em Dancey e Reidy (2006).

De acordo com o segundo objetivo estabelecido, foi verificada a correlação existente entre a EAVA e a pontuação total no Teste de Cloze. Os resultados estão na Tabela 6.

Tabela 6 – Coeficiente de correlação entre os fatores da EAVA e a pontuação no Teste de Cloze

Fatores	Coeficiente de correlação (r)
Fator 1 - Ambiente universitário	-0,108(**)
Fator 2 - Compromisso com o curso	-0,038
Fator 3 - Habilidade do estudante	0,126(**)
Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	-0,083(*)
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	-0,041
EAVA Total	-0,021

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

As correlações significativas encontradas foram baixas e, além disso, somente foram verificadas em três fatores da EAVA. Duas delas foram negativas, com o fator ‘Ambiente universitário’ ($r = -0,108$) e com o fator ‘Envolvimento em atividades não-obrigatórias’ ($r = -0,083$). A única correlação positiva encontrada foi com o fator ‘Habilidade do estudante’ ($r = 0,126$). No entanto, essa magnitude é considerada baixa (Dancey & Reidy, 2006).

A partir desses dados, decidiu-se verificar se havia diferença entre a pontuação obtida na EAVA e os grupos extremos do Cloze. Esses grupos foram formados com base na pontuação do Teste de Cloze, nos quais a pontuação mais baixa era de 1 a 12 pontos, e a pontuação mais alta de 19 pontos ou mais. Na Tabela 7 podem-se observar os resultados obtidos com do teste *t* de *Student*.

Tabela 7 – Estatísticas descritivas e teste *t* de *Student* para comparação de pontuação média da EAVA entre grupos de pontuação extremas no Cloze

Fatores	Pontuação no Cloze	n	Média	DP	t	p
Fator 1 - Ambiente universitário	1 a 12	159	29,62	4,762	2,634	0,009
	19 ou mais	182	28,32	4,223		
Fator 2 - Compromisso com o curso	1 a 12	159	26,45	3,739	0,394	0,694
	19 ou mais	182	26,29	3,826		
Fator 3 - Habilidade do estudante	1 a 12	159	34,71	7,556	-2,838	0,005
	19 ou mais	182	36,76	5,465		
Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	1 a 12	159	16,09	3,958	1,643	0,101
	19 ou mais	182	15,35	4,378		
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	1 a 12	159	12,48	3,264	1,224	0,222
	19 ou mais	182	12,04	3,272		
EAVA Total	1 a 12	159	119,35	15,427	0,357	0,721
	19 ou mais	182	118,77	14,208		

Os resultados mostrados na Tabela 7 revelaram existir diferença significativa apenas nos fatores ‘Ambiente universitário’ ($p=0,009$) e ‘Habilidade do estudante’ ($p=0,005$). Nos outros fatores, assim como na pontuação total, as diferenças não foram significativas. Percebe-se que no fator ‘Habilidade do estudante’ a pontuação na EAVA foi mais alta entre os alunos que obtiveram mais pontos no Teste de Cloze, e em contrapartida, no fator ‘Ambiente universitário’ a pontuação na EAVA foi maior nos alunos que tiveram menos pontos no Teste de Cloze.

Conforme o explicitado no terceiro objetivo, foram feitas comparações entre a pontuação na EAVA com algumas variáveis. A primeira verificada foi a natureza jurídica da instituição, com o teste *t* de *Student*, o que é demonstrado a seguir.

Tabela 8 - Estatísticas descritivas e teste *t* de *Student* para comparação da pontuação na EAVA entre grupos de instituições diferentes.

Fatores	Instituição	n	Média	DP	t	p
Fator 1 - Ambiente universitário	Particular	283	29,65	4,645	6,006	<0,001
	Pública	297	27,45	4,174		
Fator 2 - Compromisso com o curso	Particular	283	27,06	3,319	5,719	<0,001
	Pública	297	25,30	4,071		
Fator 3 - Habilidade do estudante	Particular	283	35,78	6,866	0,675	0,500
	Pública	297	35,43	5,789		
Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	Particular	283	16,47	4,078	5,330	<0,001
	Pública	297	14,61	4,297		
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Particular	283	12,69	3,370	2,653	0,008
	Pública	297	11,98	2,982		
EAVA Total	Particular	283	121,65	14,513	5,693	<0,001
	Pública	297	114,77	14,581		

Verifica-se na Tabela 8 que o único fator que não se diferenciou entre as instituições foi o ‘Habilidade do estudante’ ($p=0,500$). Nos demais fatores, como também na pontuação total da Escala, as diferenças foram altamente significativas ($p<0,001$). Nota-se que em todos os fatores que apresentaram diferenças significativas, assim como na pontuação total, a média de pontuação foi mais alta para os alunos da instituição particular.

A partir do momento em que foram identificados resultados diferentes entre as instituições, optou-se por verificar essas diferenças em relação à natureza jurídica em todas as outras variáveis. Portanto, nas variáveis a seguir encontram-se as análises gerais e por natureza jurídica da instituição.

Seguindo os objetivos, a segunda variável analisada foi o sexo. Os resultados dessa análise são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 9 – Estatísticas descritivas e teste *t* de *Student* para comparação de pontuação média da EAVA entre grupos do gênero masculino e feminino.

Fatores da EAVA	Sexo	N	Média	DP	t	p
1 - Ambiente universitário	Masculino	261	28,49	4,787	-0,178	0,859
	Feminino	319	28,55	4,340		
2 - Compromisso com o curso	Masculino	261	26,67	3,540	2,969	0,003
	Feminino	319	25,74	3,997		
3 - Habilidade do estudante	Masculino	261	35,25	6,205	-1,218	0,224
	Feminino	319	35,89	6,433		
4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	Masculino	261	15,28	4,152	-1,194	0,233
	Feminino	319	15,71	4,395		
5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Masculino	261	12,61	3,222	1,907	0,057
	Feminino	319	12,10	3,158		
EAVA Total	Masculino	261	118,29	15,105	0,243	0,808
	Feminino	319	117,99	14,821		

Conforme se observa, a diferença de pontuação foi significativa apenas no fator ‘Compromisso com o curso’ ($p=0,003$). Nota-se que as médias dos homens foram mais altas nesse fator.

Conforme mencionado, foi verificada essa diferença por sexo em relação ao tipo de instituição, pública e privada. Os achados dessa comparação podem ser verificados na Tabela 10.

Tabela 10 – Estatísticas descritivas e teste *t* de *Student* para comparação de pontuação média da EAVA em relação ao sexo pelo tipo de instituição.

Instituição		Sexo	N	Média	DP	t	p
Particular	Fator 1 - Ambiente universitário	Masculino	152	29,47	4,641	-0,727	0,468
		Feminino	131	29,87	4,658		
	Fator 2 - Compromisso com o curso	Masculino	152	27,11	3,238	0,300	0,764
		Feminino	131	26,99	3,423		
	Fator 3 - Habilidade do estudante	Masculino	152	35,42	6,380	-0,949	0,344
		Feminino	131	36,21	7,392		
	Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	Masculino	152	15,88	3,862	-2,608	0,010
		Feminino	131	17,15	4,230		
	Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Masculino	152	12,70	3,406	0,099	0,921
		Feminino	131	12,66	3,341		
EAVA Total	Masculino	152	120,59	14,645	-1,329	0,185	
	Feminino	131	122,88	14,316			
Pública	Fator 1 - Ambiente universitário	Masculino	109	27,12	4,670	-0,982	0,327
		Feminino	188	27,64	3,858		
	Fator 2 - Compromisso com o curso	Masculino	109	26,05	3,852	2,483	0,014
		Feminino	188	24,86	4,141		
	Fator 3 - Habilidade do estudante	Masculino	109	35,01	5,973	-0,936	0,350
		Feminino	188	35,67	5,681		
	Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	Masculino	109	14,45	4,411	-0,493	0,623
		Feminino	188	14,71	4,238		
	Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Masculino	109	12,47	2,955	2,149	0,033
		Feminino	188	11,70	2,970		
EAVA Total	Masculino	109	115,09	15,220	0,286	0,775	
	Feminino	188	114,58	14,235			

Observa-se que os fatores que apresentaram diferenças significativas nas médias foram diferentes nas duas instituições. Na universidade particular, as médias se diferenciaram significativamente no fator ‘Envolvimento em atividades não-obrigatórias’ ($p=0,010$), sendo a média mais alta para as mulheres. Já na pública, as diferenças foram significativas para os fatores ‘Compromisso com o curso’ ($p=0,014$) e ‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’ ($p=0,033$), sendo as médias dos homens maiores nos dois fatores.

Procurando verificar eventuais diferenças entre as áreas do conhecimento, nas quais os cursos foram agrupados, foi realizada a ANOVA. Os resultados encontram-se na tabela 11.

Tabela 11 – Comparação da pontuação média da EAVA entre as áreas do conhecimento

<i>Fatores da EAVA</i>	<i>F(2,577)</i>	<i>p</i>
Fator 1 - Ambiente universitário	9,970	<0,001
Fator 2 - Compromisso com o curso	0,126	0,882
Fator 3 - Habilidade do estudante	3,079	0,047
Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	8,671	<0,001
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	7,718	<0,001
EAVA Total	7,192	0,001

Como mostrado na Tabela 11, as diferenças de pontuação na EAVA só não foram estatisticamente significativas entre os cursos no fator ‘Compromisso com o curso’ ($p=0,882$). As diferenças de pontuação no instrumento foram altamente significativas entre os cursos nos outros fatores e na pontuação total da EAVA ($p<0,01$), sendo que o fator ‘Habilidades do estudante’ apresentou $p=0,047$.

Com o teste de *Tukey* pôde-se observar as diferenças nas médias entre as áreas. Essas diferenças são mostradas nas tabelas a seguir.

Tabela 12 - Teste de *Tukey* para o Fator 1 - Ambiente universitário

Curso agrupado por área	N	Médias para o Fator 1	
		Grupo 1	Grupo 2
Exatas	190	27,34	
Humanas	189		29,06
Biológicas	201		29,14
Sig.		1,000	0,980

De acordo com a Tabela 12, no fator ‘Ambiente universitário’ o grupo de Exatas se diferenciou dos demais. O grupo de Humanas e o grupo de Biológicas formaram um só grupo.

No Fator ‘Compromisso com o curso’ não houve diferença significativa. As diferenças do fator ‘Habilidades do estudante’ são apresentadas a seguir.

Tabela 13 - Teste de *Tukey* para o Fator 3 - Habilidade do estudante

Curso agrupado por área	N	Médias para o Fator 3	
		Grupo 1	Grupo 2
Biológicas	201	34,91	
Exatas	190	35,47	35,47
Humanas	189		36,48
Sig.		0,655	0,260

Na Tabela 13 verifica-se que o grupo de Humanas se diferenciou do grupo de Biológicas.

O grupo de Exatas não se diferenciou dos demais nesse fator.

Tabela 14 - Teste de *Tukey* para o Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias

Curso agrupado por área	N	Médias para o Fator 4	
		Grupo 1	Grupo 2
Exatas	190	14,53	
Biológicas	201		15,70
Humanas	189		16,31
Sig.		1,000	0,332

Observa-se no fator ‘Envolvimento em atividades não-obrigatórias’ que os estudantes de Exatas se diferenciaram dos estudantes de Biológicas e também dos de Humanas. O mesmo que ocorreu no Fator 1 (Ambiente universitário).

Tabela 15 - Teste de *Tukey* para o Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico

Curso agrupado por área	N	Médias para o Fator 5	
		Grupo 1	Grupo 2
Exatas	190	11,87	
Biológicas	201	12,06	
Humanas	189		13,06
Sig.		0,823	1,000

No último fator, ‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’, foram os estudantes de Humanas se diferenciaram das outras duas áreas.

Tabela 16 – Teste de *Tukey* para a pontuação total na EAVA

Curso agrupado por área	N	Médias para a pontuação total	
		Grupo 1	Grupo 2
Exatas	190	115,28	
Biológicas	201	118,07	118,07
Humanas	189		121,04
Sig.		0,152	0,121

Ao levar em consideração a pontuação total na Escala, observou-se que o grupo de Humanas se diferenciou significativamente do grupo de Exatas. O grupo de Biológicas não se diferenciou dos demais na pontuação total da Escala.

Após as análises apresentadas, os grupos foram divididos de acordo com a natureza jurídica da instituição, para se verificar quais fatores estavam se diferenciando em cada universidade. Os resultados são mostrados a seguir na Tabela 17.

Tabela 17 - ANOVA entre as áreas do conhecimento e pontuação da EAVA por tipo de instituição

Fatores da EAVA	Particular		Pública	
	<i>F</i> (2,280)	<i>p</i>	<i>F</i> (2,294)	<i>p</i>
Fator 1 - Ambiente universitário	3,039	0,049	7,033	0,001
Fator 2 - Compromisso com o curso	0,418	0,659	1,524	0,219
Fator 3 - Habilidade do estudante	4,846	0,009	0,370	0,691
Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	1,096	0,336	8,710	0,000
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	2,297	0,102	4,927	0,008
EAVA Total	3,330	0,037	4,030	0,019

Após realizada a ANOVA entre as áreas do conhecimento e pontuação da EAVA por tipo de instituição, pode-se observar que na universidade particular se diferenciaram os fatores ‘Ambiente Universitário’ ($p=0,049$), ‘Habilidade do estudante’ ($p=0,009$) e a pontuação total na Escala ($p=0,037$). Na universidade pública, verificam-se diferenças significativas nos fatores ‘Ambiente universitário’ ($p=0,001$), ‘Envolvimento em atividades não-obrigatórias’ ($p=0,000$),

‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’ ($p=0,008$) e a pontuação total na EAVA ($p=0,019$).

Foram então realizados os testes de *Tukey*, pelos quais se verificam os agrupamentos resultantes. Nas tabelas a seguir são apresentados os resultados dos testes de *Tukey* separados por tipo de instituição.

Tabela 18 – Teste de *Tukey* para o Fator 1 (Ambiente universitário) na instituição particular

Curso agrupado por área	N	Médias para o Fator 1
		1
Exatas	86	28,64
Humanas	107	30,00
Biológicas	90	30,21
Sig.		0,053

Apesar de a ANOVA apontar o Fator 1 na universidade particular como tendo diferença significativa entre os grupos ($p=0,049$), o teste de *Tukey* não conseguiu separá-los. Assim sendo, vê-se na Tabela 18 que grupos não se diferenciaram nesse fator.

Tabela 19. Teste de *Tukey* para o fator 3 (Habilidade do estudante) na instituição particular.

Curso agrupado por área	N	Médias para o Fator 3	
		Grupo 1	Grupo 2
Biológicas	90	34,07	
Exatas	86	35,99	35,99
Humanas	107		37,07
Sig.		0,130	0,523

No fator ‘Habilidade do estudante’ foram encontradas diferenças entre os grupos de Biológicas e Humanas, e o grupo de Exatas não se diferenciou nesse fator. Nos outros fatores não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 20 - Teste de *Tukey* para a pontuação total da EAVA na instituição particular.

Curso agrupado por área	N	Médias para a pontuação total	
		1	
Exatas	86	119,81	
Biológicas	90	120,03	
Humanas	107	124,48	
Sig.		0,070	

Na pontuação total na Escala ocorreu o mesmo que no Fator 1. Na ANOVA o índice encontrado foi significativo ($p=0,037$), mas no teste de *Tukey* os grupos não se diferenciaram, como se vê na Tabela 20.

Tabela 21. Teste de *Tukey* para o fator 1 (Ambiente universitário) na instituição pública.

Curso agrupado por área	N	Médias para o Fator 1	
		Grupo 1	Grupo 2
Exatas	104	26,26	
Humanas	82		27,83
Biológicas	111		28,28
Sig.		1,000	0,723

Na Tabela 21 estão apresentados os grupos que se diferenciaram no fator ‘Ambiente universitário’ na universidade pública. Observa-se que os estudantes de Exatas se diferenciaram dos estudantes das outras duas áreas, Humanas e Biológicas.

Tabela 22 - Teste de *Tukey* para o fator 4 (Envolvimento em atividades não-obrigatórias) na instituição pública.

Curso agrupado por área	N	Médias para o Fator 4	
		Grupo 1	Grupo 2
Exatas	104	13,24	
Biológicas	111		15,23
Humanas	82		15,52
Sig.		1,000	0,872

O mesmo ocorreu no fator ‘Envolvimento em atividades não-obrigatórias’, como mostra a Tabela 22. A área de Exatas se diferenciou das outras duas.

Tabela 23 - Teste de *Tukey* para o fator 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico) na instituição pública.

Curso agrupado por área	N	Médias para o Fator 5	
		Grupo 1	Grupo 2
Exatas	104	11,56	
Biológicas	111	11,75	
Humanas	82		12,84
Sig.		0,894	1,000

Como mostra a Tabela 23, no fator ‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’, o grupo de Humanas se diferenciou significativamente dos outros dois, Exatas e Biológicas.

Tabela 24 - Teste de *Tukey* para a pontuação total da EAVA na instituição pública.

Curso agrupado por área	N	Médias para a pontuação total	
		Grupo 1	Grupo 2
Exatas	104	111,53	
Biológicas	111		116,49
Humanas	82		116,55
Sig.		1,000	1,000

Na pontuação total da EAVA foram encontradas diferenças significativas na instituição pública. Na Tabela 24 observa-se que o grupo de Exatas se diferenciou dos grupos de Biológicas e de Humanas.

Também foi realizada uma análise com o Teste *t* de *Student* em relação aos grupos que exerciam ou não alguma atividade remunerada e a sua pontuação na EAVA. Os resultados encontram-se a seguir, na Tabela 25.

Tabela 25 – Teste *t* de *Student* para comparação entre a pontuação na EAVA e atividade remunerada

Fatores da EAVA	Exerce alguma atividade remunerada?	N	Média	DP	t	p
Fator 1 - Ambiente universitário	Sim	226	28,81	4,327	1,363	0,173
	Não	332	28,29	4,663		
Fator 2 - Compromisso com o curso	Sim	226	26,54	3,508	2,059	0,040
	Não	332	25,88	4,047		
Fator 3 - Habilidade do estudante	Sim	226	35,43	7,268	-0,523	0,601
	Não	332	35,73	5,708		
Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	Sim	226	15,57	4,097	0,533	0,594
	Não	332	15,38	4,405		
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Sim	226	12,57	3,128	1,494	0,136
	Não	332	12,16	3,226		
EAVA Total	Sim	226	118,93	14,997	1,152	0,250
	Não	332	117,44	15,000		

Pode-se identificar na Tabela 25 que apenas no fator ‘Compromisso com o curso’ os alunos se diferenciaram significativamente ($p=0,040$). Embora o número de alunos que exercem alguma atividade remunerada seja menor, a média deles foi mais alta do que as dos alunos que não trabalhavam.

Seguindo o padrão, verificou-se se havia diferença entre o exercício de atividade remunerada por tipo de instituição. Os resultados são apresentados a seguir.

Tabela 26 - Teste *t* de *Student* para comparação entre a pontuação na EAVA e atividade remunerada por instituição

Instituição	Fatores da EAVA	Exerce alguma atividade remunerada?	N	Média	DP	t	p
Particular	Fator 1 - Ambiente universitário	Sim	132	29,56	4,402	-0,395	0,693
		Não	131	29,79	4,858		
	Fator 2 - Compromisso com o curso	Sim	132	27,33	3,216	1,094	0,275
		Não	131	26,88	3,417		
	Fator 3 - Habilidade do estudante	Sim	132	35,75	7,933	-0,140	0,889
		Não	131	35,87	5,887		
	Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	Sim	132	16,23	3,776	-0,595	0,552
		Não	131	16,53	4,361		
	Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Sim	132	12,58	3,402	-0,542	0,588
		Não	131	12,81	3,358		
EAVA Total	Sim	132	121,45	15,048	-0,234	0,815	
	Não	131	121,88	14,234			
Pública	Fator 1 - Ambiente universitário	Sim	94	27,77	4,012	0,884	0,378
		Não	201	27,31	4,268		
	Fator 2 - Compromisso com o curso	Sim	94	25,44	3,618	0,442	0,659
		Não	201	25,22	4,292		
	Fator 3 - Habilidade do estudante	Sim	94	34,99	6,229	-0,872	0,385
		Não	201	35,65	5,602		
	Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	Sim	94	14,64	4,362	0,030	0,976
		Não	201	14,62	4,279		
	Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Sim	94	12,55	2,714	2,293	0,023
		Não	201	11,74	3,073		
EAVA Total	Sim	94	115,38	14,262	0,463	0,644	
	Não	201	114,55	14,811			

Verifica-se na Tabela 26 que na instituição particular não houve diferença significativa em nenhum fator e nem na pontuação total da Escala. Apenas na instituição pública houve

diferença significativa, e apenas no fator ‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’ ($p=0,023$).

Em seguida foi realizada a ANOVA por semestres, que foram agrupados em iniciais (2º e 3º semestres), meio do curso (4º, 5º e 6º semestres) e finais (7º semestre em diante). Os resultados podem ser observados na tabela a seguir.

Tabela 27 - ANOVA entre a fase do curso e pontuação da EAVA

Fatores da EAVA	<i>F</i> (2,563)	<i>p</i>
Fator 1 - Ambiente universitário	11,099	<0,001
Fator 2 - Compromisso com o curso	8,500	<0,001
Fator 3 - Habilidade do estudante	1,094	0,336
Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	0,172	0,842
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	1,575	0,208
EAVA Total	2,703	0,068

A partir da Tabela 27 pode-se verificar que os fatores os quais tiveram diferença significativa foram ‘Ambiente universitário’ ($p<0,001$) e ‘Compromisso com o curso’ ($p<0,001$). Os outros fatores, assim como a pontuação total na Escala não se diferenciaram estatisticamente. A partir disso, foi realizado um teste de *Tukey* para separar os grupos, o que pode ser observado nas tabelas que seguem.

Tabela 28 - Teste de *Tukey* para o Fator 1 (Ambiente universitário).

Semestres agrupados	N	Médias para o Fator 1	
		Grupo 1	Grupo 2
Semestres finais	143	27,58	
Meio do curso	164	27,96	
Semestres iniciais	259		29,53
Sig.		0,705	1,000

Tabela 29 - Teste de *Tukey* para o Fator 2 (Compromisso com o curso).

Semestres agrupados	N	Médias para o Fator 2	
		Grupo 1	Grupo 2
Semestres finais	143	25,29	
Meio do curso	164	25,89	
Semestres iniciais	259		26,86
Sig.		0,302	1,000

Observa-se que na Tabela 28 e na Tabela 29, os semestres iniciais se diferenciaram dos semestres finais e do meio do curso. Assim, verificou-se que tanto no fator ‘Ambiente universitário’, como no ‘Compromisso com o curso’ os alunos dos semestres iniciais se diferenciaram dos demais, ficando com a maior média. Seguindo a ordem, foi realizada a análise da pontuação da fase do curso por tipo de instituição.

Tabela 30 - ANOVA entre a fase do curso e pontuação da EAVA por tipo de instituição

Fatores da EAVA	Particular		Pública	
	<i>F</i> (2,280)	<i>p</i>	<i>F</i> (2,280)	<i>p</i>
Fator 1 - Ambiente universitário	8,123	<0,01	0,226	0,798
Fator 2 - Compromisso com o curso	1,766	0,173	3,274	0,039
Fator 3 - Habilidade do estudante	2,490	0,085	0,287	0,751
Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	1,972	0,141	1,252	0,288
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	0,207	0,813	10,870	<0,01
EAVA Total	1,793	0,168	0,589	0,556

Na Tabela 30 verifica-se que, quando analisadas as pontuações de acordo com a instituição, as pontuações se diferenciam em diferentes fatores. Na instituição particular, apenas o Fator ‘Ambiente universitário’ apresentou essa diferença ($p < 0,01$), enquanto que na instituição pública, as diferenças foram significativas nos fatores ‘Compromisso com o curso’ ($p = 0,039$) e no fator ‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’ ($p < 0,01$). O teste de *Tukey* para separar os grupos pode ser observado nas tabelas que seguem.

Tabela 31 - Teste de *Tukey* para o Fator 1 (Ambiente universitário) para a instituição particular

Semestres agrupados	N	Médias para o Fator 1	
		Grupo 1	Grupo 2
Semestres finais	63	27,97	
Meio do curso	52	28,90	28,90
Semestres iniciais	168		30,52
Sig.		0,426	0,081

A Tabela 31 mostra que no Fator ‘Ambiente universitário’ os alunos dos semestres iniciais se diferenciaram, com maior média, dos alunos que frequentavam os semestres finais da instituição particular.

Tabela 32 - Teste de *Tukey* para o Fator 2 (Compromisso com o curso) para a instituição pública

Semestres agrupados	N	Médias para o Fator 2	
		Grupo 1	Grupo 2
Semestres finais	80	24,38	
Meio do curso	112	25,45	25,45
Semestres iniciais	91		25,96
Sig.		0,179	0,675

Tabela 33 - Teste de *Tukey* para o Fator 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico) para a instituição pública

Semestres agrupados	N	Médias para o Fator 5	
		Grupo 1	Grupo 2
Semestres iniciais	91	10,85	
Meio do curso	112		12,50
Semestres finais	80		12,68
Sig.		1,000	0,913

Na Tabela 32, observa-se que, no Fator ‘Compromisso com o curso’ os alunos dos semestres iniciais se diferenciaram dos outros dos semestres finais com a maior média na instituição pública. Já na Tabela 33, também em relação à instituição pública, os alunos dos semestres iniciais obtiveram média menor do que os demais, se diferenciando deles no Fator ‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’.

A fim de verificar diferenças entre as idades, optou-se pelo agrupamento delas, visto

serem bastante dispersas para serem comparadas uma a uma. Os grupos ficaram então distribuídos em até 19 anos, 20 a 22 anos e 23 anos ou mais. Os resultados são mostrados a seguir na Tabela 34.

Tabela 34 - ANOVA entre idades agrupadas e pontuação da EAVA

Fatores da EAVA	<i>F</i> (2,558)	<i>p</i>
Fator 1 - Ambiente universitário	4,310	0,014
Fator 2 - Compromisso com o curso	5,906	0,003
Fator 3 - Habilidade do estudante	0,436	0,647
Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	3,493	0,031
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	5,374	0,005
EAVA Total	4,112	0,017

Os resultados alcançados na Tabela 34 indicaram que o único fator que não apresentou diferenças significativas foi ‘Habilidade do estudante’ ($p=0,647$). Assim, nos testes de *Tukey* pode-se perceber quais foram os grupos que se separaram, o que pode ser observado nas tabelas que seguem.

Tabela 35 - Teste de *Tukey* para o Fator 1 (Ambiente universitário).

Grupos por faixa etária	N	Médias para o Fator 1	
		Grupo 1	Grupo 2
20 a 22 anos	213	27,87	
até 19 anos	154	28,40	28,40
23 anos ou mais	194		29,19
Sig.		0,497	0,224

Na Tabela 35 observa-se que os alunos mais velhos se diferenciaram dos de 20 a 22 anos com a maior pontuação no fator ‘Ambiente universitário. Os alunos mais novos não se diferenciaram nesse fator.

Tabela 36 - Teste de *Tukey* para o Fator 2 (Compromisso com o curso).

Grupos por faixa etária	N	Médias para o Fator 2	
		Grupo 1	Grupo 2
20 a 22 anos	213	25,51	
até 19 anos	154	26,11	26,11
23 anos ou mais	194		26,80
Sig.		0,282	0,189

Já na Tabela 36, em relação ao fator ‘Compromisso com o curso’, observa-se que os alunos mais velhos se diferenciaram dos mais novos com a maior pontuação. Nesse fator os alunos de 20 a 22 anos não se diferenciaram.

Tabela 37 - Teste de *Tukey* para o Fator 4 (Envolvimento em atividades não- obrigatórias).

Grupos por faixa etária	N	Médias para o Fator 4	
		Grupo 1	Grupo 2
até 19 anos	154	14,73	
23 anos ou mais	194	15,76	15,76
20 a 22 anos	213		15,83
Sig.		0,055	0,987

Na Tabela 37, em relação ao fator ‘Envolvimento em atividades não- obrigatórias’, os alunos de 20 a 22 anos se diferenciaram dos mais novos com a maior pontuação. Nesse fator os alunos mais velhos não se diferenciaram.

Tabela 38 - Teste de *Tukey* para o Fator 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico).

Grupos por faixa etária	N	Médias para o Fator 5	
		Grupo 1	Grupo 2
até 19 anos	154	11,89	
20 a 22 anos	213	12,17	12,17
23 anos ou mais	194		12,94
Sig.		0,675	0,051

Semelhantemente ao que ocorreu em relação ao fator ‘Compromisso com o curso’, observa-se na Tabela 38 que os alunos mais velhos se diferenciaram dos mais novos com a maior pontuação. Também nesse fator, os alunos de 20 a 22 anos não se diferenciaram.

Tabela 39 - Teste de *Tukey* para a pontuação total na EAVA

Grupos por faixa etária	N	Médias para a pontuação total	
		Grupo 1	Grupo 2
20 a 22 anos	213	116,71	
até 19 anos	154	116,90	
23 anos ou mais	194		120,60
Sig.		0,993	1,000

Na Tabela 39 percebe-se que, em relação à pontuação total na EAVA, os alunos mais velhos obtiveram maior média e se diferenciaram dos demais, tanto do grupo dos mais novos quanto do grupo de 20 a 22 anos.

Assim como foi realizada com outras variáveis anteriormente, dividiu-se as instituições por tipo (natureza jurídica) a fim de verificar quais fatores se diferenciaram em qual instituição. Os resultados encontrados são apresentados a seguir, na Tabela 40.

Tabela 40 - ANOVA entre idades agrupadas e pontuação da EAVA por instituição

Fatores da EAVA	Particular		Pública	
	<i>F</i> (2,266)	<i>p</i>	<i>F</i> (2,289)	<i>p</i>
Fator 1 - Ambiente universitário	3,393	0,035	1,354	0,260
Fator 2 - Compromisso com o curso	3,278	0,039	1,562	0,211
Fator 3 - Habilidade do estudante	0,234	0,792	0,562	0,571
Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	0,898	0,409	4,811	0,009
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	1,627	0,198	9,006	<0,001
EAVA Total	1,108	0,332	2,258	0,106

Os resultados mostrados na Tabela 40 mostraram que os fatores que se diferenciaram nas duas instituições foram diferentes. Na universidade particular, os fatores que apresentaram diferenças significativas foram ‘Ambiente universitário’ e ‘Compromisso com o curso’ ($p < 0,05$). Já na universidade pública, os fatores ‘Envolvimento em atividades não-obrigatórias’ e ‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’ foram os que apresentaram diferenças mais significativas ($p < 0,01$). A partir disso, foram realizados os testes de *Tukey* para verificar quais

foram os grupos que se separaram nesses fatores, o que pode ser observado nas tabelas que seguem.

Tabela 41 - Teste de *Tukey* para o Fator 1 (Ambiente universitário) na instituição particular.

Grupos por faixa etária	N	Médias para o Fator 1	
		Grupo 1	Grupo 2
20 a 22 anos	83	28,54	
23 anos ou mais	125	29,78	29,78
até 19 anos	61		30,51
Sig.		0,206	0,571

Na Tabela 41 pode-se observar que o fator ‘Ambiente universitário’ na instituição particular diferenciou o grupo de estudantes mais novos, com média mais alta, do grupo de alunos de 20 a 22 anos, com média mais baixa. O grupo de alunos mais velhos não se diferenciou.

Tabela 42 - Teste de *Tukey* para o Fator 2 (Compromisso com o curso) na instituição particular.

Grupos por faixa etária	N	Médias para o Fator 2
		1
20 a 22 anos	83	26,58
até 19 anos	61	26,59
23 anos ou mais	125	27,61
Sig.		0,110

Embora na ANOVA tenha dado diferença significativa para o fator ‘Compromisso com o curso’, o teste de *Tukey* não diferenciou os grupos nesse fator, o que pode ser observado na Tabela 42.

Tabela 43 - Teste de *Tukey* para o Fator 4 (Envolvimento em atividades não-obrigatórias) na instituição pública.

Grupos por faixa etária	N	Médias para o Fator 4	
		Grupo 1	Grupo 2
até 19 anos	93	13,49	
23 anos ou mais	69		15,13
20 a 22 anos	130		15,17
Sig.		1,000	0,998

Na Tabela 43 pode-se observar que o fator ‘Envolvimento em atividades não-obrigatórias’ na instituição pública diferenciou o grupo de alunos mais novos, com a menor média, dos outros dois grupos de estudantes.

Tabela 44 - Teste de *Tukey* para o Fator 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico) na instituição pública.

Grupos por faixa etária	N	Médias para o Fator 5	
		Grupo 1	Grupo 2
até 19 anos	93	11,05	
20 a 22 anos	130		12,13
23 anos ou mais	69		12,99
Sig.		1,000	0,118

Na Tabela 44 observa-se que o fator ‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’ na instituição pública também diferenciou o grupo de alunos mais novos. Um segundo grupo foi formado com os alunos de idade intermediária e mais velhos.

Para o objetivo de comparar eventuais diferenças com outras variáveis, verificou-se por último a diferença entre a pontuação da EAVA e a reprovação na escola. Vale ressaltar que esse indicador incluiu a declaração do aluno de que havia sido reprovado em alguma etapa de sua escolarização (ensino fundamental, ensino médio ou na graduação, com duas ou mais dependências). Para constar no grupo de reprovação na vida acadêmica o sujeito deveria anotar reprovação em qualquer etapa ou em mais de uma delas. Os sujeitos que não marcaram nenhuma

reprovação foram incluídos no grupo de “nenhuma reprovação”. Os resultados são mostrados na Tabela 45.

Tabela 45. Teste *t* de *Student* para comparação entre a pontuação da EAVA com reprovação na vida acadêmica.

Fatores da EAVA	Reprovação na vida acadêmica		N	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
	Nenhuma reprovação	Alguma reprovação					
Fator 1 - Ambiente universitário	Nenhuma reprovação		405	28,47	4,539	-0,504	0,615
	Alguma reprovação		146	28,70	4,642		
Fator 2 - Compromisso com o curso	Nenhuma reprovação		405	26,07	3,864	-0,929	0,354
	Alguma reprovação		146	26,41	3,756		
Fator 3 - Habilidade do estudante	Nenhuma reprovação		405	35,93	6,534	1,714	0,088
	Alguma reprovação		146	34,91	5,983		
Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	Nenhuma reprovação		405	15,50	4,355	0,385	0,700
	Alguma reprovação		146	15,34	4,311		
Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Nenhuma reprovação		405	12,38	3,171	0,056	0,956
	Alguma reprovação		146	12,36	3,227		
EAVA Total	Nenhuma reprovação		405	118,35	15,216	0,438	0,661
	Alguma reprovação		146	117,72	14,732		

Como se pode observar, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os fatores da EAVA e o índice de reprovação na escola, assim como não foram encontradas na sua pontuação total. Porém, seguindo o padrão de comparação por tipo de instituição, optou-se por explorar eventuais diferenças em razão dessa variável. Os resultados encontrados são mostrados na Tabela 46.

Tabela 46 – Teste *t* de *Student* para comparação entre a pontuação na EAVA e reprovação na vida acadêmica por instituição

Instituição	Fatores da EAVA	Reprovação na vida acadêmica	N	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Particular	Fator 1 - Ambiente universitário	Nenhuma	165	29,94	4,621	1,033	0,303
		Alguma	97	29,32	4,729		
	Fator 2 - Compromisso com o curso	Nenhuma	165	27,33	3,099	1,466	0,144
		Alguma	97	26,70	3,521		
	Fator 3 - Habilidade do estudante	Nenhuma	165	36,75	7,212	2,726	0,007
		Alguma	97	34,42	6,341		
	Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	Nenhuma	165	16,79	4,111	1,854	0,065
		Alguma	97	15,80	4,170		
	Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Nenhuma	165	13,19	3,303	2,442	0,016
		Alguma	97	12,13	3,415		
EAVA Total	Nenhuma	165	124,00	13,882	2,966	0,003	
	Alguma	97	118,38	15,323			
Pública	Fator 1 - Ambiente universitário	Nenhuma	240	27,47	4,205	-0,004	0,997
		Alguma	49	27,47	4,248		
	Fator 2 - Compromisso com o curso	Nenhuma	240	25,20	4,098	-0,972	0,334
		Alguma	49	25,84	4,160		
	Fator 3 - Habilidade do estudante	Nenhuma	240	35,36	5,973	-0,627	0,532
		Alguma	49	35,88	5,126		
	Fator 4 - Envolvimento em atividades não-obrigatórias	Nenhuma	240	14,61	4,303	0,287	0,775
		Alguma	49	14,41	4,476		
	Fator 5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Nenhuma	240	11,83	2,958	-2,239	0,028
		Alguma	49	12,82	2,796		
EAVA Total	Nenhuma	240	114,46	14,898	-0,901	0,371	
	Alguma	49	116,41	13,541			

Pode-se observar na Tabela 46 que na universidade particular mais fatores tiveram diferenças significativas. Esses fatores foram ‘Habilidade do estudante’ ($p=0,007$), ‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’ ($p=0,016$), e ainda a pontuação total na Escala ($p=0,003$). Na universidade pública foram encontradas diferenças estatisticamente significativas

apenas no fator ‘Condições para o estudo e desempenho acadêmico’ ($p=0,028$).

De acordo com o que foi apresentado, alguns resultados foram mais importantes. Os que mais se destacaram foram a alta correlação encontrada entre os dois instrumentos de vivência acadêmica, as baixas correlações significativas da EAVA com o Teste de Cloze, e além disso, as pontuações da EAVA se mostraram diferentes nos dois tipos de instituição. Apenas no Fator ‘Compromisso com o curso’ foi apresentada diferença significativa em relação ao sexo, e as diferenças foram estatisticamente significativas considerando as áreas de conhecimento. Também foi observado que as médias obtidas nas fases dos cursos em que se encontravam os alunos foram significativamente diferentes em apenas dois fatores do instrumento, e que, no geral, os estudantes mais velhos alcançaram maior pontuação na escala.

Para melhor compreensão dos resultados apresentados, o próximo capítulo fará referência a alguns conceitos teóricos e estudos relatados na parte introdutória do presente trabalho. Isto posto, os achados da presente pesquisa serão discutidos de acordo com as teorias e estudos mencionados.

DISCUSSÃO

A discussão dos resultados será abordada de acordo com os principais pontos destacados no capítulo anterior e também com os objetivos propostos para este estudo, quais sejam, buscar evidências de validade convergente para o instrumento EAVA por meio de correlação com o QVA; averiguar a correlação entre a EAVA e o desempenho em leitura dos alunos pelo Teste de Cloze; e comparar os alunos considerando variáveis como sexo, faixa etária, fase do curso, área de conhecimento e natureza jurídica da instituição. A seguir serão apresentadas as implicações de cada um dos resultados encontrados nessa amostra, sendo associadas aos resultados de pesquisas apresentadas nos capítulos introdutórios desse trabalho.

Sabe-se que a maneira que o estudante enfrenta as mudanças do ensino superior depende de cada pessoa, pois é levado em consideração as suas experiências de vida pessoal e acadêmica. Conforme Teixeira e cols. (2008), cada aluno se integra à vida no ensino superior de maneira diferente, assim como aproveitam diferentemente as oportunidades oferecidas no ambiente universitário. Para tanto, foram aplicados dois instrumentos de vivência acadêmica nos alunos, um já com evidências de validade constatadas e o outro a buscar essas evidências.

De acordo com o primeiro objetivo proposto, foram feitas as análises em busca de correlação da EAVA com o QVA-r. Os resultados mostraram que todos os fatores da EAVA se correlacionaram positivamente com todas as dimensões do QVA-r. Algumas correlações foram consideradas fracas, outras moderadas e outras fortes, conforme a proposta de Dancey e Reidy (2006). São considerados índices fracos de 0,1 a 0,3; moderados de 0,4 a 0,6 e fortes de correlações de 0,70 a 0,90.

O que se destacou foi a magnitude de correlação entre as pontuações totais dos dois instrumentos, considerada como positiva e forte com valor de $r=0,716$. Esse resultado indica que os dois instrumentos estão fortemente relacionados e medindo o mesmo construto, qual seja, o de vivência acadêmica. Portanto, foi constatada evidência de validade convergente entre os dois instrumentos.

Entre os fatores da EAVA e as dimensões do QVA-r, o maior índice de correlação encontrado foi entre o Fator 1 (Ambiente universitário) da EAVA e a dimensão ‘Institucional’ do QVA-r ($r=0,604$). Esse índice é considerado moderado por Dancey e Reidy (2006), e ao comparar as descrições desses dois itens, observa-se que estão relacionados. O fator ‘Ambiente universitário’ da EAVA diz respeito ao contexto específico da universidade, como suas características físicas, sociais e organizacionais. A dimensão ‘Institucional’ do QVA-r envolve o compromisso com a instituição de ensino e conhecimento de serviços e avaliação da infraestrutura. Os itens do fator e da dimensão citados versam sobre a instituição propriamente dita, por exemplo, sobre o funcionamento de serviços, sobre a vontade de continuar nela, sobre o sistema de avaliação, entre outros.

Analisando as pontuações na EAVA e no Teste de Cloze, constatou-se que os índices de correlações encontrados foram considerados baixos. Das três correlações que foram significativas, uma delas foi positiva e significativa. Embora de magnitude baixa, pode-se afirmar que a Habilidade do estudante, medida pelo Fator 3, correlaciona-se positivamente com o desempenho ($r=0,126$; $p<0,01$), indicando que quanto maior a habilidade do estudante maior o resultado obtido no Teste de Cloze.

No que se refere às correlações negativas, elas foram identificadas nos Fatores 1 (Ambiente universitário) e 4 (Envolvimento em atividades não-obrigatórias), o que mostra que o desempenho acadêmico está relacionado negativamente com as pontuações médias obtidas nos

itens que compõem esses fatores. Isso significa que os estudantes mais integrados ao ambiente universitário e mais envolvidos em atividades não-obrigatórias tiveram pior resultado no Teste de Cloze.

Quando os grupos foram divididos de acordo com a sua pontuação no Teste de Cloze, observou-se que os fatores que apresentaram diferenças significativas foram o Fator 1 (Ambiente universitário) e o Fator 3 (Habilidade do Estudante) ambos com $p < 0,01$. No Fator 1, os alunos que obtiveram maior média fizeram menos pontos no Teste de Cloze. Já no Fator 3, a média mais alta foi apresentada pelos alunos que fizeram mais pontos no Teste de Cloze. Esse resultado demonstra que os estudantes que fizeram mais pontos no Cloze devem, de acordo com os itens propostos na EAVA, possuir mais facilidade em redigir textos, associar os conhecimentos adquiridos nas escolas em que estudaram e relacionar as diferentes disciplinas do curso, por exemplo.

Ao se comparar as pontuações das instituições nos fatores e no total da EAVA, verificou-se que as diferenças apresentaram-se significativas em quase todos os fatores ($p < 0,01$), exceto no Fator 3 (Habilidade do estudante; $p = 0,500$), sendo as médias em todos os fatores e na pontuação total da Escala maiores nos alunos da instituição particular. Apenas um estudo foi encontrado para comparar os resultados apresentados na presente pesquisa, e só foram analisados os alunos da instituição particular ($N = 283$).

Os resultados foram comparados com os obtidos no estudo de Vendramini e cols. (2004), no qual verificou-se as médias das pontuações dos fatores e do total da Escala em 1118 alunos de uma universidade particular do estado de São Paulo. No estudo de Vendramini e cols. (2004), o Fator 1 (Ambiente universitário) teve $M = 26,8$; o Fator 2 (Compromisso com o curso) teve $M = 29,7$; o Fator 3 (Habilidade do estudante) ficou com $M = 35,3$; o Fator 4 (Envolvimento em

atividades não-obrigatórias) apresentou $M=15,4$; o Fator 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico) teve $M=12,9$; e a pontuação total na Escala apresentou $M=120,0$.

No presente estudo, o Fator 1 (Ambiente universitário) teve $M=29,65$; o Fator 2 (Compromisso com o curso) teve $M=27,06$; o Fator 3 (Habilidade do estudante) ficou com $M=35,78$; o Fator 4 (Envolvimento em atividades não-obrigatórias) apresentou $M=16,47$; o Fator 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico) teve $M=12,69$; e a pontuação total na Escala apresentou $M=121,65$. Após analisar os dois resultados encontrados, observou-se que os estudantes da universidade particular da Paraíba obtiveram médias maiores na maioria dos fatores da EAVA (Fatores 1, 3 e 4) e também na sua pontuação total.

Em relação aos resultados apresentados por sexo, as diferenças apresentaram-se significativas apenas no Fator 2 (Compromisso com o curso), e no Fator 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico) a diferença foi marginalmente significativa, sendo as médias dos homens mais altas nos dois fatores. Isso mostra que os homens podem estar mais seguros em relação aos seus interesses pessoais relacionados com a escolha do curso, e possivelmente estejam investindo mais energia física e psicológica nas demandas acadêmicas, mesmo se apresentando nessa pesquisa em menos número que as mulheres. Na pesquisa de Santos, Amaro, Noronha e Villar (2005) envolvendo o QVA, as mulheres apresentaram de modo geral melhores resultados. Isso pode ser comparado com os resultados encontrados no presente estudo, pois foi comprovada a relação da EAVA com o QVA-r. Porém, nessa amostra, as pontuações não se diferenciaram muito, e na pontuação geral a maior média foi a dos homens ($M=118,29$).

Quando separados por tipo de instituição, na universidade particular aparece apenas um fator com diferenças significativas entre os sexos, o Fator 4 (Envolvimento em atividades não-obrigatórias; $p<0,01$), e a média das mulheres foi mais alta que a dos homens. Com isso, pode-se inferir que as mulheres da universidade particular se engajam mais que os homens em atividades

que não fazem parte do currículo formal do curso, mas que são promovidas pela instituição que frequentam, como por exemplo, seminários, palestras e semanas de estudo.

O estudo de Vendramini e cols. (2004) não mostra as diferenças por fator, apenas pela pontuação total na Escala, em que os homens apresentaram $M=118,8$ e as mulheres $M=121,1$. As médias das pontuações totais encontradas na presente pesquisa, em relação aos alunos da instituição particular, foram $M=120,59$ para os homens e $M=122,8$ para as mulheres. Nos dois estudos as médias das mulheres foram maiores que as dos homens. Apesar de as pontuações dessa amostra se apresentarem similar as dos resultados de Vendramini e cols. (2004), observa-se que as médias obtidas na presente pesquisa foram mais altas, tanto para os homens, quanto para as mulheres. Foi realizada uma análise estatística para comparar os resultados dos dois estudos, porém, não foi identificada nenhuma diferença estatisticamente significativa entre eles.

Em relação à instituição pública, os fatores que tiveram diferença significativa entre os sexos foram o 2 (Compromisso com o curso) e o 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico), com as maiores médias alcançadas pelos homens, mesmo resultado apresentado nos estudantes em geral em relação ao gênero, antes de serem separadas as instituições. Isso mostra que os homens da universidade pública dessa amostra tendem a ser mais seguros com relação ao curso que escolheram, e também investem mais no tempo gasto com as atividades acadêmicas.

Levando em consideração as áreas de conhecimento em que os cursos foram agrupados, percebeu-se que, exceto o Fator 2 (Compromisso com o curso), os outros fatores e a pontuação total apresentaram diferenças significativas. Com os testes de *Tukey* foi verificado que o Fator 1 (Ambiente universitário) diferenciou a área de Exatas; no Fator 3 (Habilidades do estudante) a área de Biológicas da área de Humanas; no Fator 4 (Envolvimento em atividades não-obrigatórias) novamente a área de Exatas; e no Fator 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico) foi a área de Humanas que se diferenciou das outras. Em relação à pontuação total, a

área de Exatas foi diferente da de Humanas, e a área de Biológicas não apresentou diferença significativa das outras áreas.

Verificando as diferenças por tipo de instituição, observou-se que na universidade particular os grupos se diferenciaram apenas no Fator 3 (Habilidades do estudante), em que foram separados o grupo de Biológicas do grupo de Humanas. No Fator 1 (Compromisso com o curso) e na pontuação total da EAVA a diferença foi marginalmente significativa, e por isso os grupos não se separaram. O estudo de Vendramini e cols. (2004) apontou que a maior média foi obtida pelo grupo de Biológicas (M=124,2), em seguida pelo de Humanas (M=118,8) e depois pelo grupo de Exatas (M=118,1). Na presente pesquisa, embora não tenham apresentado diferenças significativas, as pontuações totais se mostraram um pouco diferentes. A maior média de pontos foi alcançada pelo grupo de Humanas (M=124,48), em seguida ficou o grupo de Biológicas (M=120,03) e por último o grupo de Exatas (M=119,81). Percebe-se que, no geral, as médias dos alunos da Paraíba foram mais altas do que as médias dos alunos de São Paulo.

Na instituição pública, os grupos se diferenciaram nos fatores 1 (Ambiente universitário), 4 (Envolvimento em atividades não-obrigatórias), 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico) e na pontuação total. Nos Fatores 1 e 4, e também na pontuação total da Escala o grupo de Exatas se diferenciou dos demais apresentando a menor pontuação. No Fator 5 foi o grupo de Humanas que se diferenciou dos outros, obtendo a maior pontuação.

Uma das perguntas contidas no questionário de identificação versava sobre o exercício de alguma atividade remunerada. Ao analisar os dados, percebeu-se diferenças significativas nas médias apresentadas no Fator 2 (Compromisso com o curso), no qual a média dos estudantes que trabalhavam foi maior que a média dos que não trabalhavam. Como o Fator 2 diz respeito ao compromisso com o curso, pode-se inferir que os alunos que exerciam alguma atividade remunerada se diferenciaram porque estão certos e seguros em relação ao curso que escolheram e

também quanto à formação profissional que o curso oferece, estando o curso correspondendo às aptidões e habilidades do estudante.

Quando separados por natureza jurídica da instituição, os resultados apontaram diferenças significativas no Fator 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico) entre os estudantes da universidade pública. Os alunos que possuíam atividade remunerada apresentaram médias maiores que os outros. Esse resultado mostra que as pessoas que trabalham não deixam que coisas como o transporte para a universidade atrapalhem as atividades acadêmicas. O esperado era que os alunos que não trabalhavam possuíssem mais tempo para se dedicar às demandas acadêmicas, e não o contrário. Além disso, esse resultado foi apresentado por estudantes da universidade pública, o que significa que eles se comprometem mais com o curso, pois sabe-se que a entrada e a permanência em universidade pública é mais difícil.

Ao serem analisados as pontuações da EAVA em relação à fase do curso, os resultados se mostraram significativos nos Fatores 1 (Ambiente universitário) e 2 (Compromisso com o curso). Nos dois fatores os estudantes dos semestres iniciais se diferenciaram dos demais apresentando a maior média. Esse resultado pode ser comparado com o de Santos e cols. (2006), já que as correlações entre esses fatores da EAVA se mostraram fortes com as dimensões ‘Institucional’ e ‘Carreira’ do QVA-r, respectivamente. No Fator 1 a pontuação dos alunos dos semestres iniciais foi maior e essa diferença se mostrou significativa, resultado parecido com o encontrado por Santos e cols. (2006), no qual os estudantes ingressantes apresentaram mais integração acadêmica na dimensão ‘Institucional’ do QVA-r, embora a diferença tenha sido apenas marginalmente significativa.

Já no Fator 2, os mesmos resultados foram encontrados tanto no presente estudo quanto na pesquisa de Santos e cols. (2006), ou seja, os alunos ingressantes tiveram maior pontuação no Fator 2 da EAVA e na dimensão ‘Carreira’ do QVA-r, e as diferenças se mostraram

significativas. Além disso, esse resultado foi comparado com o de Schleich (2006), que, semelhantemente, encontrou médias mais altas dos alunos ingressantes na dimensão citada. Portanto, conclui-se que os resultados encontrados na presente pesquisa encontram-se congruentes com os achados em outras pesquisas.

Para analisar as diferenças entre as idades dos estudantes, estas foram agrupadas de acordo com a sua faixa etária, como mostrado no capítulo anterior. As diferenças mostraram-se significativas nos fatores 1 (Ambiente universitário), 2 (Compromisso com o curso), 4 (Envolvimento em atividades não-obrigatórias), 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico) e na pontuação total da Escala. Nos Fatores 1 e 2 os alunos de 20 a 22 anos se diferenciaram dos alunos mais velhos (23 anos ou mais); no fator 4 os estudantes mais novos se diferenciaram do grupo com idades entre 20 e 22 anos; no Fator 5 os alunos mais novos se diferenciaram dos mais velhos; e na pontuação total da Escala os alunos mais velhos se diferenciaram dos demais. Em relação à pontuação nos fatores não se pode fazer inferência, já que os resultados não seguiram nenhum padrão e as pontuações variaram entre as idades. Já em relação à pontuação total, o resultado mostra que os alunos mais velhos fizeram mais pontos no instrumento e se apresentam mais integrados academicamente do que os demais.

Quando divididas as instituições de acordo com a natureza jurídica, foram encontradas diferenças significativas em dois fatores distintos em cada instituição. Na universidade particular se diferenciaram os fatores 1 e 2, mas no Teste de *Tukey* os grupos do segundo fator não foram separados; no Fator 1 os alunos de 20 a 22 anos se diferenciaram dos mais novos, o que pode significar que os alunos dessa faixa etária se identificam mais com a universidade que escolheram. Na universidade pública os alunos mais novos se diferenciaram dos demais nos fatores 4 e 5. Os resultados da instituição pública mostram que os alunos mais novos participam mais de atividades não-obrigatórias como seminários, palestras e semanas de estudo, além de

disponham mais energia física e psicológica nas atividades acadêmicas, sem deixar que dificuldades como transporte e sonolência atrapalhem sua vida acadêmica.

A última variável avaliada foi a reprovação na vida acadêmica, que não apresentou nenhuma diferença significativa entre os resultados gerais. As instituições foram, então, separadas por natureza jurídica. Os resultados indicaram diferenças significativas nos fatores 3 (Habilidades do estudante), 4 (Envolvimento em atividades não-obrigatórias) e na pontuação total na universidade particular, sendo que os alunos que não tiveram nenhuma reprovação na vida acadêmica alcançaram as maiores médias, o que demonstra que esses alunos se mostram mais habilidosos em relação à sua escolaridade prévia e dispõem de mais energia nas suas tarefas acadêmicas, ou seja, se dedicam mais a elas. Inclusive a pontuação total na EAVA se mostra mais alta, pois os estudantes tendem a ter maior vivência acadêmica que os demais. Na universidade pública apenas no fator 5 (Condições para o estudo e desempenho acadêmico) as diferenças se mostraram significativas, e os alunos que tiveram alguma reprovação na vida escolar obtiveram média maior do que os que não foram reprovados. Porém, como não foi identificado o momento da escolarização em que a aprovação ocorreu, não se pode chegar a nenhuma conclusão.

Nem todos os resultados discutidos nesse trabalho encontraram respaldo em achados de pesquisas publicadas, e alguns foram específicos da amostra estudada, pois foi encontrado apenas um artigo que utilizou o instrumento aqui discutido. Vale ressaltar que esse único estudo dizia respeito às propriedades psicométricas do instrumento, e não o analisou com muitas variáveis, dificultando assim a comparação dos resultados encontrados no presente estudo. Portanto, faz-se necessário que sejam aumentadas as pesquisas com esse tema e mais especificamente com esse instrumento para que sejam feitas novas análises.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos envolvendo estudantes universitários estão sendo cada vez mais realizados com o intuito de compreender os fenômenos que estão envolvidos no processo dessa mudança significativa na vida de um indivíduo. Cada aluno encara essa nova etapa diferentemente, com base em suas experiências já vividas e em suas características pessoais. Portanto, mesmo que os estudantes tenham históricos acadêmicos parecidos, ainda assim, sua maneira de encarar a vida acadêmica vai depender de outras variáveis, sejam elas de cunho pessoal, familiar ou outra qualquer.

O nível superior de educação vem sendo expandido cada vez mais, considerando, entre outros aspectos, o aumento tanto de vagas como de instituições na rede privada de ensino, distribuídas em centros, faculdades e institutos. Somado a isso têm-se as políticas governamentais de acesso à educação superior, que vem produzindo características do corpo discente cada vez mais heterogêneas, dando oportunidade a todas as pessoas de se formarem em um curso de nível superior para atender as exigências do mercado de trabalho.

Nesse contexto, considera-se a integração como influenciadora nas decisões dos estudantes, sendo entendida como um processo multifacetado e dinâmico que ocorre durante o processo de formação do estudante do ensino superior. Vale ressaltar que nesse processo, tanto o ambiente quanto os estudantes passam por mudanças, o que caracteriza um processo de modificação mútua. Sob as perspectivas teóricas apresentadas, este estudo apresentou resultados que possibilitaram algumas reflexões sobre as condições das vivências acadêmicas dos estudantes do estado da Paraíba, considerando suas especificidades e suas características em relação à integração do estudante no ensino superior.

O estudo possibilitou analisar as vivências acadêmicas de alguns dos estudantes de ensino superior do estado da Paraíba de acordo com a natureza jurídica da instituição, sexo, idade, fase do curso, entre outras variáveis investigadas. Isso possibilitou identificar suas características e também analisá-las com o intuito de melhor compreender a multidimensionalidade do processo de integração do estudante do ensino superior. Vale ressaltar que este estudo, realizado com uma amostra por conveniência com estudantes de apenas alguns cursos de duas instituições, não reflete a realidade das condições de integração da população total dos estudantes das duas universidades no geral, nem tampouco pode-se generalizar os resultados para todos os alunos inseridos no contexto da educação superior no estado da Paraíba. Mesmo não podendo generalizar os resultados, foi importante analisar os achados, já que não existe na literatura nenhum estudo com o tema envolvendo estudantes de algum estado do nordeste.

Com os resultados encontrados pôde-se verificar a existência de uma correlação positiva e alta entre os dois instrumentos de vivência acadêmica, e isso foi importante devido ao fato de que a Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica é um instrumento nacional e não possuía muitos estudos acerca de suas propriedades psicométricas. Esse achado merece destaque, pois mostra que existe um instrumento nacional construído e apto para medir a vivência acadêmica dos estudantes brasileiros. Com isso, recomenda-se o uso desse instrumento para outras pesquisas que queiram trabalhar com o mesmo tema, inclusive para que possam ser feitos novos estudos e novas comparações acerca dos estudantes universitários brasileiros.

Em relação aos estudantes da universidade particular da Paraíba, observou-se que estes obtiveram, no geral, médias maiores do que os alunos de uma universidade do interior do estado de São Paulo. Isso mostra que os alunos do nordeste não tiveram nenhuma dificuldade em responder o instrumento, que se mostrou adequado à população amostral. Também se identificou algumas diferenças entre os alunos desta amostra da região nordeste em relação aos obtidos

inicialmente com os alunos da região sudeste. Porém, para afirmar isso precisamente seria necessário que outras análises estatísticas fossem efetuadas, além das que foram empregadas no presente estudo.

Levando em consideração a pontuação na EAVA, percebeu-se que os homens, no geral, encontraram-se mais integrados academicamente que as mulheres, já que a média de pontos deles foi maior. Porém, quando comparado apenas a instituição particular, observou-se que a média das mulheres foi mais alta. As pontuações da universidade privada também foram comparadas com um estudo de São Paulo, e as médias apresentadas pelos estudantes da Paraíba foram mais altas. Porém, não se pode chegar a muitas conclusões.

Várias diferenças foram encontradas entre os estudantes dos dois tipos de instituição, o que provavelmente significa que as vivências acadêmicas dos estudantes das duas universidades são diferentes. Sabe-se que as diferenças entre as instituições públicas e particulares são muitas, a começar pela forma de ingresso, além de sua estrutura física, política, dedicação dos professores, entre outras características, distintas de cada tipo. Os estudantes dessa amostra indicam que essa diferença existe também quando se leva em consideração a vivência acadêmica dos alunos.

Uma das limitações desse estudo foi a aplicação dos instrumentos realizada na mesma sequência para todos os respondentes, ficando o Teste de Cloze por último. Isso ocorreu devido ao fato da dificuldade enfrentada pela pesquisadora, pois a coleta de dados foi realizada em estado diferente do que a mesma mora, ficando, portanto, dependente de outras pessoas para fazer a impressão e cópias dos instrumentos. A baixa pontuação no Cloze, portanto, pode ter ocorrido porque os estudantes podem ter se cansado de responder os dois primeiros instrumentos, fazendo com que não dispensassem a devida atenção ao terceiro instrumento.

A partir dos resultados apresentados nessa pesquisa evidencia-se a necessidade de maiores investimentos em pesquisas dessa natureza, que explorem o tema abordado, propondo

alternativas para auxiliar os alunos e as próprias instituições em relação a como aproveitarem o processo de formação na educação superior, criando formas de integrar o aluno nesse novo mundo. Dessa forma, espera-se que esse trabalho venha contribuir com o aumento do conjunto de informações da literatura nacional acerca do processo de integração do estudante ao ensino superior.

Portanto, indica-se que as instituições procurem implantar serviços para atender às demandas apresentadas pelos alunos, quer seja em forma de eventos, revisão das estruturas curriculares, orientação aos docentes e serviços de apoio ao estudante. Esses são alguns exemplos de recursos e estratégias fundamentais que podem e devem ser utilizadas para minimizar as condições negativas de integração dos estudantes na universidade, especialmente porque os estudantes universitários estão cada vez mais heterogêneos e apresentam características variadas, não são mais aqueles que acabaram de sair do ensino médio. Além disso, este estudo sugere que sejam feitas novas pesquisas com estudantes de outras instituições de ensino superior, principalmente no nordeste onde se sente mais falta de pesquisas dessa natureza, considerando a expansão desse sistema e suas implicações para a compreensão dessa população.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S., Soares A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 2*, 81-93.

Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro, (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral.

Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40* (5), 518-529.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *The Student Adaptation to College Questionnaire*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Balbachevsky, E. (2007). Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro. *Sociologias, 9* (17), 158-188.

Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C., & Escher, C. A. (2004). Psicologia escolar e educacional no ensino superior: Análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional, 8*(1), 17-27.

Bell, K. L., Allen, J. P., Hauser, S. T., & O'Connor, T. G. (1996). Family factors and young adult transitions: Educational attainment and occupational prestige. Em Brooks-Gunn, & Petersen, *Transitions through adolescence interpersonal domains and context*. (pp. 345-366). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Chang, J. C. (2005). Faculty–student interaction at the community college: A focus on students of color. *Research in Higher Education, 46* (7), 769-802.

Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia escolar e educacional, 9* (2), 215-224.

Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2006). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19* (2), 237-245.

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para a Psicologia*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Fior, C. A. (2008). *Interações dos universitários com pares e envolvimento acadêmico: Análise através da modelagem de equações estruturais*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo.

Fior, C. A., & Mercuri, E. (2004). 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.

Fischer, M. J. (2007). Settling into campus life: Differences by race/ethnicity in college involvement and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 78 (2), 125-161.

Gatz, L. B., & Hirt, J. B. (2000). Academic and social integration in cyberspace: Students and e-mail. *The Review of Higher Education*, 23 (3), 299-318.

Guiffrida, D. A. (2003). African american student organizations as agents of social integration. *Journal of College Student Development*, 44 (3), 304-319.

Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: Estudo de validade e precisão do QVA-r*. Dissertação de mestrado. Universidade São Francisco (USF), Itatiba, São Paulo.

Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação - Portugal*, IV (2) 33-43.

Hussein, C. L. (2008). Avaliação de treino de leitura compreensiva e crítica: Estudo com universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, 12 (2), 401-411.

Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13 (2), 155-164.

Joly, M. C. R. A., & Paula, L. M. (2005). Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. Em M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos & F. F. Sisto, (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 33-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mannan, M. A. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the university of Papua New Guinea. *HigherEducation*, 41(3), 283-298.

Machado, M. C. (2009). *Vagas no ensino superior quadruplicam*. Publicado no site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11941&catid=212&Itemid=86. Ministério da Educação (09/01/09). Acessado em 12/05/09.

Mattanah, J. F., Ayers, J. F., Brand, B. L., Brooks, L. J., Quimby, J. L., & McNary, S. W. (2010). Social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of College Student Development*, 51 (1), 93-108.

Mercury, 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* (pp. 219-236). Taubaté: Cabral.

Noronha, A. P. P., Martins, D. F., Gurgel, M. G. A., & Ambiel, R. A. M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no Ensino Superior. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 13 (1), 143-154.

Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1), 118-124.

Pace, C. R., & Kuh, G. D. (1998). *College Student Experiences Questionnaire*. Indiana University.

Pachane, G. G. (2004). 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* (pp. 155-186). Taubaté: Cabral.

Pascarella, E. T. (2006). How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47 (5), 508-520.

Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75 (3), 249-284.

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.

Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17.

Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2007). Developing social and personal competence in the first year of college. *The Review of Higher Education*, 30(3), 271-299.

Reybold, L. E., & Alamia, J. J. (2008). Academic transitions in education: A developmental perspective of women faculty experiences. *Journal of Career Development*, 35 (2), 107-128.

Santos, L., & Almeida, L. A. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX): 205-217.

Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Amaro, C. B., & Villar, J. (2005). Questionário de Vivência Acadêmica: estudo de consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. Em M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos & F. F. Sisto, (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-178). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santos, A. A. A., Polydoro, S. A., Teixeira, M. A. P., & Bardagi, M. P. (2010). A avaliação da integração ao ensino superior no contexto brasileiro. Em A. A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovich & E. Nascimento. *Perspectivas em Avaliação Psicológica*. (pp. 165-188) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. I., Vendramini, C., Natário, E., & Serpa, M. N. (2003). *Escala de Avaliação da Vida Acadêmica*. Relatório técnico. Itatiba, Universidade São Francisco.

Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F., & Vendramini, C. (2002). O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 549-560.

Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B., Oliveira, E. Z., Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2006). Avaliação da integração acadêmica no ensino superior: Estudo com estudantes de engenharia. *Psicologia e Educação - Portugal*, 4, 79-89.

Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B., & Oliveira, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: Um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 2 (2), 29-42.

Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B., Vendramini, C., & Santos, L. A. D. (2006). Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23(1), 83-91.

Santos, A. A. A., Boruchovitch, E., & Oliveira, K. L. (2009). *Cloze: Um Instrumento de Diagnóstico e Intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sbardelini, E. T. B., Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., & Vendramini, C. M. M. (2001). *Projeto de pesquisa visando a adaptação e validade do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) para universitários brasileiros*. Manuscrito não-publicado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.

Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 11-20.

Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: Novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73-89.

Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 459-467.

Silva, E. M. T., & Witter, G. P. (2008). Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25 (3), 395-403.

Smith, K. (2004). School to university: An investigation into the experience of first-year students of english at british universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3, 81-92.

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV): 15-27.

Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2004). Expectativas académicas e adaptação à universidade: Um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Actas do V Seminário Investigação e intervenção psicológica no Ensino Superior*. Revista FASES online (www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases).

Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (1), 185-201.

Ting, S-M. R., & Robinson, T. L. (1998). First-year academic success: A prediction combining cognitive and psychosocial variables for caucasian and african american students. *Journal of College Student Development*, 39 (6), 599-610.

Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Refelctions onthe Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education*. Ohio, v.59 (4), **PÁGINAS**.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-623.

Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre, Artmed.

Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardellini, E. T., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida académica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2), 259-268.

Winston, R. B., Jr., Miller, T. K., & Prince, J. S. (1987). *Student developmental task and lifestyle inventory*. Athens, GA: Student Development Associates.

Wintre, M. G., & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41 (2), 202-214.

Zepke, N., & Leach, L. (2005). Integration and adaptation: Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in Higher Education*, 6 (1), 46-59.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIA ACADÊMICA

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIA ACADÊMICA – Reduzido (QVA-r)

Leandro S. Almeida; Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares

(Adaptação de: Jorge D. Villar & Acácia A. Angeli dos Santos)

Nome: _____
Data: ____/____/____

Sexo M ___ F ___ Idade _____ Curso: _____ Instituição: _____

Série/período/ano: _____ Turno _____

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

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

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

() períodos alternados ou sem horário fixo

Instruções para o preenchimento

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

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

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

ATENÇÃO:

Para cada questão escolha entre estas opções:

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

1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade 1 2 3 4 5
2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi..... 1 2 3 4 5
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
4. Costumo ter variações de humor. 1 2 3 4 5
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso..... 1 2 3 4 5
6. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma..... 1 2 3 4 5
7. Escolhi bem o curso que frequento 1 2 3 4 5
8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi 1 2 3 4 5
9. Sinto-me triste ou abatido(a)..... 1 2 3 4 5
10. Administro bem meu tempo 1 2 3 4 5
11. Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a) 1 2 3 4 5
12. Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo..... 1 2 3 4 5
13. Há situações em que sinto que estou perdendo o controle 1 2 3 4 5
14. Sinto-me envolvido com o meu curso 1 2 3 4 5

15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento 1 2 3 4 5
17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista 1 2 3 4 5
18. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal 1 2 3 4 5
19. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais..... 1 2 3 4 5
20. Sinto cansaço e sonolência durante o dia 1 2 3 4 5
21. Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional..... 1 2 3 4 5
22. Acredito possuir bons amigos na universidade..... 1 2 3 4 5
23. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho..... 1 2 3 4 5
24. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso..... 1 2 3 4 5
25. Tenho momentos de angústia..... 1 2 3 4 5
26. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal..... 1 2 3 4 5
27. Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo..... 1 2 3 4 5
28. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer..... 1 2 3 4 5
29. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos..... 1 2 3 4 5
30. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia 1 2 3 4 5
31. Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa 1 2 3 4 5
32. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades 1 2 3 4 5
33. Sou visto como uma pessoa amigável e simpática..... 1 2 3 4 5
34. Penso em muitas coisas que me deixam triste..... 1 2 3 4 5
35. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas 1 2 3 4 5
36. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo 1 2 3 4 5
37. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair 1 2 3 4 5
38. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes..... 1 2 3 4 5
39. Faço boas anotações das aulas 1 2 3 4 5
40. Sinto-me fisicamente debilitado(a) 1 2 3 4 5
41. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse 1 2 3 4 5
42. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas..... 1 2 3 4 5
43. A biblioteca da minha Universidade é completa..... 1 2 3 4 5
44. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas 1 2 3 4 5
45. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade 1 2 3 4 5
46. Tenho dificuldades para tomar decisões 1 2 3 4 5
47. Sinto-me desiludido(a) com meu curso 1 2 3 4 5
48. Tenho capacidade para estudar..... 1 2 3 4 5
49. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso 1 2 3 4 5
50. Tenho me sentido ansioso(a) 1 2 3 4 5
51. Estou no curso que sempre sonhei 1 2 3 4 5
52. Sou pontual na chegada às aulas 1 2 3 4 5
53. A minha Universidade/Faculdade tem boa infra-estrutura..... 1 2 3 4 5
54. Não consigo fazer amizade com meus colegas..... 1 2 3 4 5
55. Mesmo que pudesse não mudaria de curso 1 2 3 4 5

27	Consigo ler a maioria do material requerido nas disciplinas.					
28	O transporte para a Universidade atrapalha os meus estudos.					
29	Considero importante que haja um serviço de atendimento ao universitário que dê suporte aos estudantes em suas necessidades.					
30	Mesmo que pudesse, eu não mudaria de Universidade.					
31	Não me sinto à vontade no ambiente da Universidade.					
32	Estou satisfeito(a) com as atividades culturais propostas pela Universidade.					
33	Não tenho freqüentado os eventos acadêmicos (seminários, palestras, semana de estudo) promovidos pela Universidade.					
34	Os meus interesses pessoais têm relação com o meu curso.					

ANEXO 3 – TESTE DE CLOZE

Nome:	Idade:	Sexo: () M. () F.
Curso:	Turno: () Noturno, () Diurno	

Luís Fernando Veríssimo. Ícaro –
Revista de bordo da Varig. n.136.1995.

DESENTENDIMENTO

A comunicação com garçons pode ser uma provação em qualquer parte do mundo. Costumo tomar leite frio, de manhã. Em Tóquio, na primeira em que nos aventuramos tomar café fora do, fui munido da palavra para leite. Miruku, ou parecida. Experimentei-a no, que me devolveu um cheio de perplexidade. Tentei novo, em várias flexões. acertei: era preciso dizer palavra rapidamente. Veio o Quente. Não sei que usei para dizer que queria frio – duvido que me abraçado e simulado tremedeira, o que só o garçom sair atrás alguma corrente de ar dentro do restaurante, mas entendeu, levou o copo o trouxe de volta. pedras de gelo dentro leite. Um japonês que nosso desentendimento de uma ao lado se ofereceu ajudar. Traduziu meu pedido o garçom. Tudo esclarecido. a intermediação enquanto o voltava para a cozinha o copo e pouco o trazia de volta. a ameaça à paz e à amizade entre povos, levantei o copo direção do tradutor num agradecido. O leite estava Não adianta reclamar se a um restaurante de e pedimos um prato sofisticado. Há que se com o hambúrguer e uma sacolinha de batata

Em Budapeste entramos num restaurante em que o menu era em húngaro e alemão, e o húngaro é tão difícil que entendemos em alemão. Não tive dificuldade em me fazer entender pelo garçom. Apontei com o dedo para a única palavra em alemão que qualquer pessoa precisa saber, além de bite e danke: forelle. Quer dizer truta. Eu poderia andar pela Alemanha comendo trutas em todas as refeições – salvo no café da manhã, claro.

Você já conhecia esse texto? () Sim () Não

ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Título: Avaliação da vivência acadêmica em universitários

Eu,....., RG....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Thalyta Hulsen Lemos e de Acácia A. Angeli dos Santos do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é buscar evidências de validade convergente para o instrumento Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica (EAVA).

2- Durante o estudo serão aplicados três instrumentos, a saber, Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica (EAVA) – 34 itens, Questionário de Vivência Acadêmica - versão reduzida – 55 itens e o teste de Cloze, para avaliação da compreensão da leitura.

3- A resposta aos três instrumentos não ultrapassará 50 minutos.

4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

5- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, mas poderão causar-me constrangimento;

6 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa;

7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelos telefones: (11) 2454-8028 / 2454-8981.

9 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Acácia A. Angeli dos Santos sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 4534 8046;

10 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____.

Local

data

Assinatura: _____

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Bragança Paulista, 19 de Novembro de 2009.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Projeto de Pesquisa: Avaliação da vivência acadêmica em universitários.

Curso: Psicologia

Grupo: III

Autor (es): Profª. Drª Acácia Aparecida Angeli dos Santos; Thalyta Hulsen Lemos

Instituição: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Protocolo CAAE: 0253.0.142.000-09 (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 19/11/2009 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

* Recomendações:

- a) Atualizar o telefone do Comitê de Ética em Pesquisa cujos números são (11) 2454-8028/ (11)2454-8981.
- b) Anexar as cartas de autorização de outras instituições onde a pesquisa será realizada.

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, 215 - CEP 13916-900 Fone (11) 4034-8000 - FAX (11) 4034-1823
 CÂMPUS DE CAMPINAS Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Cora D'Ávila CEP 13045-270 Fone (11) 3779-3300
 CÂMPUS DE ITAJIBA Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 49 - CEP 13251-900, Fone (11) 4534-8000 - FAX (11) 4534-15
 CÂMPUS DO PARI - SÃO PAULO Rua Hannelmann, 352 - Pari - CEP 03031-010 Fone (11) 5315-2900 - FAX (11) 5315-2606