

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

ROGÉRIO EDUARDO CUNHA DE OLIVEIRA

**VIVÊNCIAS ACADÊMICAS: INTERFERÊNCIAS NA ADAPTAÇÃO,
PERMANÊNCIA E DESEMPENHO DE GRADUANDOS DE CURSOS DE
ENGENHARIA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL**

MARÍLIA
2015

ROGÉRIO EDUARDO CUNHA DE OLIVEIRA

**VIVÊNCIAS ACADÊMICAS: INTERFERÊNCIAS NA ADAPTAÇÃO,
PERMANÊNCIA E DESEMPENHO DE GRADUANDOS DE CURSOS DE
ENGENHARIA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Alessandra de Moraes

MARÍLIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

O48v Oliveira, Rogério Eduardo Cunha de.

Vivências acadêmicas: interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal. / Rogério Eduardo Cunha de Oliveira. – 2015.
124 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Alessandra de Moraes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília - SP, 2015.
Inclui bibliografias.

1. Adaptação escolar. 2. Evasão universitária. 3. Estudantes universitários - Instituição pública federal. 4. Orientação educacional no ensino superior. I. Moraes, Alessandra de, orient. II. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD: 378.198072 - Ed. 22

Biblioteca Câmpus Medianeira
Marci Lucia Nicodem Fischborn 9/1219

ROGÉRIO EDUARDO CUNHA DE OLIVEIRA

VIVÊNCIAS ACADÊMICAS: INTERFERÊNCIAS NA ADAPTAÇÃO, PERMANÊNCIA
E DESEMPENHO DE GRADUANDOS DE CURSOS DE ENGENHARIA DE UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL

Dissertação para obtenção do título de Mestre, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na Linha de pesquisa:
Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Prof^ª. Dr^ª. Alessandra de Moraes
(Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília)

2º Examinador: _____
Prof^ª. Dr^ª. Patricia Unger Raphael Bataglia
(Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília)

3º Examinador: _____
Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia Dias
(UNOESTE – Presidente Prudente)

Marília, 16 de janeiro de 2015.

Dedico este trabalho àqueles que, de fato, é devido: aos familiares, à universidade pesquisada (Direção-Geral, Diretora de Graduação e Educação Profissional, Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação e ao Departamento de Educação), à UNESP Campus de Marília, aos alunos participantes nesta pesquisa e aos colegas e amigos pelo suporte nos momentos de pequenas e maiores necessidades.

AGRADECIMENTOS

Às doutoras, membros da banca, que prontamente aceitaram o convite de avaliar este trabalho à luz do conhecimento e experiência adquiridos ao longo de suas trajetórias, meus sinceros agradecimentos, visto que não poucas foram suas contribuições para a lapidação deste trabalho.

Verbalizo meu reconhecimento e estima à professora Dr^a. Alessandra de Moraes, minha orientadora, pelo empenho e respeito demonstrados ao longo dessa jornada de orientação, instruindo-me e auxiliando-me no trabalho de lapidação desta pesquisa.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira – lugar onde tenho exercido, profissionalmente, o serviço público ao longo dos últimos seis anos: meus agradecimentos especiais pela idealização e luta para a concretização desse Programa de Mestrado Interinstitucional, firmado com a UNESP Campus de Marília, possibilitando aos docentes e técnicos administrativos a realização de um grande ideal.

Recordo-me, também, dos membros do Departamento de Educação da instituição onde transcorreu a pesquisa, pelo apoio à realização deste trabalho, com certo destaque à servidora psicóloga do Núcleo de Apoio e Assistência Estudantil do referido Campus Universitário.

Entretanto, de forma singular, devo a Deus, toda honra, por toda a direção a mim concedida, desde as primeiras linhas escritas, ainda em fase de projeto, até a minha defesa; eu bem reconheço que por Ele e para Ele são todas as coisas; sem Ele, nada do que foi feito se faria. De fato: “O SENHOR é bom para todos, e as suas ternas misericórdias permeiam todas as suas obras” (Salmos 145.9).

RESUMO

Enquanto políticas públicas educacionais assinalam avanços significativos no ensino superior, em termos de estrutura física, abertura de novos cursos, ampliação e democratização das vagas nos cursos de graduação, pesquisas nacionais e internacionais destacam a recorrência de desempenhos acadêmicos insatisfatórios e aumento do índice de evasão nas universidades. Estudos afirmam que índices insatisfatórios apresentados por estudantes no ensino superior devem-se a não adaptação às vivências próprias do período universitário. As áreas de adaptação do aluno são diversas e podem ser classificadas em cinco dimensões – *pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional*, as quais integram um conjunto de itens variáveis que são determinantes para a permanência e desempenho dos jovens graduandos. O presente estudo teve como objetivos identificar o nível de adaptação de graduandos de quatro cursos de engenharia de um campus universitário federal, localizado no interior do Estado do Paraná, bem como avaliar as variações significativas de adaptação entre os diferentes perfis de estudantes, a partir da análise dos seguintes fatores: escolha do curso; socioeconômico; idade; sexo; desempenho estudantil; nota de ingresso na instituição (nota atingida no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM); cotista; ano de ingresso no curso. Com isso, pretendeu-se analisar até que ponto a adaptação interfere no rendimento dos alunos contemplados pelo atual sistema brasileiro de cotas, criado para as universidades públicas federais. A pesquisa foi do tipo descritivo, com delineamento de estudo de caso, o qual contou com a participação de 449 estudantes. Os dados foram extraídos a partir do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r), cujo instrumento foi adaptado e validado para a realidade brasileira, em 2005. Os resultados mais significativos indicaram maiores dificuldades de adaptação nas dimensões *pessoal e estudo*, cujas vivências estão relacionadas a variáveis como organização pessoal para os estudos, estabilidade emocional e afetiva, autonomia, bem estar físico e psicológico. Os alunos mostraram-se mais adaptados às variáveis relacionadas à *carreira*, aos *colegas* e à *instituição*. Com relação à classificação dos alunos em cotistas e não cotistas, os dados revelaram não haver diferença significativa nas médias de adaptação entre os diferentes grupos de alunos, nem mesmo nos coeficientes de rendimento desses acadêmicos. Verificou-se, ainda, que à medida que diminui a preferência inicial do aluno com relação ao curso, decrescem também as médias de adaptação do estudante. As análises e constatações feitas sobre a adaptação de estudantes universitários de cursos de engenharia, apesar de apresentar limitações e ponderações, podem oferecer subsídios para o trabalho de recepção, acompanhamento e assistência aos jovens acadêmicos em situações semelhantes e, ainda, confirma a viabilidade do emprego do QVA-r em estudos dessa temática.

Palavras chaves: Adaptação Acadêmica. Vivências Acadêmicas. Evasão no Ensino Superior. Alunos cotistas. Cursos de Engenharia.

ABSTRACT

While educational policies indicate significant advances in higher education, in terms of physical structure, opening of new courses, extension and democratization of vacancies in undergraduate courses, national and international surveys highlight the recurrence of unsatisfactory academic performance and increase the rate of evasion in universities. Studies claim that unsatisfactory levels presented by students in higher education due to lack of adaptation and integration to their own experiences of university period. The student adaptation areas are diverse and can be classified into five dimensions - personal, interpersonal, career, study and institutional, which integrate a set of variables items that are essential to the permanence and performance of the young undergraduates. This study aimed to identify the adaptation level of graduates of four courses of engineering of a Federal University Campus, located in the interior of the State of Paraná, as well as to evaluate significant differences in adaptation between the different profiles of students, from the analysis of the following factors: choice of course; socioeconomic; age; sex; student performance; entry of note in the institution (note reached at SiSU); quotholders; year of enrolling in the course. With this, it aims to analyze the extent to which this adaptation interferes with the performance of students covered by the current Brazilian system of quotas, established for the public universities. The research was descriptive, with a case study, which included the participation of 449 students. The data were extracted from the Academic Experiences Questionnaire (QVA-r), whose instrument was adapted and validated for the Brazilian reality, in 2005. The most significant results indicated difficulties of adaptation in personal and study dimensions, whose experiences are related to variables such as personal organization for studies, emotional and affective stability, autonomy, physical and psychological well-being. Students were more adapted to the variables related to career, colleagues and the institution. Regarding the classification of students in quotholders and not quotholders, the data revealed no significant difference in the average of adaptation and integration between different groups of students, even in the yield coefficients of these academics. It was also found that with decreasing the initial preference of the student about the course, also decrease the average adaptation of the student. The analysis and findings on the adaptation of university students of engineering courses, despite its limitations and considerations, may provide the basis for the work of reception, monitoring and assistance to young academics in similar situations and also confirms the viability of employment the QVA-r in studies on this theme.

Keywords: Academic adaptation. Academic Experiences. Evasion in Higher Education. Quotholders students. Engineering Courses.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes por Curso.....	68
Tabela 2 – Participantes por curso conforme o ano de ingresso	69
Tabela 3 – Origem dos alunos por região brasileira.....	71
Tabela 4 – Perfil dos Participantes: Faixa Etária.....	71
Tabela 5 – Perfil dos Participantes: Classificação por sexo	72
Tabela 6 – Sexo dos Participantes por Curso	73
Tabela 7 – Opção do aluno pelo Curso.....	73
Tabela 8 – O que os alunos esperam da universidade	74
Tabela 9 – Perfil dos Participantes: Classe socioeconômica.....	74
Tabela 10 – Reserva de vagas: sistemas de cotas	75
Tabela 11 – Critério Brasil: Cotista ou não.....	76
Tabela 12 – Estatística descritiva das médias atingidas no QVA-r	77
Tabela 13 – Valores da Dimensão Carreira	79
Tabela 14 – Valores da Dimensão Institucional	79
Tabela 15 – Valores da Dimensão Interpessoal	81
Tabela 16 – Valores da Dimensão Pessoal	82
Tabela 17 – Valores da Dimensão Estudo	82
Tabela 18 – Opção pelo Curso	85
Tabela 19 – Adaptação às Dimensões entre os diferentes cursos	87
Tabela 20 – Comparativo das médias nas dimensões por ano de ingresso	88
Tabela 21 – Comparativo das médias por sexo.....	90
Tabela 22 – Média nas dimensões: cotistas x não cotistas.....	91
Tabela 23 – Comparativo dos Coeficientes de Rendimento: cotistas x não cotistas	92
Tabela 24 – Classificação econômica pelo Critério Brasil por Dimensão no QVA-r.....	93
Tabela 25 – Coeficiente de correlação entre as dimensões do QVA-r, o coeficiente de rendimento e a nota de ingresso no ENEM.....	95
Tabela 26 – Fator religião.....	97
Tabela 27 – Diferença entre as médias nas Dimensões conforme a situação atual do aluno no curso	98

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Participantes por Curso.....	64
Quadro 2 – Participantes por curso conforme o ano de ingresso	76
Quadro 3 – Origem dos alunos por região brasileira.....	98
Gráfico 1 – Distribuição da amostra entre cotista e não cotista	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1	O contexto universitário e as complexidades do processo de adaptação	21
2.1.1	A transição para o Ensino Superior	25
2.2	Vivências Acadêmicas e áreas de adaptação	30
2.2.1	Envolvimento com o curso e perspectivas quanto à carreira.....	32
2.2.2	Fatores determinantes de ordem pessoal e social.....	38
2.3	Adaptação Acadêmica e realidade brasileira: dados de pesquisas e políticas públicas	42
2.3.1	O Sistema de Seleção Unificada – SiSU	44
2.3.2	As políticas de Cotas: novos desafios à universidade	46
2.4	Ensino Superior no Brasil: uma história de dois séculos em evolução.....	49
2.4.1	O atual sistema federal de educação superior no Brasil	53
3	MÉTODO.....	55
3.1	Tipo de Pesquisa e Delineamento	55
3.2	Local e Participantes	55
3.2.1	Cursos de Engenharia: Missão e Perfil dos cursos investigados.....	57
3.3	Instrumentos de coleta de dados	61
3.3.1	Questionário: Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/2013	62
3.3.2	O Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r.....	62
3.4	Procedimentos de coleta de dados	65
3.5	Aspectos éticos.....	66
3.6	Forma de análise dos dados.....	66
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
4.1	Caracterização dos participantes	68
4.2	Análise da confiabilidade do QVA-R	76
4.3	Relação entre vivências acadêmicas, adaptação e rendimento estudantil.....	77
4.3.1	Adaptação nas Dimensões Carreira e Institucional	78
4.3.2	Adaptação na Dimensão Interpessoal	80
4.3.3	Adaptação na Dimensão Pessoal e Estudo	82
4.3.4	Adaptação entre os diferentes perfis de estudantes.....	85

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	115
	ANEXOS	116

1 INTRODUÇÃO

A educação é um campo de investigação muito amplo, dado à diversidade de objetos de pesquisa que compõem seu espaço. Também é considerada como o espaço constituído para a construção, a organização e a ampliação do conhecimento, bem como das relações pessoais, sociais, ambientais, e das demais peculiaridades da vida. Em seu entorno, há uma rede complexa de teorias e conceitos que fazem dela um dos maiores bens da sociedade moderna.

Tanto a educação básica quanto o ensino superior apresentam pontos de fragilidade que necessitam de uma melhor compreensão de seus problemas. Isso fez com que sucessivas mudanças transcorressem na história da educação e nos modelos ou padrões de ensino, tanto no âmbito nacional como internacional, cujas discussões e expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem centraram-se em diferentes enfoques de pesquisa: ora no sujeito-aluno, ora no sistema político-social, ora em determinada classe social (religiosa, burguesa, tecnicista, elite etc.), ou, ainda, na educação como um todo.

Sobre a universidade de forma específica, é importante avaliar como as instituições de ensino superior articulam-se internamente, seja em planejamentos ou ações, no exercício de sua função, diante dos desafios de oferecer um ensino com qualidade, sem perder de vista o estudante e as dificuldades do cotidiano que envolve a sociedade moderna.

Nos últimos anos, o Brasil vivenciou a ampliação da oferta de vagas para os cursos de graduação, com a chamada *democratização do acesso ao ensino superior* e com as crescentes demandas da globalização, sobretudo com as novas tendências de políticas e programas de acesso, inclusão, reestruturação e expansão universitária.

Assim, cresce a necessidade de avaliar o que a universidade, hoje, prioriza em termos de missão, visão e valor institucional, e se esses ideais estão de acordo com o compromisso com o perfil de educação e de formação que a sociedade anseia, que é a formação integral do cidadão.

Segundo a reflexão de Dias (2001), a universidade precisa comprometer-se com a comunidade no desempenho de seu papel social, visando qualidade e competência, as quais são importantes para legitimar sua credibilidade acadêmica.

Com relação ao estudante universitário, diversas circunstâncias são passíveis de análise e avaliação quando se trata do desempenho de seu papel durante o processo de desenvolvimento e formação pessoal, social e profissional. Partindo desse ponto de vista, e sob o anseio de analisar para compreender a relação entre a instituição de ensino e o aluno em

seu processo de adaptação aos desafios de suas vivências acadêmicas, emergem alguns questionamentos acerca da qualidade, tanto do ensino, quanto da aprendizagem e permanência do estudante no ensino superior.

Novas tendências políticas-pedagógicas e sociais colocam a universidade numa situação emergente de readequações, não superficiais, diante dos fenômenos educacionais que têm gerado problemas, tais como baixo rendimento no desempenho dos graduandos, falta de perspectiva profissional dos ingressantes, perfis de alunos cada vez mais heterogêneos, que sofrem com a falta de preparo para o enfrentamento do dia-dia na universidade, sobretudo com o compromisso esperado para o exercício de suas atribuições, inclusive, a falta de preparo de alguns docentes com essa nova demanda social. A soma de alguns fatores (ou de todos eles), tem resultado em altos índices de reprovações e evasões nos cursos de graduação.

Não conhecer ou não querer buscar compreender as causas de tais problemas é o mesmo que não abrir-se para a realidade, para o novo, para os desafios. Por isso, visando o êxito e a permanência dos graduandos nos cursos de graduação, bem como seu desenvolvimento integral e sua satisfação enquanto discente, levou-nos à idealização da presente pesquisa, em um tempo em que os discursos apontam para a necessidade de novas proposições de ações que favoreçam a melhoria da qualidade das vivências acadêmicas dos estudantes na universidade.

Essas importantes mudanças no cenário da educação superior, em suas características, estrutura e relações com a sociedade, tem gerado em alguns profissionais das instituições de ensino superior uma sensação de prestadores de serviços, e não de educadores, devido ao modo como as políticas vêm atuando no cenário educacional. Entretanto, o que ocorre é que a universidade vive um novo paradigma de educação e, portanto, as resistências contra esse novo contexto acadêmico necessita serem desfeitas (PORTO; RÉGNIER, 2003).

Nesse sentido, e mais do que nunca, espera-se da universidade e dos profissionais que nela atuam o exercício de seu compromisso com a sociedade, de servir como instrumento de desenvolvimento e de transformação científica, política, econômica e social, motivados pelos preceitos constitucionais de uma educação de qualidade como direito de todos, conforme afirmação do próprio governo brasileiro:

As preocupações maiores de qualquer instituição de ensino superior, em especial quando públicas, devem ser a de bem qualificar seus estudantes e a de garantir bons resultados em termos de número de diplomados que libera a cada ano para o exercício profissional. (BRASIL, 1997, p.18).

É possível afirmar, em certos aspectos, que a educação superior brasileira correspondeu às expectativas das principais políticas educacionais, as quais apontam para uma necessidade de expansão de ofertas de vagas nas universidades. O maior responsável por essa expansão universitária brasileira pode ser atribuído ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096 do ano 2007, instituído pelo governo Lula. Com a criação do Reuni, o número de municípios atendidos pelas universidades, até o ano 2011, passou de 114 para 237, e foram criados 2.506 novos cursos de graduação presencial (BRASIL, 2012d).

No parecer do Ministério da Educação, a expansão das universidades federais nas dimensões política, pedagógica e de infraestrutura foi um sucesso, “com o aumento de mais de 100% do número de vagas de graduação presencial ofertadas nas universidades federais e a criação de novas universidades e novos campi universitários” (BRASIL, 2012c, p.27).

Percebe-se, com isso, certo avanço rumo à democratização do acesso aos cursos de graduação, o que intensificou a heterogeneidade de alunos que ingressam as universidades públicas. Mas isso também gerou uma espécie de massificação do ensino superior brasileiro, o qual, cada vez mais admite alunos e, cada vez menos, forma seus alunos.

Pelo que consta no relatório de uma comissão especial, constituída pela Portaria nº 126/2012, com fins de analisar a expansão das universidades no período de vigência do Reuni, de 2003 a 2012, esse plano de reestruturação deveria propiciar meios, não apenas para a ampliação do acesso à universidade, mas, também, para a permanência do estudante no ensino superior (BRASIL, 2012c).

E o que se percebe é que novos desafios surgiram com essa expansão da educação superior. Com isso, as instituições de ensino superior vêm se tornando um espaço, cada vez maior, de múltiplas situações sociais (DIAS, 2013), o que faz crescer a necessidade de as universidades avaliarem suas políticas e práticas educacionais na seguinte perspectiva: se aquilo que se tem como planejamento é o que de fato tem sido desenvolvido no contexto acadêmico e, ainda, se as ações potencializam o avanço do aluno diante dos desafios próprios desse contexto acadêmico.

Até que ponto a universidade está aberta para os diferentes perfis de alunos? Se essa expansão vivenciada nos últimos anos não for devidamente planejada, e não envolver a participação de todas as áreas (psicopedagógica, assistência estudantil, curricular, capacitação profissional etc.), algumas instituições estarão sujeitas a impactos que afetarão esse crescimento, de forma desajustada e desarticulada.

Esse reflexo já é percebido em algumas instituições. Em virtude disso, de acordo com o desempenho de minhas funções de educador, na condição de Técnico em Assuntos Educacionais, e preocupado com a realidade que vivenciamos cotidianamente no Departamento de Educação da universidade federal de ensino superior em que atuo profissionalmente, com o apoio do Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) do campus, estreitamos as relações com o setor de Psicologia e demos início a um estudo voltado para essa temática.

Percebeu-se, de forma geral, nas pesquisas realizadas, que há certo reconhecimento passivo de que tais dificuldades, enfrentadas por muitas universidades brasileiras, são frutos do avanço sofrido pela educação superior em termos de oferta de vagas e abertura para a diversidade de perfil de alunos. A expansão que possibilitou melhoria nas estruturas físicas (construção de novas universidades e ampliação das que já existiam), nos recursos humanos (profissionais técnico-administrativos e docentes), também levou à interiorização das universidades e institutos federais nos Estados Federativos do país, com criação de novos cursos, aumento expressivo de ofertas de vagas e, conseqüentemente, a facilitação do acesso aos cursos de graduação.

Na constatação de Cunha e Carrilho (2005) e Igue, Bariani e Milanesi (2008), as atuais políticas educacionais para o ensino superior apresentaram avanços significativos em algumas áreas, pois possibilitaram aumento de oferta de vagas, interiorizaram o ensino superior, que até então era uma realidade apenas das capitais e grandes centros, ampliaram as ações educacionais de acessibilidade e inclusão, favoreceram o acesso de cidadãos de famílias menos favorecidas economicamente; ao mesmo tempo, pontos muito preocupantes são registrados, tais como baixo desempenho estudantil, alto índice de dependência em disciplinas, evasão, e outros problemas que demandam uma atenção especial e urgente.

Essa não é uma realidade exclusiva dos últimos anos. Há tempos que a educação superior no Brasil vem enfrentando problemas com os resultados dos alunos que ingressam as universidades públicas. Tanto é verdade, que o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Superior (SESU), criou, em 1995, uma comissão formada por representantes de todas as instituições de Ensino Superior (IES) do país, intitulada “Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras”, que além de investigar as causas das evasões, também se propôs a abordar outros fatores negativos como retenção, fracos desempenhos e baixo índice de diplomação dos alunos nas universidades brasileiras. E, conforme afirmação da própria comissão, a proposição inicial desse trabalho se deu em decorrência dos resultados pouco satisfatórios

apresentados pelas universidades apesar de todo o esforço e recursos aplicados nas instituições federais de ensino. Naquele contexto, a evasão média no Brasil chegava a 50% nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e o índice de diplomação era demasiado baixo (BRASIL, 1997, p. 10-19) – dado que justifica a preocupação instaurada.

Trata-se de uma situação crítica e que afeta, também, outros países. Na Argentina, por exemplo, no período compreendido entre os anos de 1982 a 1992, registrava um índice de apenas 19 alunos diplomados para cada 100 ingressantes nos cursos de graduação, algo em torno de 81% de evasão (BRASIL, 1997). Um panorama como esse deve ser alvo da atenção de governantes, gestores e educadores. Afinal, alguma coisa (ou muita coisa) deve estar errada.

Importa considerar fatores contextuais e circunstanciais para poder selecionar posturas e identificar medidas capazes de superar os problemas geradores de evasão e baixo rendimento acadêmico nas universidades públicas. Compreender tais fenômenos implica na superação de uma visão genérica a respeito dos problemas da educação no ensino superior.

Portanto, quando se fala em adaptação e permanência de estudantes de graduação, há muitos fatores que não devem ser deixados de lado, como se isso fosse problema exclusivo do aluno. É importante, nesse contexto, buscar conhecer os diferentes aspectos que envolvem o cotidiano do jovem estudante universitário e identificar as maiores dificuldades presentes em suas vivências acadêmicas.

E, justamente por trabalhar em uma universidade federal, especificamente no setor psicopedagógico da instituição ora pesquisada, por vivenciar os conflitos e anseios de discentes e docentes, por deparar-se com dados estatísticos que aspiravam por maiores cuidados, juntamente com parte da equipe de ensino, concentramos esforços em pesquisas, buscando subsídios para conhecer mais a fundo essa temática, visando ao aperfeiçoamento do trabalho junto aos discentes daquela instituição.

À medida que intensificávamos tal pesquisa no campus universitário, aumentava o interesse pela causa, pois percebíamos certa frustração entre professores, gestores e, sobretudo, entre os alunos. Percebíamos, também, que essa não era uma inquietação apenas em nossa instituição de ensino. Até que se chegou ao consenso de que seria necessária uma investigação mais acurada sobre a influência do cotidiano dos estudantes na adaptação ao seu contexto universitário. Ao conjunto de variáveis presentes no cotidiano do estudante, dos quais dependem o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social desse sujeito, o presente estudo denomina *vivências acadêmicas* (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999;

GRANADO, 2005; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010).

Havia, inicialmente, o ideal de identificar os principais aspectos interferentes na qualidade do processo de adaptação e aprendizagem do estudante. De modo geral, nesse período de pesquisa, constatou-se que havia, no Brasil, pesquisadores realizando estudos de caso em universidades, cujos resultados revelaram, entre outros fatores, que havia um desajuste entre o que as instituições de ensino propunham e aquilo que os alunos apresentavam em termos de expectativas e atitudes.

Assim, passamos a compreender que o cotidiano universitário tem muita relação com o desempenho dos alunos, muito mais do que inicialmente julgávamos, a ponto de exercer grande influência sobre o contentamento e a integração do estudante com seu curso, com a instituição e com os colegas. Disso depende a qualidade do desenvolvimento e da formação profissional e social dos graduandos, conforme afirma um dos autores pesquisados:

Más allá de la simple descripción estadística, cuya importancia es indiscutible, se impone incorporar indicadores que nos permitan conocer y evaluar todo El proceso en su contexto social, humano y académico. Sin Duda, la incorporación al análisis de dimensiones de origen socioeconómico, género, edad, hábitat, formación previa, trabajo del alumnado, etc., constituye una buena aproximación empírica a esta realidad social. (LUCAS, 2002, p. 19-20).

Empenhados nessa busca, deparamo-nos com os estudos de Leandro da Silva Almeida, doutor em Psicologia e professor catedrático de Psicologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal. Apoiados em Almeida, muitos colaboradores passaram a concentrar esforços em pesquisas sobre vivências acadêmicas e adaptação do estudante.

De forma providencial, tais estudos vieram a calhar com nossas expectativas, principalmente após o surgimento da possibilidade de participação, na condição de aluno, no programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) – Campus de Marília. Com isso, a pesquisa delimitou-se na temática *adaptação e vivências acadêmicas*, e, com o consentimento da instituição de ensino, desenvolvemos um projeto de pesquisa que previa uma abordagem a alunos de quatro cursos de engenharia ofertados naquele campus universitário.

A justificativa pautou-se nas constatações de casos em que a não adaptação do estudante em vista de suas vivências acadêmicas foram um dos principais fatores geradores de baixos rendimentos e evasões ocorridas nas universidades nos últimos anos (tanto no Brasil

quanto no exterior). Os reflexos dessa não adaptação eram traduzidos por: mau desempenho estudantil, elevado índice de dependências em disciplinas, dificuldades de relacionamentos com colegas e professores, insatisfação com o curso e com a instituição de ensino, elevado tempo de permanência na instituição para a conclusão do curso e, por fim, a evasão escolar. (BARIANI, 1998; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; SARES; GHIRALDELLO; RIBEIRO; MURBACK, 2012).

Assim, a análise do contexto acadêmico à luz das vivências dos jovens estudantes passou a ser nossa prioridade, ansiando maior compreensão da nossa realidade de ensino e dos fatores elementares desse contexto acadêmico na adaptação e permanência do aluno nos cursos de graduação.

De acordo com Gerk e Cunha (2006), a maioria dos jovens que ingressam a universidade ainda encontra-se em processo de estabelecimento de sua identidade, o que torna necessário um ajustamento entre o aluno e a instituição, dada às especificidades dos múltiplos fatores que podem interferir direta ou indiretamente na qualidade dessa convivência e, conseqüentemente, no processo de ensino e formação pessoal e profissional. Trata-se de um esforço que, se bem direcionado, pode auxiliar o aluno a chegar ao nível esperado de maturidade e responsabilidade para os desafios inerentes ao contexto acadêmico.

Questões como organização pessoal para os estudos, problemas motivacionais e afetivos, não identificação com o curso escolhido ou com algum professor, ou ainda, com a instituição de ensino, são alguns dos fatores que permeiam o cotidiano acadêmico e que fazem com que os universitários tenham dificuldades de integrar-se a algumas novidades – a nova cidade, os novos colegas, a nova forma de convívio social sem a influência direta da família, o novo sistema educacional que rege o ensino superior, bem distinto do ensino médio.

Essas constatações eram feitas pelo Departamento de Educação entre alunos da instituição em que esta pesquisa aconteceu, principalmente entre os que estavam no primeiro ano da jornada acadêmica. Muitas angústias estudantis eram relatadas pelos discentes quando da solicitação de efetivação de sua desistência do curso matriculado. Para o seu desligamento total da universidade, por uma questão institucional, o aluno deve comparecer ao núcleo responsável pelo acompanhamento e assistência a alunos para uma breve entrevista e orientação. O intuito é oferecer um suporte a esse aluno e reconduzi-lo aos estudos, encaminhando-o, se necessário, a algum tipo acompanhamento específico. Entretanto, dificilmente tais alunos retrocediam da decisão de desligar-se do curso e da instituição, tamanha era a frustração e o sentimento que lhes afligia (de ordem pessoal, familiar, psicológico, mas, sobretudo, com respeito a não adaptação). Os poucos jovens que aceitavam

o desafio de não desistir, acabavam, muitos deles, infelizmente, apresentando baixo desempenho educacional, em termos de notas e frequência.

Com base nesse quadro envolvendo tal realidade vivenciada entre alunos com dificuldade de adaptação acadêmica, este estudo foi delineado sobre o objetivo geral de identificar o nível de adaptação de graduandos de engenharia à vida acadêmica, considerando as dimensões: *pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional*. Com isso, espera-se obter subsídios para os trabalhos de recepção, acompanhamento e assistência aos jovens acadêmicos em situações semelhantes.

Para o alcance de tal objetivo, foi adotado como instrumento de pesquisa um questionário fechado, de autorrelato, desenvolvido e validado em Portugal¹, com a expectativa de diagnosticar as principais dificuldades de ordem pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional, vivenciadas pelos alunos participantes da pesquisa. Além da aplicação do instrumento, efetuou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e um levantamento e análise de resultados escolares (nota de ingresso na universidade – nota no ENEM, e o coeficiente de rendimento do estudante), para verificar se as diferenças de desempenho entre os perfis de estudantes são significativas.

Para o desdobramento do objetivo proposto, foram pontuadas algumas especificidades que nortearam a presente pesquisa: a) aprofundar o conhecimento sobre os fatores determinantes na adaptação e permanência dos estudantes; b) avaliar se o fator “escolha do curso” é relevante na adaptação do estudante; c) verificar se os perfis socioeconômico, idade e sexo influenciam no nível de adaptação acadêmica; d) identificar em quais situações as diferentes dimensões (*pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional*) apresentam variações significativas; e) analisar se o desempenho dos estudantes (rendimento escolar) têm relação com os índices de adaptação mensurados pelo instrumento QVA-r; f) avaliar as diferenças de adaptação dos estudantes a partir do fator nota de ingresso na instituição (nota do ENEM); g) comparar as diferenças de adaptação entre os alunos cotistas e não cotistas; h) comparar o índice de adaptação entre os alunos dos diferentes cursos e períodos.

Com a revisão de literatura, buscou-se dimensionar as complexidades do processo de adaptação do estudante em seu contexto universitário, identificadas em grandes áreas ou dimensões; também, visando uma melhor compreensão do cenário atual do ensino superior brasileiro, buscou-se construir um breve histórico do avanço dessa modalidade educacional no

¹ Definido no item 2.3.2

Brasil, bem como, contextualizar a educação superior em termos de políticas públicas vigentes que influenciam diretamente na qualidade da permanência e do desempenho do jovem graduando.

Com base nas constatações da revisão de literatura e nos dados extraídos dos questionários e dos levantamentos acadêmicos, passou-se às análises e, posteriormente, às considerações finais.

Apresentadas essas argumentações iniciais, seguem os resultados da revisão literária realizada, tendo como parâmetro as publicações realizadas a partir do ano 1998. Primeiramente, buscou-se a contextualização da complexidade do atual sistema educacional universitário e as exigências para uma melhor adaptação a esse processo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O contexto universitário e as complexidades do processo de adaptação

Parafraseando o sábio Salomão, tudo o que o homem aplica-se a fazer tem os seus pesares e o seu preço, pois não há nada que se faça que não exija esforços, renúncias, transposição de desafios, dissabores, perdas em troca de algum ganho e, portanto, é passível de análise e questionamento da viabilidade daquilo que se propôs a fazer (BÍBLIA DE ESTUDO DE GENEBRA, 1999). Daí, a necessidade de que, para todo tipo de trabalho ou empreita, tenha-se muito esclarecido o seu propósito, a fim de que cada esforço empenhado nessa labuta seja traduzido como um fim proveitoso, como uma recompensa.

Também, pode-se dizer que a adaptação é de suma importância para haver a realização do indivíduo naquilo que ele faz. A adaptação, por sua vez, é processual e está condicionada a uma série de fatores inerentes a esse processo. Constantes mudanças ocorrem em todas as esferas da sociedade e influenciam o estilo de vida e o exercício dos papéis sociais, exigindo capacidade de adaptação às novas situações e, à medida que as mudanças aumentam, cresce também a necessidade de adaptação, podendo inclusive, não apenas influenciar o desempenho, como também, segundo as pesquisas, influenciar a saúde mental do sujeito (TAVARES, 2012).

A Universidade representa um marco na vida do cidadão, sobretudo a do brasileiro. Trata-se da realização de não somente um sonho, mas de uma concretização de um projeto de vida profissional e pessoal. Em pesquisa realizada, constatou-se que, em determinada universidade federal, a maioria dos jovens idealizam sua atual posição de alunos e sentem-se privilegiados pelo sonho alcançado (DIAS, 2013).

Entretanto, paralelo a esse sonho, muitos estudantes se deparam com uma nova realidade ao ingressar a universidade, muitas vezes, bem diferente da que ele idealizou, repleta de fatores interferentes que, caso não sejam transpostos, poderão trazer sérias implicações à sua adaptação logo nos primeiros meses da jornada acadêmica, gerando frustração.

Quando um jovem estudante sai do seu meio familiar, social e cultural, para ingressar na universidade, não significa necessariamente que já esteja totalmente preparado e

estruturado para esse desafio. Mas uma coisa é certa: havia-lhe um motivador que o impulsionou – o ideal de cursar e concluir o ensino superior.

Os universitários ingressam no ensino superior com tudo o que lhe é natural: suas particularidades, suas significações, motivações e ideais. Porém, outras novas experiências passarão a somar ou a conflitar com esse jovem: novas aprendizagens, novas apropriações, novas personalidades poderão compor seu meio social. Um misto de sucessos e insucessos, de contentamentos e frustrações também sobrevirá.

Nem todas as habilidades necessárias deste adulto emergente estão desenvolvidas, tornando, assim, o processo de adaptação um tanto quanto desafiador diante das adversidades próprias do contexto acadêmico. É o período etário que Dinis (2013) classifica como o período da *adulthood* emergente – termo que a pesquisadora define a faixa etária entre 18 e 25 anos, quando se evidencia a necessidade da busca da independência familiar. Contudo, suas condições ainda são precárias: sem condições estruturais para manter-se financeira, psicológica e emocionalmente (DINIS, 2013).

A maior parte dos universitários encontra-se em processo de desenvolvimento da autonomia e da identidade. A nova rotina de vida, as cobranças e responsabilidades, os compromissos, são fatores que exigem uma postura madura por parte do aluno, para que ele adquira plenas condições de lidar com tais situações (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008). Pode-se afirmar que a maneira como o jovem irá se comportar diante das novas experiências depende das características próprias desse aluno, podendo variar de pessoa para pessoa (ALMEIDA, 1998).

O cotidiano em uma universidade é complexo e abrange muito mais que as atividades relacionadas às aulas ou ao curso; caracteriza-se por uma série de situações, algumas delas motivadoras e positivas, outras desafiadoras e desfavoráveis, as quais exigirão do estudante adaptação em várias dimensões pessoais e interpessoais para que, assim, o aluno tenha motivações e condições de permanecer na instituição e no curso matriculado e alcance bom desempenho acadêmico (ALMEIDA, 1998; GERK; CUNHA, 2006).

Dessa capacidade de ajustar-se entre os seus objetivos e todos os fatores internos e externos próprios do contexto acadêmico é que depende a qualidade da vivência e o sucesso acadêmico do estudante (MENDONÇA; ROCHA, 2005). O sucesso acadêmico aqui referido vai além da simples noção de rendimento escolar – que geralmente é traduzido em conceitos, notas e médias – mas tem a ver com o desenvolvimento integral do aluno, compreendido da seguinte maneira:

[...] que o sucesso acadêmico do aluno seja avaliado através do progresso que o aluno vai realizando no sentido de atingir os seus objetivos educativos e pessoais, em vários domínios, tais como: (i) desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas; (ii) estabelecer e manter relações interpessoais positivas e gratificantes; (iii) desenvolver a identidade; (iv) desenvolver a autonomia em direção à interdependência; (v) desenvolver e manter uma vida emocional equilibrada; (vi) desenvolver um projeto vocacional e definição de um estilo de vida próprio; (vii) estabelecer e manter um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem estar pessoal e físico; e (viii) desenvolver uma filosofia integrada de vida. (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001, p. 2).

E prosseguindo nessa análise, os autores destacam aquilo que os profissionais da educação devem fazer para favorecer o sucesso acadêmico do alunado e que poderá resultar na adaptação dos estudantes no ensino superior: a) definir de forma clara o conceito de sucesso em toda sua abrangência (para além da noção pedagógica); b) atentar para os fatores facilitadores desse sucesso e, também, prever e promover o máximo de oportunidades aos alunos (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

Almeida (1998) aponta algumas áreas em que os alunos encontram maiores dificuldades de adaptação (ajustamento): “o ajustamento acadêmico propriamente dito; o ajustamento social; o ajustamento pessoal-emocional e o ajustamento aos objetivos institucionais” (ALMEIDA et. al., 1998, p. 42). E, ainda, a tendência é que esse confronto apresente-se mais determinante ou relevante no início da jornada acadêmica, quando os alunos acabaram de entrar para a Universidade. (ALMEIDA et. al., 1998; ALMEIDA, 1998; IMAGINÁRIO, 2011; TAVARES, 2012).

Importa ressaltar que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes universitários não devem ser necessariamente interpretadas como situações patológicas ou como um tipo de distúrbio de desenvolvimento. À medida que o aluno se adapta às situações, maiores serão suas motivações acadêmicas e avançam para níveis superiores de enfrentamento e desenvolvimento (ALMEIDA, 1998, p. 42).

Nesse sentido, os esforços dos profissionais envolvidos com a educação superior no sentido de promover melhores condições de acolhimento, acompanhamento e demais auxílios psicopedagógicos e de assistência estudantil, é de grande valia, uma vez que pode influenciar satisfatoriamente na qualidade da vivência e do desempenho dos seus formandos (GRANADO et. al., 2005). Assim, ao mesmo tempo em que se investe em estrutura, em políticas de acesso, também deveria investir em ações que visam à adaptação dos seus ingressantes.

As ações visando à adaptação devem considerar tanto aspectos de ordem pessoal quanto institucional e não associar as dificuldades de adaptação unicamente ao aluno. As expectativas do aluno, suas competências intelectuais, o nível de autonomia e os recursos financeiros do aluno podem ser determinantes para a sua adaptação. Da mesma forma, a instituição de ensino deve ter o devido zelo e comprometimento com o aluno, atentando para fatores de infraestrutura, formação docente, suportes técnicos, psicopedagógicos, assistências estudantis (ALMEIDA; VASCONCELOS; MENDES, 2008).

Outros fatores foram constatados em pesquisas e considerados importantes para a adaptação do estudante, como por exemplo, a valorização dos estudos e trabalhos acadêmicos, distância entre a residência familiar e a universidade. Alunos que se encontravam deslocados de sua cidade de habitação familiar apresentaram nível de satisfação e adaptação menor que os alunos que não deixaram de residir em sua morada de origem – 51% de uma amostra de 339 alunos portugueses da Universidade do Algarve residem fora da sua habitação de origem por conta da longa distância entre sua casa e a universidade (IMAGINÁRIO, 2011).

A realidade vivenciada pelas universidades com as dificuldades de adaptação por boa parte de seus alunos, bem como as consequências desse desajuste, é vivenciada não só na Europa, com destaque para Portugal, mas também no Brasil. A massificação ocorrida no ensino superior, com a crescente oferta de vagas e abertura para as diferentes camadas sociais, o que gerou expressiva heterogeneidade de jovens ocupantes das vagas ofertadas, alunos com pouco preparo e conhecimentos prévios, profissionais do ensino sem a devida qualificação para lidar com essa situação (TIETZEN, 2010).

A heterogeneidade da população acadêmica é cada vez mais expressiva, uma vez que os discursos e algumas ações das políticas públicas de ensino tendem para uma democratização do ensino, ao menos no fator acesso à universidade, viabilizando maior abertura às diferentes camadas sociais e etárias.

O *Sistema de Seleção Unificada – SiSU* (o qual terá seu detalhamento no item 3 deste capítulo) e a *Lei das Cotas – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012* (BRASIL, 2012a), são os maiores exemplos dessa nova tendência da universidade brasileira, abrindo-se às diversas camadas sociais, interagindo com a heterogeneidade de uma forma como nunca presenciada no país até então. Com isso, é claro, passou a assumir responsabilidades sobre os diferentes perfis de alunos no que se refere, não apenas a questões sociais, mas, ainda, psicológicas, pedagógicas, pessoais e até profissionais (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

Com base em Almeida e seus colaboradores (1998, 2002), os reflexos da não adaptação às vivências acadêmicas podem ser notados nos seguintes fenômenos: baixo

desempenho estudantil, elevado índice de dependências em certas disciplinas, ampliação do tempo de conclusão do curso e evasão. Logo, é importante que a universidade dedique-se mais no trabalho de compreensão e auxílio ao estudante visando à sua permanência.

Essa preocupação da universidade para com os alunos ingressantes deve ser transformada em estudos e ações, conforme apontam alguns estudos, tal como Schleich, Polydoro e Santos (2006, p. 12), os quais afirmam que “a investigação da satisfação acadêmica surge como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos, possibilitando às instituições reestruturarem sua organização para se adaptarem às necessidades dos estudantes”. O empenho em estudar e aprimorar o trabalho a partir desse enfoque pode qualificar com maior eficiência os serviços de atendimento e apoio a estudantes do ensino superior em processo de adaptação, primando pela qualidade e eficácia da educação universitária.

Estudos apontam para a grande relevância que há em se buscar compreender melhor como se dá a interação entre a instituição de ensino superior e o estudante e o processo de mudanças e adaptação às quais o aluno está sujeito, e isso, logo no início da sua jornada acadêmica, quando emerge o período de transição e quebras de expectativas de cada estudante, formadas anteriormente ao ingresso na universidade (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006; TAVARES, 2012).

Apresentado o contexto do atual sistema educacional universitário, com suas exigências e desafios, o item seguinte tratará, especificamente, sobre a complexidade dessa fase transição, vivenciada pelo estudante, do ensino médio para o ensino superior.

2.1.1 A Transição para o Ensino Superior

A busca pela compreensão do processo de adaptação do jovem universitário à universidade requer, também, o entendimento do processo de transição que ele está vivendo naquele contexto: a transição do ensino secundário para o ensino superior; a transição para diferentes realidades familiar, social e pessoal.

O jovem recém-chegado na universidade está habituado a uma rotina pessoal, social e de estudos que não é condizente com a nova realidade e às exigências encontradas no ensino superior. Até então, o aluno estava sob a tutela familiar. Quanto aos estudos, estava acostumado a um ritmo de regime educacional facilmente administrável individualmente, sem

muitos esforços; geralmente, os jovens apresentam rendimentos satisfatórios, sem muitos esforços, principalmente se esse aluno é oriundo do ensino público.

As pesquisas, de forma geral, têm revelado que o sucesso acadêmico é, em sua maior parte, determinado pelas experiências vivenciadas pelos estudantes no primeiro ano na universidade, justamente porque esse período é marcado por uma transição que requer certos cuidados, tanto da parte do acadêmico quanto dos profissionais que recebem e acompanham os jovens ingressantes na universidade. É um período de desenvolvimento psicossocial determinante para a consolidação da autonomia e o desenvolvimento de ideais, mas, também, é um período em que os alunos ingressantes terão como barreira inicial a dura confrontação com uma série de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais, os quais poderão gerar tanto boas expectativas e motivações, como também, dificuldades, bloqueios e frustrações (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

Em pesquisa realizada por Almeida, Soares e Ferreira (2002), em Portugal, apurou-se que os jovens eram confrontados por um conjunto de estímulos e desafios próprios do período de entrada para a universidade, tais como a saída de casa, a separação da família e dos amigos, ao que permitiu aos pesquisadores inferir que esses fatores foram determinantes para as taxas elevadas de evasão logo nos primeiros anos de ingresso na universidade, que é o período de transição. O sistema acadêmico é, em certos aspectos, desfavorável à transição e adaptação do estudante. O sistema de avaliação é pouco favorável; o sistema de acompanhamento ao desempenho é, ainda, pouco expressivo; as cobranças nem sempre são compatíveis com o grau de autoaprendizagem e autorregulação das competências dos alunos (FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007).

Além disso, pesquisas apontam para a questão da ansiedade e altas expectativas próprias desse período de transição. Os alunos ingressam na universidade com um elevado grau de expectativas acerca do seu desenvolvimento e desempenho acadêmico, bem como acerca da universidade como um todo, mas, já ao final do primeiro ano, a tendência é de que tais expectativas diminuam consideravelmente, interferindo de alguma forma na adaptação do estudante (ALMEIDA, 2007).

A avaliação e o acompanhamento do impacto da transição do estudante para o ensino superior pode ajudar a evitar certas frustrações, pois, nesse caso, o que estará sendo levado em conta é a perspectiva do aluno – suas ansiedades e angústias; é a perspectiva de quem sofre o impacto em um contexto adverso e conflituoso. Essa transição, na verdade, representa uma descontinuidade, em termos de vivências, de experiências pessoais, de relações sociais.

Tal fato torna-se mais agravante para o aluno que ainda não tem sua identidade e sua autonomia devidamente consolidadas e, portanto, ainda não está totalmente preparado para determinadas mudanças sofridas logo nos primeiros anos da graduação. Isso faz desse período de transição uma fase crítica, potencializadora de crises. Por isso, necessitam de apoio para organizar-se para a vida acadêmica e para a superação de problemas (DIAS, 2013; GERK e CUNHA, 2006; GRANADO et al., 2005).

A concepção que o aluno tem acerca da universidade, do curso escolhido, das situações adversas, das expectativas trazidas para esse novo contexto, fará toda a diferença em seu processo de transição. Para alguns, o ensino superior pode representar uma grande oportunidade para sua formação pessoal e social e, ainda, para uma projeção profissional e financeira; trata-se de uma realização. Para estes estudantes, os desafios serão os propulsores que faltavam para a promoção do desenvolvimento da sua autonomia e identidade ao deparar-se com as exigências, com as mudanças sofridas em nível pessoal e social, com os compromissos firmados, com os novos papéis que terão que assumir. Em suma, para alguns sujeitos, ocorrerá uma identificação com o novo ambiente, com o curso, conhecido, a partir de Almeida, como *identificação vocacional* ou *desenvolvimento vocacional* (ALMEIDA, 1998).

Por outro lado, em maior proporção, existem aqueles que, mesmo bem intencionados e motivados, num primeiro momento, encontrarão tamanha resistência e dificuldades para lidar com as questões inerentes à sua vida acadêmica, que facilmente poderão desmotivar-se no decorrer dessa jornada acadêmica. Há, ainda, aqueles que fizeram a escolha de trilhar o caminho da universidade, alicerçados em projetos mal definidos, como escolha do curso que agrada a família ou por alguma outra motivação, como a facilidade de ingresso ou pela falta de outra opção. Para esses, “nesta altura, estão criadas algumas condições para o insucesso, a inadaptação, a insatisfação e o abandono” (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002, p. 82).

Na verdade, a transição do ensino médio para o superior é uma espécie de fonte simultânea de estimulação e de dificuldades. Do resultado desse enfrentamento depende a adaptação ou não do estudante ao cotidiano acadêmico; depende, também, das características pessoais do estudante e, ainda, dos programas de apoio oferecidos pela instituição em forma de acolhimento e acompanhamento (ALMEIDA, 1998).

A universidade, de modo geral, tem como características marcantes o sistema de ensino, as relações interpessoais, o grau de exigência de organização pessoal, visando a construção do conhecimento por parte do aluno de (re)organização psicológica, de autoavaliação e amadurecimento, mas, também, por aquilo que ela representa para o indivíduo e para a sociedade em geral. Entretanto, tudo isso exige do estudante e da instituição de

ensino posturas adequadas, favoráveis ao desenvolvimento integral do cidadão. Ocorre que, nem todos os alunos ingressam a universidade com o devido preparo, ou à altura da expectativa da universidade; nem todos os alunos estão em plenas condições de absorver os impactos de uma nova realidade de maneira satisfatória, autônoma, organizada e responsável; observa-se, também, que nem todas as instituições de ensino estão em condições de proporcionar tais oportunidades aos seus alunos.

O ambiente acadêmico, nesse sentido, pode ser admitido a partir de duas formas de representatividade: projeção e sucesso para uns; inadaptação, insucesso e frustração para outros. Se a realidade de uma universidade revela um número expressivo de alunos com dificuldades em consolidar sua autonomia e identidade à altura das exigências existentes nesse contexto acadêmico, é pertinente que se investigue e identifique as causas dessa dificuldade de adaptação, até porque os efeitos, se ainda não foram sentidos, logo surgirão, gerando os índices de retenção ou evasão. É evidente que, nisso, consiste em uma série de desafios presentes nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, partindo do princípio de que o aluno não é o único que deve assumir responsabilidades e desenvolver habilidades para lidar com os desafios próprios desse período universitário (ARAÚJO, 2005; FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007; TAVARES, 2012).

É verdade, também, que alguns jovens buscam o ensino superior com motivações equivocadas ou mesmo sem qualquer motivação: apenas estão cumprindo com a vontade da família ou de algum patrocinador. É uma realidade presente no contexto acadêmico; cada vez mais aumenta o número de jovens que justificam sua decisão de ingressar na universidade pela ausência de alternativas que pudessem suprir sua necessidade de exercício profissional, já que as dificuldades de emprego e sucesso passam a ser sentidas logo após a conclusão do Ensino Médio (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002). Diante desse quadro desenhado pelas pesquisas, o que se observa é que, “à semelhança de outras transições, o sucesso associado a esta fase de vida tende a permitir crescimento e desenvolvimento, enquanto que o insucesso pode potencializar crise e desadaptação psicológica” (MENDONÇA; ROCHA, 2005, p. 388).

No que concerne à organização do trabalho dos profissionais de educação superior, estudos apontam para a necessidade de priorizar ações visando à promoção do desenvolvimento psicossocial e o ajustamento acadêmico do estudante às vivências acadêmicas. Para tanto, é importante conhecer mais a fundo as principais dificuldades presentes no processo de transição e adaptação do aluno, afinal, tanto o aluno quanto a instituição tem suas competências e responsabilidades próprias; se a transição para o ensino

superior representa um desafio ao estudante, na outra ponta desse processo encontra-se a universidade, a qual também deve assumir seus papéis e conhecer as satisfações e insatisfações dos seus estudantes, bem como buscar compreender o impacto do ensino superior para o desenvolvimento do jovem (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006).

Conforme já dito anteriormente, as satisfações ou insatisfações dos estudantes nesse período de transição estão relacionadas às variáveis pessoal, interpessoal e institucional. Quando essas variáveis entram em conflito com as expectativas do estudante, de maneira que suas expectativas não conferem com aquilo que a universidade, por sua vez, oferece e exige, ocorrerá um desajuste nesse processo de transição do estudante, de maneira a comprometer o desenvolvimento integral do discente. Para se evitar tal choque, é necessário, em alguns casos, readequação da universidade em seu contexto acadêmico, visando à adaptação e ao desenvolvimento integral do seu aluno, em vez de limitar a ação pedagógica às questões curriculares. Nesse sentido, tem-se a seguinte reflexão:

A Universidade emerge, assim, como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do aluno, constituindo um suporte do desenvolvimento presente e de projeção futura, facilitando quer a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior quer do Superior para o mundo socioprofissional. (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001, p. 1).

Assim, o que é salientado pelas literaturas consultadas, acerca desse período de transição, são as características psicossociais do estudante, como os fatores de ordem relacional, quando alunos se deslocam para outra cidade e tem, por conseguinte, que romper com as relações de amizade; métodos de trabalho e processo de ensino e aprendizagem; percepções e crenças acerca de si e da instituição. As características individuais dos estudantes farão a mediação para a adaptação a tais variáveis contextuais. Do contrário, poderá suscitar um retrocesso traduzido em baixo desempenho, reduzida integração e, por fim, na evasão (MENDONÇA; ROCHA, 2005).

Após a apresentação da relevância de uma atenção especial ao período de transição para a vida acadêmica, importa compreender, à luz das pesquisas já realizadas, as áreas mais significativas e complexas do cotidiano dos estudantes, presentes no processo de adaptação do estudante com a vida acadêmica.

2.2 Vivências Acadêmicas e áreas de adaptação

Conforme já afirmado anteriormente neste trabalho, a transição vivenciada pelo jovem do ensino médio para o ensino superior é marcada por diversos desafios e, em alguns casos, frustrante. Trata-se de um período complexo, acompanhado de uma série de mudanças inerentes ao desenvolvimento humano. A par disso, o jovem passa a conviver com um novo contexto de vida, não apenas no aspecto acadêmico, mas, também, pessoais, afetivos, sociais e outros. Essa nova realidade é, em um primeiro momento, minimizada por certo sentimento de entusiasmo e expectativa. Entretanto, não demora muito para que os problemas surjam, necessitando de resolução para que o estudante mantenha-se no ensino superior.

O cotidiano acadêmico não esconde seus desafios, os quais requerem muita perspicácia e maturidade, preparo físico, psicológico e financeiro, além de um bom nível de responsabilidade diante de um conjunto de normas e de novos modelos de comportamentos exigidos pela universidade (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010).

Ainda com respeito à adaptação e permanência no ensino superior, Coulon (2008), fundamentado em indagações decorrentes de alta taxa de evasão e insucesso acadêmico, realizou uma análise sobre a democratização de acesso ao ensino superior público e o ingresso de alunos de camadas populares às universidades públicas, com o foco no contexto francês. Seu estudo é o resultado de uma pesquisa etnográfica que analisou o caso de uma universidade francesa, considerada de menor prestígio, que em 20 anos (período de 1980 e 2000) teve, devido às políticas públicas de democratização, o número de seus alunos triplicado, recebendo estudantes de características bem diversificadas. O autor chama à atenção para o fato de que o problema não seria o ingresso na universidade, mas sim, a permanência nela, afirmando que a democratização do acesso não foi acompanhada da democratização ao saber.

De acordo com Coulon (2008), ao ingressar na universidade, um novo mundo se apresenta ao estudante, sendo necessário que ele desenvolva um novo *habitus* escolar; assim, eis que ele se vê diante de um processo de transição entre a vida de aluno do ensino médio e de estudante universitário. O autor aponta, então, para os “tempos” que são vivenciados pelos estudantes no processo de adaptação à vida universitária: tempo de estranhamento, de aprendizagem e de afiliação. Segundo esse autor, a capacidade do estudante para descobrir, interpretar e incorporar os códigos institucionais e intelectuais presentes na vida universitária é fundamental para sua permanência e êxito estudantil, não obstante, tais ajustamentos para a

vida acadêmica dependem tanto das características pessoais do estudante quanto dos serviços de apoio disponibilizados pela instituição de ensino.

O cotidiano dos jovens universitários é denominado de Vivências Acadêmicas por Almeida, Ferreira e Soares (1999) e demais pesquisadores baseados nesses autores (como, GRANADO, 2005; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010). Esses estudos definem o termo *vivências acadêmicas* como sendo um conjunto de situações ou variáveis próprias do contexto de vida do estudante universitário, do qual dependem o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social desse sujeito.

Os fatores ou desafios do cotidiano acadêmico expõem os jovens estudantes a um processo de transição que exigirá deles quatro domínios: (i) acadêmico, (ii) social, (iii) pessoal e (iv) profissional ou vocacional. Esses domínios possuem uma série de variáveis, as quais são classificadas em cinco dimensões (ou grandes áreas) que interagem de forma simultânea sobre a vida do aluno (ALMEIDA e demais colaboradores: 1998; 1999; 2000; 2002; 2006; 2007; 2008):

- *Dimensão pessoal*: de forma geral, essa dimensão reúne variáveis que reportam ao bem-estar físico e psicológico do estudante, abrangendo hábitos de sono alimentação, saúde, uso de substâncias, autonomia, autoconfiança, otimismo, satisfação com a vida, estabilidade afetiva, equilíbrio emocional, dentre outros aspectos.

- *Dimensão interpessoal*: abrange os itens que se associam ao relacionamento interpessoal, de amizade e cooperação com colegas (do curso ou da universidade de forma geral), e relações estabelecidas de forma mais significativa. Além disso, envolve o relacionamento ou envolvimento com atividades de ordem extracurricular, como a participação em atividades culturais, recreativas e desportivas da universidade.

- *Dimensão carreira*: essa dimensão é considerada de grande peso para o desenvolvimento da identidade e da adaptação do estudante nessa fase da vida. Engloba fatores mais relacionados com o curso, em termos de aprendizagens, expectativas, satisfação e competência, com os projetos vocacionais, aptidões e perspectivas centradas nas questões voltadas à carreira e à profissão.

- *Dimensão estudo*: envolve aspectos que exercem influência direta no rendimento acadêmico e a conseqüente adaptação acadêmica – fatores associados à competência de estudo e à capacidade de organizar-se enquanto estudante (métodos de estudo, gestão do tempo, rotinas de estudo, utilização dos recursos psicopedagógicos oferecidos pela universidade, seleção das prioridades etc.).

- *Dimensão institucional*: é a dimensão que exerce maior influência na satisfação do estudante com relação à instituição a qual mantém o vínculo e que desperta o desejo de manter-se nela. Portanto, contempla aspectos que se associam com o envolvimento em atividades extracurriculares, com o conhecimento e apreciação dos serviços e da infraestrutura da instituição. Nesse sentido é que se afirma que essa dimensão pode apresentar menor índice de adaptação por parte do estudante quando a pesquisa envolver alunos do 1º ano, cujo conhecimento da instituição ainda é superficial (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999).

Tais vivências exigem, cada vez mais, capacidade do estudante de se moldar às novas situações do contexto acadêmico, sejam elas positivas ou negativas, previsíveis ou não. Isso tem a ver, portanto, com a administração das situações de ordem pessoal, acadêmicas e social ligadas à formação do sujeito, além das situações extrauniversitárias que também acompanham a vida do jovem estudante, em especial, as de ordem familiar (IMAGINÁRIO, 2011).

Soares, Baldez e Mello (2011), destacam que tanto o contexto ambiental e relacional quanto as mudanças cognitivas e afetivas são fontes propiciadoras de vivências adaptativas ao estudante à universidade. Diante disso, na sequência, são apresentadas as áreas mais determinantes na adaptação do estudante à graduação.

2.2.1 Envolvimento com o curso e perspectivas quanto à carreira

A adaptação do estudante possui forte relação com sua integração com o curso e com a instituição de ensino. Por isso, essa relação é apontada como uma das variáveis mais determinantes no rendimento dos estudantes (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; ARAUJO, 2005; FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007).

Nesse caso, as questões de ordem vocacional e a satisfação do estudante são avaliadas pelos pesquisadores sob a hipótese de que o envolvimento e o comprometimento do aluno com a instituição e com o curso escolhido podem ser decisivos para a permanência e o rendimento escolar do jovem universitário.

O envolvimento aqui mencionado é medido pela intensidade e qualidade do investimento, por parte do estudante, em termos de tempo e energia, para vencer os objetivos e desafios presentes em seu processo de ensino e aprendizagem. Horas diárias dedicadas aos estudos, socialização com os colegas, participação em atividades extracurriculares e outros programas estudantis e culturais, podem favorecer o bom desempenho e a adaptação do

estudante, conforme afirma Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010). Entretanto, de acordo com a constatação desses autores, a integração não depende apenas de fatores de ordem pessoal e cognitivo; depende, também, de certas influências da instituição e do curso, exercidas pelos professores e demais profissionais da instituição, pelas questões estruturais e ambientais e pelas demais variáveis próprias do curso e/ou da instituição de ensino.

Como observado por Carmo e Polydoro (2010), quanto à adaptação acadêmica, a fase final de curso assemelha-se aos desafios da fase de ingresso, possivelmente devido a excesso de atividades e exigências acadêmicas, o que torna essa etapa da jornada em extremamente complicada para alguns estudantes.

Nos estudos desenvolvidos por Carmo e Polydoro (2010), em uma instituição pública de Ensino Superior do Estado de São Paulo, participaram 68 estudantes de um curso noturno de Pedagogia, com idade média de 22,2 anos. Nessa pesquisa, do tipo descritiva, o objetivo foi avaliar a integração de estudantes acadêmicos e comparar as possíveis diferenças de adaptação entre ingressantes e concluintes, analisando os diferentes perfis quanto à faixa etária e situação de trabalho dos discentes (já que 86,8% desses estudantes exerciam atividades remuneradas); constatou-se diferenças significativas de adaptação entre os estudantes ingressantes e concluintes, sendo que os alunos concluintes perceberam de forma mais satisfatória sua integração ao curso e à instituição, em relação aos ingressantes. De acordo com esses pesquisadores, a vivência acadêmica dos estudantes possibilitou maior adaptação ao meio universitário, especialmente ao que diz respeito às variáveis relacionadas à competência, autonomia, identidade e relações interpessoais (CARMO; POLYDORO, 2010).

Entretanto, como bem observaram os autores supracitados, estudantes acadêmicos de modo geral, ingressantes e concluintes, apresentam percepções similares às demandas recorrentes de fatores que envolvem planejamento pessoal e de estudo e desenvolvimento da carreira, afinal, “a fase final de curso assemelha-se aos desafios de ingresso, pois o excesso da atividade e exigências acadêmicas faz desta fase um período complicado” (CARMO; POLYDORO, 2010, p. 227), a ponto de não apresentarem diferenças significativas de adaptação os alunos ingressantes e concluintes que exerciam atividades remuneradas, mesmo por parte daqueles que trabalhavam na área de graduação.

Em suma, os pesquisadores acima mencionados destacam a relevância de se promover condições para a integração do estudante à graduação, com trabalhos de orientação aos estudantes, desde o primeiro momento do curso, no que diz respeito às cinco dimensões: *pessoal, interpessoal, estudo, institucional e carreira*.

Reforça essa ideia, o resultado obtido no estudo longitudinal desenvolvido por Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010), com 189 estudantes ingressantes de diferentes cursos de graduação, com idade média de 25,73 anos, dentre os quais, mais de noventa por cento dos participantes era proveniente de escola pública de ensino.

O referido estudo foi desenvolvido em duas fases de coleta de dados, nos meses de abril e outubro de 2006, e pretendeu-se analisar a integração dos estudantes ingressantes ao ensino superior e as possíveis variações ocorridas ao longo do primeiro ano do curso. Foi constatado que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa demonstrou diminuição da percepção em relação à adaptação ao ensino superior no decorrer do período letivo inicial da graduação, contrariando as expectativas iniciais dos pesquisadores, que sugeriam o processo inverso. Nesse caso, a diminuição da percepção se deu, “passando de correlação forte ($\rho = 0,706$; $p = 0,0001$) na primeira fase, para correlação moderada ($\rho = 0,674$; $p = 0,002$) na segunda fase” (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010, p. 91).

Segundo afirmam os autores, a partir das análises dos dados, a percepção dos alunos diante das experiências vivenciadas ao final do primeiro ano do curso diminuiu significativamente em relação à etapa inicial, interferindo de forma negativa no processo de adaptação ao ensino superior – fato esse que os pesquisadores atribuem aos desafios da jornada acadêmica se mostrar sobremaneira intensificadas, exigindo maior capacidade de adaptação. (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010). Daí, a necessidade de a instituição voltar sua atenção para tal realidade, e não ficar somente na espera que os alunos tornem-se autoeficazes no desenvolvimento multidimensional.

Mais uma vez, os olhares se voltam para a postura da instituição de ensino no exercício de suas responsabilidades, pois, segundo os autores, nesse processo, a infraestrutura, a boa recepção dos alunos ingressantes e o acompanhamento psicopedagógico ao longo do curso, ajudam a superar dificuldades e problemas que afetam o bem-estar dos estudantes, garantindo-lhes, assim, uma melhor qualidade de sua vivência e êxito na graduação.

Estima-se que, anualmente, cerca de 30% dos alunos que frequentam o ensino superior estão inseridos em cursos que não correspondem às suas primeiras opções vocacionais. Ou seja, um terço dessa população gostaria de ter ingressado em outro curso ou mesmo em outra instituição, de acordo com Almeida, Soares e Ferreira (2002). Isso pode ajudar a compreender o crescente número de jovens universitários insatisfeitos e desestimulados com seus estudos, ainda mais quando esses estudantes se deparam com disciplinas determinadas disciplinas, tais como as da área de exatas.

Nos estudos de Igue, Bariani e Milanesi (2008) a questão vocacional, ou escolha da carreira, foi claramente decisiva para o nível de satisfação dos estudantes participantes. No caso desse estudo, foram avaliadas as expectativas dos alunos do 1º e do 5º ano do curso de Psicologia quanto às vivências acadêmicas. Os participantes demonstraram maior adaptação na dimensão Carreira, cuja média foi a mais alta dentre as cinco dimensões do QVA-r avaliadas. Tal dado foi condizente com as percepções dos alunos quando investigados a respeito da escolha do curso frequentado, demonstrando um grau de satisfação positivo, tanto entre os alunos ingressantes como entre os concluintes, os quais atingiram médias de 4,53 e 4,46, respectivamente (ingressantes e concluintes).

A boa percepção do estudante nas variáveis da dimensão carreira, no caso desse estudo, foi importante para a integração dos participantes.

Em outra pesquisa consultada – Freitas, Raposo e Almeida (2007), realizaram um estudo com 156 estudantes com idade média de 19,1 anos, que frequentavam, pela primeira vez, o primeiro ano do curso de Enfermagem, em Portugal, observou-se, na dimensão *Carreira*, que quanto maior identificação com o curso escolhido o aluno demonstrou, mais satisfatório foi o desempenho acadêmico desse estudante; nesse caso, além de os alunos apresentarem resultados mais satisfatórios que os demais, também obtiveram aumento de interesse e envolvimento acadêmico de forma integral e, conseqüentemente, maior adaptação ao curso e à instituição. (FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007).

Dentre outras análises feitas, os autores avaliaram a relação alunos matriculados em curso de primeira opção e a média na dimensão carreira. Os resultados apontaram para uma significativa relação favorável a esses alunos, comparados com os demais, cujo curso frequentado não representa a de sua primeira opção. Assim, os autores concluíram que o processo de adaptação envolve variáveis acadêmicas complexas que afetam o modo como os estudantes se desenvolvem no contexto universitário, e que os alunos que apresentaram maior capacidade para o enfrentamento das demandas acadêmicas foram os que alcançaram maior grau de satisfação diante das vivências relativas ao curso (FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007).

Esse fato corrobora com o princípio de que a adaptação não está limitada a uma única condição do aluno ou da instituição, mas de uma série de fatores que se somam a outros e que demandam especial atenção.

A par da questão *carreira*, os conhecimentos previamente adquiridos pelo estudante também foram apontados como elementos que contribuíram significativamente para o sucesso acadêmico, assim como competências cognitivas (FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007).

Em Portugal, por exemplo, já se pode observar, segundo estudos, um considerável avanço em termos de serviços ou programas de apoio a alunos do primeiro ano de graduação (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002). Esses apoios buscam dar fortalecimento aos estudantes, com projetos de orientação vocacional, projetos de carreira associados ao curso, programas que visam à integração do estudante a outras situações ou atividades na instituição, além de programas de apoio tutorial, motivacional e de acompanhamento psicopedagógico.

As análises de um estudo realizado por Sarriera, et. al (2012), mostraram que havia diferenças estatisticamente significativas na adaptação de estudantes de três instituições de ensino superior, nas dimensões do QVA-r. A amostra era composta por 273 estudantes de Psicologia, de três universidades de Porto Alegre e região metropolitana. A maioria dos alunos (67,4%) era proveniente de escolas da rede privada de ensino médio, e a idade média dos estudantes foi de 23,89.

A partir da comparação desses dados, os autores verificaram que os alunos das três universidades demonstraram níveis equiparados de adaptação, acima do ponto médio, com maior média atingida na dimensão *Carreira*, a qual mede a perspectiva dos graduandos com relação ao futuro, às oportunidades e à realização profissional, sendo esse um fator relevante para a adaptação e continuidade no curso frequentado. Esse dado evidenciou a importância de os alunos perceberem-se envolvidos com o curso e com a profissão escolhida. (SARRIERA, et. al, 2012).

As questões intrínsecas do aluno podem favorecer o seu percurso no processo de formação profissional. Logo, são indicados como fatores significativos para a adaptação do estudante. Claro que, como já visto anteriormente, isso não isenta a instituição de ensino das suas responsabilidades. Pelo contrário. A universidade deve buscar soluções para minimizar os impactos sofridos nesse período de adaptação, já que o desajuste e o distanciamento entre as expectativas iniciais do aluno quanto à universidade e aquilo com o qual ele se depara, foram identificados como determinantes para a adaptação acadêmica em pesquisas realizadas (SCHLEICH, 2006; SECO et. al., 2006; TAVARES, 2012).

Em vista dessa realidade, tanto o aluno quanto a instituição serão prejudicados e penalizados em casos de insucessos acadêmicos. Assim, necessita-se de ações e intervenções em caráter emergencial e precoce. Responsabilizar apenas o aluno é fechar-se para a compreensão de todo o processo de transição e adaptação do estudante, além de correr o risco de mostrar-se conivente com as crescentes taxas de evasão no ensino superior. Segundo afirma Albuquerque (2008, p. 21), “o fenômeno do abandono [universitário] pode ser compreendido quer do ponto de vista individual, quer do institucional”.

Relativamente às dificuldades de adaptação ao ensino superior, Albuquerque (2008) confirma que a escolha que o aluno faz do curso que irá cursar é um dos pontos iniciais das dificuldades enfrentadas. A pesquisadora constatou que as dificuldades de adaptação apresentam relação com a expectativa dos alunos de não permanecer no curso uma vez que esse não corresponde à sua vocação profissional ou não se identificou com o mesmo.

Nesse mesmo sentido, em pesquisa desenvolvida por Dinis (2013), verificou-se boa adaptação acadêmica entre os estudantes participantes na dimensão “carreira”, sendo a mais expressiva das dimensões avaliadas, e foi apontado pelos estudantes como o fator mais determinante para a integração e permanência na universidade. Ou seja, na opinião desses alunos, a adaptação ao curso é fortemente influenciada pela aceitação, perspectiva e expectativas quanto à carreira e à aptidão profissional.

Ainda nessa linha de pesquisa, Noronha, et al. (2009) também identificaram significativa relação entre adaptação acadêmica e o nível de interesse do estudante pela carreira profissional. Tal constatação partiu dos resultados de uma mostra composta por 159 estudantes universitários, com idade média de 24,35 anos, de dois cursos de uma universidade particular do interior de São Paulo: Administração (51,2% alunos) e Direito.

Esse dado levou os pesquisadores acima mencionados a destacar a importância de ações visando à orientação profissional e de carreira para estimular o interesse dos alunos. Essa preferência profissional “pode não ser somente pela área escolhida, mas pelas variadas opções de carreiras que o indivíduo de um mesmo curso pode seguir” (NORONHA, ET AL., 2009, p. 153).

A dedicação dos pesquisadores em geral, em buscar maior compreensão da influência das vivências acadêmicas na adaptação e rendimento dos estudantes, é de grande relevância para os estudos sobre o ensino superior no Brasil, pois tal preocupação proporcionou maior aproximação da universidade com a realidade do estudante. Trata-se, na verdade, de uma análise a partir da perspectiva do próprio aluno com relação à sua realidade, ao seu contexto, para um possível ajuste de perspectivas e de posturas. Com isso, passou-se a considerar os diferentes perfis de alunos e identificar as principais dificuldades em suas vivências acadêmicas, para, então, obter subsídios para motivar os potenciais dos graduandos. Segundo conclusões dessas pesquisas, havendo uma boa adaptação do estudante ao curso, à instituição e à carreira, juntamente com uma adequação quanto às vivências acadêmicas, os alunos sentem-se mais bem preparados para enfrentar as dificuldades e os diversos problemas do cotidiano (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2012; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; SARES et. al, 2012).

2.2.2 Fatores determinantes de ordem pessoal e social

Os fatores de ordem pessoal e interpessoal são avaliados enquanto dimensões dentro da perspectiva das vivências acadêmicas. Tais vivências, segundo Almeida (1998), requerem certos ajustamentos de ordem pessoal e social para que ocorra uma melhor adaptação e rendimento acadêmico. Trata-se de um conjunto de esforços e habilidade requeridos do estudante, tais como, participação em atividades escolares e extraclases, boa disciplina e regularidade de estudos e participação nas aulas, além de capacidade de organização pessoal, motivação e satisfação, e, ainda, facilidade em relacionar-se socialmente.

Segundo os pesquisadores abaixo apontados, esse desenvolvimento pessoal e social do estudante proporcionará maior probabilidade de adaptação e melhor rendimento acadêmico (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999; CUNHA; CARRILHO, 2005; DINIS, 2013; FERNANDES, 2011; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006; entre outros).

Na perspectiva de Soares, Baldez e Mello (2011), é válida a ideia da estreita relação de uma adaptação de qualidade com as características pessoais e sociais dos estudantes, uma vez que o ambiente universitário apresenta-se de forma determinante para o desenvolvimento integral do estudante devido às grandes possibilidades de compartilhamento de ideias, diferenças, e experiências inovadoras com várias pessoas. Por fim, sugerem que

(...) as instituições de nível superior devem inserir e oferecer nas suas estratégias de intervenção, clareza e consistência de objetivos e metas de desenvolvimento e de desempenho desejáveis, realizando atendimento de apoio aos seus alunos, cobrindo um amplo campo de atuação, seja no que tange a pluralidade de estudantes, seja relativo aos problemas acadêmicos ou aos socialmente mais generalizantes (Idem, p. 68).

Essa ideia corrobora com os estudos anteriormente realizados, de autoria de Soares, Poubel e Mello (2009), os quais consideram pertinente a socialização dos estudantes para o favorecimento do desenvolvimento de habilidades sociais. Para tanto, destacam que a promoção de programas que visem ao desenvolvimento das relações interpessoais “tendem a favorecer o envolvimento dos estudantes com os agentes de socialização, possibilitando melhores relações interpessoais e minimizando conflitos decorrentes dela” (Idem, p. 38).

No estudo acima referenciado, participaram 200 estudantes do curso de Psicologia, sendo 100 estudantes de instituições públicas e 100 de instituições privadas, com idade média de 23,52 anos. Os autores realizaram uma correlação entre os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos de autorrelato denominados Inventário de Habilidades Sociais (IHS)² e o QVA. Nesse caso, os dados revelaram que quanto maior desenvoltura social os alunos demonstraram possuir, melhor foi a média atingida nos fatores autonomia pessoal e bem-estar físico e psicológico, garantindo ao aluno melhor capacidade de estabelecimentos de redes de relacionamentos e maior preparo para certas adversidades (SOARES; POUBEL; MELLO, 2009, p. 35).

Nesse mesmo estudo, desenvolvido pelos autores supracitados, constatou-se que os alunos que demonstraram melhores condições de bem-estar físico e psicológico, bem como os que apresentaram bom relacionamento com a família, são os que apresentaram menor expressão de carência de satisfação pessoal e de afeto; isto é, “quando nos sentimos bem não precisamos usar a expressão dos sentimentos para alcançar essa satisfação pessoal, ao mesmo tempo em que o relacionamento familiar adequado gera uma consequente troca maior de afeto entre os seus membros” (Idem, p. 35).

Há que destacar, aqui, que as questões de ordem pessoal são muito abrangentes; envolvem fatores como base de conhecimento previamente adquiridos, bem-estar físico, bem-estar psicológico, gestão do tempo, gestão de recursos, ansiedade, auto-organização, relacionamento familiar, dentre outros que acompanham a vida do jovem, universitário ou não. Portanto, lidar com certos sentimentos, tal como a ansiedade e a exposição a situações novas, desconhecidas, é uma atribuição de ordem pessoal e que pode interferir significativamente no ajustamento ao contexto universitário. Nesse sentido, o impacto de tais situações na vida desse jovem pode gerar medos e desconfortos de modo geral, sendo desfavoráveis para sua adaptação e rendimento acadêmico (SOARES; POUBEL; MELLO, 2009).

Em sua revisão de literatura, Schleich (2006) destaca a influência direta que fatores de ordem pessoal e psicossocial exercem sobre o processo de integração acadêmica e sobre a permanência do estudante na universidade – fatores como autoestima, competência social, responsabilidade pessoal, bem-estar psicológico, satisfação acadêmica, comprometimento,

² O IHS-Del Prette é um inventário de autorrelato composto por 38 questões de situações e reações em que o respondente avalia a frequência com que reage de acordo com uma escala de cinco itens. O estudo das habilidades sociais tem se caracterizado pela forma como percebemos, influenciamos e nos relacionamos com os demais e tem como objetivo central compreender como se dá a construção do sujeito a partir das situações sociais vividas (SOARES; POUBEL; MELLO, 2009, p.29- 30).

disposição, interesse e responsabilidade. Destaca, ainda, que os alunos com maiores suportes pessoal e social estavam entre os que apresentaram maiores índices de adaptação acadêmica. Também, a autora traz importantes contribuições ao relatar a respeito da influência e do impacto sobre o desenvolvimento e integração à graduação, quando o aluno se dispõe a participar de atividades extracurriculares, a estabelecer relações sociais saudáveis. De forma geral, esse aluno acaba apresentando “melhores percepções de adaptação à universidade do que aqueles que apenas se dedicavam ao estudo”, afirma a autora (SCHLEICH, 2006, p. 33).

As variáveis e adversidades próprias do contexto acadêmico poderão se constituir em possibilidades de desencadeamento de novas aquisições e complementos às estruturas pessoais. Para que não aconteça um impacto negativo sobre a adaptação e o rendimento do estudante à universidade, gerando frustrações e fracassos, é importante promover ações visando à integração do estudante e seu desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, têm-se as contribuições dos resultados obtidos no estudo desenvolvido por Schleich (2006), com 311 estudantes das primeiras e quartas séries de uma instituição de ensino superior particular do estado de São Paulo, de cursos bacharéis nas áreas da Administração, Ciências da Computação e Publicidade-Propaganda.

Schleich objetivou, de modo geral, avaliar a adaptação na educação superior dos alunos ingressantes e concluintes, avaliando as relações entre adaptação e os diferentes perfis de alunos, apresentadas nas variáveis *curso, gênero, idade e situação de trabalho*.

Entre os alunos ingressantes, a média mais baixa foi observada na dimensão *Pessoal*, que segundo a pesquisadora, “estes estudantes estavam se percebendo com menor estabilidade afetiva e emocional, com pouca competência nas tomadas de decisões e com baixo nível de autoconfiança e autoconceito no momento em que iniciava a sua formação” (SCHLEICH, 2006, p.75). Na afirmação da autora, a integração acadêmica do estudante está intimamente relacionada ao suporte social recebido, seja da família, de amigos ou de sua rede social na instituição, já que os ingressantes estão vivenciando uma nova etapa de sua vida.

Já entre os participantes concluintes, Schleich constatou que estes se mostraram mais envolvidos e integrados na dimensão *Interpessoal* ($M = 3,85$), com boas habilidades para estabelecer relacionamentos, amizades e ajudas, habilidade esta que pode ter sido desenvolvida ao longo do curso. A diferença significativa entre esses dois grupos de estudantes (ingressantes e concluintes), se deu por meio do teste *t* de *Student*.

Considerando que 83,9% dos participantes exerciam atividade remunerada, através da regressão linear múltipla para as variáveis avaliadas, a autora afirma existir uma relação entre a integração na educação superior e a satisfação com a experiência acadêmica dos

estudantes, concluindo que esse foi o fator mais importante nessa relação adaptação e satisfação, confirmando, assim, a premissa de que a participação do estudante nas atividades curriculares e extracurriculares, investimento pessoal, boa percepção da sua formação profissional e a adaptação e rendimento na graduação “são aspectos relevantes para a integração na educação superior” (SCHLEICH, 2006, p. 130-131).

Sobre essa relação entre adaptação e desenvolvimento integral do estudante, Cunha e Carrilho (2005) destacam que indispensável ao estudante que aconteça o desenvolvimento de aspectos pessoais e a manutenção de relações interpessoais, justamente pelo fato de a universidade emergir, em seu cenário, “como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico pessoal, social e afetivo do aluno” (Idem, p. 217).

Todos esses indicadores, extraídos das pesquisas acima mencionadas, evidenciam a pertinência de as universidades reavaliarem suas políticas e ações de acompanhamento da adaptação de estudantes ao longo da jornada acadêmica, considerando, dentre outros fatores, aspectos pessoais e sociais, identificação com o curso e com a instituição. É necessária a elaboração de propostas específicas de prevenções voltadas ao jovem acadêmico, visando à diminuição da incidência de impactos negativos na população universitária. É importante que as instituições de ensino superior avaliem se estão proporcionando um ambiente favorável para a formação integral do cidadão.

A seguir, será apresentado o contexto do processo educacional superior brasileiro e as tendências político-sociais e educacionais que motivaram muitas das mudanças vivenciadas no cenário nacional.

2.3 Adaptação Acadêmica e realidade brasileira: dados de pesquisas e políticas públicas

A realidade da educação brasileira deve-se, em certa medida, às políticas públicas de projeções, investimentos e ações. No caso da educação de ensino superior, tem-se, atualmente, como um dos grandes desafios em termos de política a democratização do acesso e do ensino universitário público. Quanto à universidade, o desafio é preparar-se para essa democratização e primar pela qualidade do ensino, pela recepção e manutenção de seus alunos, pela capacitação dos agentes que atuam na instituição (técnicos e docentes).

Entretanto, o desafio da democratização não é tão simples. Não basta inserir o aluno na universidade. Desde a década passada já se discutia, no Brasil, sobre a expansão do ensino superior e as frustrações diante dos resultados esperados. Os números, de hoje e de antigamente, apontam para a necessidade de intervenção político-social, pedagógica e psicológica nas universidades a fim de minimizar os impactos das incidências de maus resultados acadêmicos, com baixo rendimento, elevado índice de evasão acadêmica, baixo número de formandos se comparado ao número de ingressantes – uma realidade vivenciada no ensino superior a pelo menos 20 anos. Em 1995, discutiu-se essa problemática no Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras e tem-se a seguinte afirmação: “A SESU [Secretaria de Educação Superior] divulgava indicadores globais que apontavam para uma evasão média nacional de 50 % nas Instituições Federais de Ensino Superior” (BRASIL, 1997, p. 11).

No ano de 1995, o número de ingressantes em todas as universidades públicas juntas (Estaduais e Federais) contabilizavam 198.867 alunos ingressantes e um número expressivo de evasão que ultrapassava a casa dos 80 mil alunos.

Mais recentemente, segundo o relatório do Censo da Educação Superior de 2012 (BRASIL, 2012e), as matrículas na rede pública de ensino superior (estadual e federal) cresceram 74% nos últimos dez anos, ultrapassando os 1,7 milhões de alunos matriculados nos 5.978 cursos de graduação. Porém, apenas 111.165 alunos diplomaram-se, o que aponta para um número elevado de alunos que se evadem das instituições públicas de ensino superior ou que enfrentam muitas dificuldades e baixo rendimento acadêmico.

Ainda, em um do Censo da Educação Brasileira, levando-se em consideração os formados dos cursos de nível superior no período de 1991 a 2011, Ristoff (2013), constatou que, em média, 56% dos graduandos não se formam no tempo previsto, sendo que muitos jamais alcançarão o sonho da diplomação.

Segundo o parecer da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, apresentado em outubro de 1997 (BRASIL, 1997), apontavam para a necessidade de as instituições de ensino superior identificar, analisar e minimizar os fatores interferentes na vida universitária dos estudantes, tanto os fatores internos às instituições como, também, os fatores externos a elas (variáveis econômicas, sociais, culturais e pessoais). De lá para cá, não se percebe muita evolução em termos de ações ou programas públicos instituídos como resposta a essa preocupação apontada, na época, pela tal comissão especial. São poucas as políticas públicas institucionalizadas para as universidades, de acompanhamento de alunos, de fortalecimento das bases educacionais ou mesmo de readequação do sistema de ensino superior. Nesse caso, o que está em risco é a qualidade das vivências, da adaptação, do desenvolvimento/rendimento e da permanência do aluno em sua jornada universitária.

Mas a falta de políticas de acompanhamentos e apoios a alunos só foi sentida de forma mais intensa com o advento das políticas de reestruturação das universidades, com programas voltados para o aumento e a democratização do acesso no ensino superior, como foi a proposta do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Esse programa possibilitou a criação de novos cursos em muitas das universidades federais, principalmente cursos de engenharia; proporcionou a expansão dos campi universitários, principalmente para o interior dos estados federativos, desviando, um pouco, o foco sobre os grandes centros urbanos; ampliou-se, consideravelmente, a oferta de vagas nos cursos de graduação; houve, também, uma reestruturação no quadro de servidores, ampliando o contingente de técnicos administrativos e docentes.

Com isso, a impressão que fica, sobre a educação superior no Brasil, é que a máquina universitária foi reestruturada, evoluiu e cresceu, fortalecendo o processo inicial de sua produção, mas faltaram-lhe os olhares para o meio e o final do processo. Ou seja, a formação integral do cidadão e os meios necessários para que isso ocorra ainda são fatores preocupantes. Nesse sentido, tanto o *Sistema de Seleção Unificada – SiSU*, quanto a Lei das Cotas, enquanto políticas públicas de ensino trazem implicações relevantes para o contexto universitário brasileiro ao traçar um novo perfil de aluno, conforme passaremos a apresentar no item seguinte.

2.3.1 O Sistema de Seleção Unificada – SiSU

Em 2010 o Ministério da Educação instituiu e regulamentou o Sistema de Seleção Unificada para seleção de candidatos a vagas a cursos de graduação de universidades públicas (BRASIL, 2010), Algumas instituições federais de ensino superior aderiram ao SiSU como único sistema de seleção de alunos e, portanto, única forma de ingresso aos cursos ofertados (como é o caso da instituição de ensino participante desta pesquisa). Com isso, abriu mão do antigo e popular vestibular e passou a destinar 100% das vagas aos candidatos inscritos no SiSU.

E o que é o SiSU? É um sistema implantado pelo governo federal que visa unificar o gerenciamento e a execução da seleção de candidatos aos cursos de graduação nas universidades federais brasileiras. Ele foi criado com a perspectiva de agilizar a tão desejada democratização e ampliação do ensino superior, de forma segura e eficaz.

Para tanto, o Ministério da Educação conta com dois importantes parceiros: as instituições de ensino superior - embora nem todas as universidades federais tenham aderido, até o presente momento, 100% ao SiSU – e os próprios candidatos, que nesse caso, vêm crescendo de forma gradativa e considerável a cada ano (BRASIL, 2012c).

Esse gerenciamento é executado diretamente pelo Ministério da Educação e considera a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como fator de classificação e seleção dos candidatos que terão direito de acesso aos cursos de graduação.

Um dos grandes diferenciais desse sistema de seleção é o seu caráter informatizado, pelo processo de gerenciamento, acompanhamento e seleção ocorre virtualmente, pela internet, o que facilita, em muito, a vida do aluno e da família – economicamente, por exemplo.

Com essa mudança, o quadro discente das universidades federais localizadas no interior dos estados mudou consideravelmente. Até então, os alunos ingressantes eram, predominantemente, oriundos das regiões circunvizinhas do município do campus universitário.

Esse sistema de seleção é uma iniciativa do governo federal e pode ser considerado como uma importante estratégia política sob muitos aspectos, principalmente no que diz respeito à unificação do sistema de seleção no país, além de questões psicológicas e emocionais, cuja pressão sobre o aluno, reduz consideravelmente.

Porém, com essa forma “unificada” de avaliação e seleção de alunos, as instituições de ensino superior passam a abrir-se para uma realidade que demanda novas estratégias

institucionais, novos programas pedagógicos, novos modelos curriculares, novas formas de receber, acompanhar e avaliar seus alunos.

Segundo pesquisa realizada por Andriola (2011), na qual o autor apresenta um retrospecto da forma de selecionar alunos nas universidades brasileiras, tem-se a afirmação de que o Brasil passou a vivenciar a democratização do acesso nas instituições de ensino superior somente após os intensos movimentos estudantis na década de 1960, o que resultou na primeira reforma do sistema de educação superior, ainda no período do militarismo. Desde então, o Brasil passou a contar com um tipo de seleção de alunos baseado na aplicação de provas ou exames, o popular Vestibular. Nesse cenário, o que se viu foi uma supervalorização da disputa de conhecimento como sinônimo de garantia de vagas em universidades públicas.

Já no início do século XXI, a universidade brasileira se depara com uma emergente política pública educacional, com o surgimento de sistemas de financiamentos de estudos e, mais recentemente, o surgimento do SiSU e a valorização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na visão do pesquisador, o ENEM nos brinda com a perspectiva do aumento da oportunidade de que jovens com competências e habilidades integrem-se às universidades brasileiras. (ANDRIOLA, 2011). No entanto, algumas ressalvas são passíveis de atenção e análise: o ENEM favorece o acesso à universidade por pessoas que não tem condições financeiras de arcar com os custos de sua manutenção. Então, há necessidade de que as políticas públicas de ensino atentem para a necessidade de proporcionar, também, a manutenção dos mesmos e, ainda, para uma maior valorização do rendimento acadêmico de forma que o Exame Nacional do Desempenho Estudantil (ENADE), também tenha objetivos de proporcionar a continuidade da vida estudantil, na pós-graduação, a exemplo do princípio que hoje se tem com o ENEM.

De fato, a massificação das universidades brasileiras aspira a uma atenção redobrada para os cuidados e os desafios por parte das instituições de ensino. Por isso as pesquisas evidenciam tanto o aluno quanto a instituição, bem como as políticas públicas educacionais nesse processo de adaptação e desenvolvimento do jovem em seu percurso de formação acadêmica (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; CUNHA; CARRILHO, 2005; SARES et al., 2012; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006).

E é justamente de políticas públicas que o item seguinte abordará, tratando, especificamente, das políticas de cotas e ações afirmativas. Parte-se do pressuposto de que os alunos beneficiados com essas ações tendem a serem, de certa forma, marginalizados quando não observadas certas especificidades que esse sistema requer para seu sucesso, dentro da expectativa para o qual tais programas foram instituídos.

2.3.2 As políticas de Cotas: novos desafios à universidade

Paralelo ao SiSU, as universidades se depararam com a nova Lei das Cotas, que prevê uma reserva de vagas a alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas (reserva de 50% das vagas ofertadas nos cursos de graduação). A Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), surgiu como mais uma proposta de democratização do acesso e ampliação de possibilidades de ingresso nas universidades a alunos que, até então, concorria de igual para igual com os alunos das escolas particulares de ensino. Além disso, a Lei prevê reserva da metade das vagas dos cotistas a alunos provenientes de famílias de baixa renda, com uma percepção de renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Ainda, e por fim, as vagas dos cotistas também possuem reservas para o conjunto de candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Todos os critérios de reservas de vagas e seleção seguem regulamentações próprias, tais como o Decreto nº 7.824/2012 e a Portaria nº 18/2012, do Ministério da Educação (BRASIL, 2012b).

Até o final da década de 1990, praticamente a totalidade das vagas universitárias públicas eram ocupadas pelas camadas mais privilegiadas econômica e socialmente da população. A democratização do acesso às universidades e ao conhecimento é o caminho que o país precisaria trilhar para começar a combater a pobreza e seus impactos na sociedade com a promoção de possibilidades reais de ascensão social (BEZERRA; GURGEL, 2011; VELLOSO, 2009; CARDOSO, 2008; QUEIROZ; SANTOS, 2006). Esses mesmos pesquisadores identificaram que não há diferenças significativas no rendimento dos alunos cotistas dos cursos de graduação ao comparar os índices dos estudantes cotistas e não cotistas.

Essa pode ser considerada, talvez, como a principal preocupação em torno da temática “cotas para vagas públicas nas universidades brasileiras”. É alvo, também, de não poucas críticas que se baseiam no argumento de que a má formação obtida pelos alunos oriundos de escolas públicas é uma ameaça à qualidade do ensino superior público (VELLOSO, 2009).

No entanto, se há dados que dão certa sustentação de argumentos dessa natureza, há dados empíricos que demonstram o contrário: além de mostrar que os argumentos contrários à reserva de vagas se baseavam no aspecto político-ideológico, demonstrou que o desempenho ou a “*performance*” dos estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pelo sistema de cotas, foram bastante satisfatórios (QUEIROZ; SANTOS, 2006).

Queiroz e Santos (2006), afirmam que a hipótese de que o aluno oriundo de sistemas de cotas são os que apresentam os piores índices de desempenho acadêmico não tem

fundamento científico. Os números podem levar a conclusões e decisões precipitadas ou equivocadas. Muitos dos alunos cotistas poderiam não ter a oportunidade de demonstrar seus potenciais e rendimentos, já que as notas de ingresso desse grupo de alunos, na maioria das vezes, mostram-se insuficientes para garantir a ocupação de uma vaga pública em cursos mais concorridos. Entretanto, seu desempenho não apresentou diferença significativa, segundo esses autores.

A educação superior é parte fundamental no processo de formação integral do ser humano, da construção teórica e prática em todas as suas dimensões (política, social, econômica, de concepção de mundo). É nesse argumento que se espera por mais políticas públicas de inclusão social e de acompanhamento dos diferentes indivíduos que acessam a universidade.

Nesta perspectiva, forte marginalização de segmentos excluídos requer políticas públicas de inclusão social, expressando o sistema de cotas para ingresso na Educação Superior essa preocupação pública, em um contexto que favorece, histórica e economicamente, em quase sua totalidade, o ingresso universitário à elite da sociedade brasileira (BEZERRA; GURGEL, 2011).

Entende-se que a diversidade que caracteriza o perfil dos estudantes de uma universidade é um fator que merece investigação mais acurada, empírica. Primeiramente, dada à sua importância para a universidade pública brasileira, sob muitos aspectos que permeiam a questão do exercício da universalização do saber, da equidade de oportunidades, da valorização da diversidade cultural, ideológica, social e econômica.

Nesse sentido, é indispensável que se avalie a integração entre aluno e universidade sob a perspectiva do próprio estudante, para que ele apresente a sua visão de como a universidade está (ou não) aberta e preparada para a recepção e atendimento aos diferentes perfis acadêmicos; como o estudante concebe o atual sistema universitário no qual está inserido e quais são suas maiores dificuldades enfrentadas nesse processo de interação e adaptação. Se as expectativas desse aluno cotista conferem com aquelas que a universidade pretende proporcionar; se as condições cognitivas, econômicas e sociomoraes são favoráveis para sua permanência na jornada acadêmica com a qualidade esperada ou, se precisa de apoios e direcionamentos especializados.

Tudo isso pode ser observado a partir das vivências dos estudantes universitários, que envolve uma série de outros fatores pertinentes passíveis de investigação. É o que mobilizou parte do interesse por esta área de pesquisa no presente estudo. Trata-se da busca pela compreensão de como se apresentam os diferentes perfis de alunos com relação à

adaptação ao ensino superior e qual tem sido o rendimento acadêmico obtido. Conforme alguns pesquisadores advertem em seus relatos, a participação da instituição de ensino é tão significativa nesse processo de adaptação e rendimento acadêmico quanto à participação do aluno (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006; CUNHA; CARRILHO, 2005).

Esse é mais um dos desafios com os quais a universidade deve lidar, uma vez que se espera dela, o desempenho de um trabalho que harmonize os interesses do ensino e da sociedade às particularidades e anseios do aluno em formação. Esse desafio não é de hoje ou de tempos recentes, mas acompanha a história da universidade no Brasil, desde o seu surgimento. Esse assunto passará a ser tratado no item seguinte.

2.4 Ensino Superior no Brasil: uma história de dois séculos em evolução

“A ideia de universidade se constrói através daquilo que nela se conserva e daquilo que nela se transforma” (SILVA, 2006).

A história da universidade brasileira pode ser configurada como um fenômeno ainda jovem, se comparada à realidade portuguesa e de outros países europeus. Todavia, o ideal e a luta pela universidade no Brasil são mais antigos, desde as épocas de Colônia e Império. A estrutura de universidade somente efetivou-se no início do século XX. A partir de então, o que se viu em nossa história foi a consolidação de uma verdadeira dicotomia universitária, marcada pelos desafios de afirmar sua especificidade e singularidade para a qual foi estabelecida, atendendo aos anseios de poucos, e, ao mesmo tempo, dar conta dos anseios e especificidades de toda uma cultura da época, que raras vezes eram condizentes com aquilo para o qual, política e socialmente falando, a universidade foi instituída.

Segundo Barreyro (2008), a história da educação superior no Brasil é relacionada, inicialmente, com a questão religiosa, com a oferta de cursos de Artes e Teologia, da ordem dos Jesuítas, na Bahia, na década de 1570. Em 1776 foi criada uma faculdade no Seminário dos Franciscanos, no Rio de Janeiro e em Olinda (em 1798).

Já o ensino superior não religioso, tem como marco inicial o contexto da instalação efetiva da corte portuguesa, de D. João VI, no território brasileiro, a partir de 1808. Essa data marca a instalação dos primeiros cursos superiores - iniciativa que supriria as necessidades do Estado, que eram os cursos de Engenharia, na Academia Militar, e os de Anatomia e Cirurgia, ofertados nos hospitais militares. Surge, em 1808, a primeira instituição oficial de ensino superior no Brasil, com o curso de Cirurgia do Hospital Real de Salvador.

Entretanto, para Cunha (2007), o que inicialmente era chamado de ensino superior, resumia-se ao ensino de Filosofia, Teologia e Matemática (na Bahia), no período colonial. O curso de Teologia foi, “provavelmente o primeiro curso superior no Brasil” (Idem, p.19).

Fora disso, os interessados na obtenção de título superior, buscavam as universidades europeias para a consolidação de tal ideal, visando, sobretudo, manter o *status* de nobreza. Portanto, era privilégio de uma pequena parcela da sociedade burguesa.

A coroa portuguesa não tinha interesses no reconhecimento dos cursos de Filosofia e Teologia aqui ministrados, alegando que “Portugal não queria Universidade para que não houvesse o desenvolvimento da educação superior na colônia. A coroa preferiria que os estudantes fossem estudar em Coimbra com a concessão de bolsas para brasileiros”

(BOAVENTURA, 2009, p. 83).

Em contrapartida, a Espanha tinha postura diferente na América, cujo argumento apresentado, apontava que a Espanha considera o americano um povo culto, apto para a apreensão do conhecimento. Enquanto a Espanha contava com oito universidades em seu território, no século XVI, Portugal contava, apenas, com a Universidade de Coimbra. Isso deixa evidente o retardamento da criação de universidades no Brasil.

Ainda, segundo Boaventura (2009) e Dias (2001), as precursoras do ensino superior no Brasil foram as escolas de ensino superior, as quais possuíam duas vertentes, com características específicas: uma, de cunho profissionalizante (com a Escola Superior de Direito, em Recife e São Paulo, e de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro), e outra, visando à formação para o serviço público (neste caso, a Academia Real da Marinha e Militar, para formação de oficiais e engenheiros civis e militares), todas conhecidas como Estabelecimentos Isolados.

Nesses estabelecimentos, eram formados profissionais burocráticos e liberais (cursos de Cirurgia, Medicina e Matemática, além dos cursos de Agronomia, Economia, Arquitetura e outros). Somente após a independência do Império Português é que foram criados cursos de Direito em solo brasileiro, tornando-se em uma espécie de marco divisório da história educacional no Brasil (BARREYRO, 2008; CUNHA, 2007).

No período em que a corte portuguesa manteve-se no Brasil, os candidatos aos cursos superiores, prestavam exames preparatórios. Também, deveriam atender a alguns requisitos, conforme os regulamentos da época, o qual previa domínio da língua latina e do francês, de retórica, filosofia racional, filosofia moral, aritmética e geometria. Com o passar do tempo, tais exames preparatórios foram perdendo sua credibilidade e rigor, já não mais atendiam aos anseios iniciais e tiveram o repúdio das elites intelectuais das classes dominantes, que se mobilizaram pela retomada da rigidez e fiscalização dos exames nas escolas secundárias, buscando reconduzir a função social e cultural da escola “a serviço das classes dominantes, comprometida pela facilitação do acesso aos seus cursos de alunos sem o preparo tido como adequado” (CUNHA, 2007, p. 117).

Durante todo o século 19, houve tentativas de transformar as escolas isoladas (academias, faculdades e outros) em universidade, o que não se concretizou. Com a independência do país, houve uma proposição de duas universidades. Entretanto, devido a divergências políticas pela localização dessas universidades, acabou por dissolver o projeto e, com isso, duas faculdades de Direito foram criadas, em 1827. Mais tarde, em 1874, criou-se a Escola Politécnica, provinda da Escola Militar, no Rio de Janeiro e, logo em seguida, em

1975, institui-se a Escola de Minas de Ouro Preto. A tendência dessa época era a da estrutura francesa de educação, com faculdades fechadas (BOAVENTURA, 2009).

Até o final do Império, permaneceu o ensino superior público com 2 faculdades de Medicina, 2 de Direito, uma de Engenharia e uma de Minas, além das academias militares, dos seminários católicos para a formação religiosa, cadeiras avulsas, como a de Economia Política, Química, Música e outras (Idem, p. 87).

Durante o período do Império, o Estado monopolizava o ensino público secular, o qual manteve essa hegemonia por longos anos da história da nossa nação. Vemos, também, após a independência, o despontamento das duas iniciativas no cenário educacional: iniciativa pública (estatal) e a particular.

Com a constituição da República, surgem as primeiras instituições particulares de ensino superior – as chamadas escolas superiores livres particulares, que, em 1915, já contavam com mais de 10 mil matrículas entre as 27 instituições existentes (BARREYRO, 2008).

O retardamento da constituição da universidade no Brasil pode ser atribuído, grande parte, à intensa mobilização dos positivistas na Câmara dos Deputados e no Senado da época, contrapondo às ideias dos liberais pela criação de universidades (CARROSI; SHEEN, 2002). Os positivistas e os liberais formavam duas correntes teórico-políticas que influenciaram as discussões do pensamento educacional no meio político-social brasileiro, sendo que os liberais formavam a ala dos favoráveis à criação da universidade, enquanto que os positivistas opunham-se duramente a tal ideia.

Segundo Boaventura (2009), os ideais positivistas influenciaram de forma marcante a educação no país, servindo, inclusive, de ideologia para os republicanos, do qual surge a divisa da bandeira nacional: “ordem e progresso”. De forma sintética, as ideias positivistas estavam embasadas no ideal da manutenção de uma situação política e social da nação brasileira, observando os princípios de uma política científica sem a influência de interesses que viesse profaná-la em proveito dos anarquistas ou daqueles que detinham o pensamento retrógrado. Além do mais, os positivistas pregavam que o desenvolvimento da nação dependia de trabalhadores para o comércio, indústria, agricultura, visando à produção de riquezas, e não de bacharéis formados por universidades; além disso, afirmavam que a criação de universidades no Brasil somente atenderia e intensificaria os privilégios burgueses e, portanto, seria uma instituição desnecessária e retrógrada para a sociedade.

Sua influência gerou escolas superiores livres ou particulares, não dependentes do

Estado, conforme se constata na premissa abaixo:

Estas citadas declarações, que se diziam fundamentadas na doutrina positiva de Augusto Comte, reclamavam a extinção do ensino superior oficial por considerá-lo uma expressão de odioso privilégio. Os discípulos de Comte, afirmavam que o país necessitava do ensino livre, com a retirada do Estado do campo educacional (...). (CARROSI; SHEEN, 2002, p.3).

No entanto, apesar dos embates entre liberais e positivistas e de todas as demais questões da época, a criação da primeira universidade brasileira enfim aconteceu, em 1920, quando surge a Universidade do Rio de Janeiro, ainda no período da Primeira República, com a unificação das Faculdades de Medicina, de Direito e a Politécnica do Rio de Janeiro.

O ponto importante de 1920 é que finalmente os obstáculos haviam sido vencidos para a criação da universidade, o que passou a ser, a partir daí, uma estratégia de política do governo. A ideia amadurecera e a fundação de novas universidades passou a suceder no país em vários rincões, de norte a sul. Isto não quer dizer que já se dispusesse de instituições modernas, muito ao contrário. Apenas a primeira batalha, a mais longa e árdua delas, havia sido ganha. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007). Na sequência, passados sete anos, surge a segunda universidade organizada, a de Minas Gerais, com a unificação das Escolas de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, em 1927. Após, em 1934, declara-se a Universidade de Porto Alegre – esta, com a diferenciação estrutural como única unidade (BOAVENTURA, 2009).

Passado o período de predominância positivista sobre as questões educacionais de ensino superior, quando os números revelavam 20 mil alunos matriculados no ensino superior (BOAVENTURA, 2009), outro período de destaque emerge, datado de 1938 a 1948 - época do Estado Novo, sob a influência dos pedagogos liberais. Surge, então, “o primeiro anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (CUNHA, 2007, p.20).

Após o período da ditadura, com a democracia instaurada, a partir de 1946, passa-se à criação de outras universidades federais, pelo menos uma em cada Estado, sendo que em alguns Estados, com o passar do tempo, foram criadas mais que uma. Esse período fica marcado, também, pelo ciclo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a primeira, criada em 1961 (BOAVENTURA, 2009).

Também, importa destacar nessa contextualização do ensino superior no Brasil, a iniciativa do Conselho Federal de Educação, de 1965, ao tratar das diretrizes para os cursos de pós-graduação, os quais foram classificados em dois tipos:

O famoso parecer do conselheiro Newton Sucupira concebeu a pós-

graduação em dois tipos: 1) em sentido amplo (*lato sensu*), contemplando os cursos de especialização e aperfeiçoamento; 2) em sentido restrito (*stricto sensu*), mestrado e doutorado. O mestrado, por sua vez, era apresentado em duas modalidades: 1) o mestrado acadêmico ou científico, com cerca de 30 créditos-aula, com pesquisas e dissertação, sendo que alguns exigem exame de qualificação - ou exame de pré-banca - e exame oral-final com apresentação e defesa de tese; 2) mestrado profissional, com créditos e dissertação.

Anterior a 1965, tínhamos apenas o doutorado fora do processo de ensino, sem créditos, quase sem acompanhamento e com tese. Muitos elaboraram tese para o concurso de livre docência, obtendo, dessa maneira, o título de doutor. (BOAVENTURA, 2009, p. 95).

Com isso, chegou-se a uma maior clareza da importância que é pesquisar temáticas envolvendo o ensino superior, por toda uma história de lutas e conquistas, a duras custas, que a sociedade brasileira vivenciou ao longo desses séculos no que diz respeito à universidade, ao ensino público e de qualidade como um direito de todos. É nesse cenário, em uma das universidades federais, localizada no estado do Paraná, que esta pesquisa foi realizada. Portanto, e para melhor esclarecimento de certas especificidades, procurou-se contextualizar, a seguir, o ensino público federal de nível superior.

2.4.1 O atual sistema federal de Educação Superior no Brasil

A tendência das políticas sociais e educacionais vem possibilitando avanços significativos no cenário educacional do ensino superior, tornando-se, a educação superior, cada vez mais reconhecida como um patrimônio de todos e para todos. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) atribui à educação superior o título de bem público de caráter prioritário. Para o Ministério da Educação (MEC), há o reconhecimento da significância do papel da universidade na sociedade “como um instrumento de transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção do país, de forma competente, no cenário internacional” (BRASIL, 2012b, p.9). Com isso, as necessidades levaram à superação de certas situações discriminatórias, promovendo, assim, uma universidade mais democrática, menos elitizada e mais inclusiva.

Com a expansão do ensino superior, promovido pelo Plano Nacional de Educação – PNE, o número de universidades federais brasileiras subiu de 45 para 63 instituições, no período de 2003 a 2014, e de 148 campus para 274 unidades, distribuídas entre 272

municípios do território nacional.

É nesse contexto de expansão e abertura para a sociedade nacional e internacional que se encontra a Instituição Federal de Ensino Superior participante desta pesquisa, que tem como um de seus desafios, a qualidade do ensino e a permanência dos alunos. Para tanto, chegou-se ao afinilamento da nossa pesquisa, que são os alunos dos cursos de engenharia.

3 MÉTODO

3.1 Tipo de pesquisa e Delineamento

Para a investigação do nível de adaptação, rendimento acadêmico e permanência de graduandos de uma universidade federal do estado do Paraná, desenvolveu-se uma pesquisa com finalidade aplicada, do tipo descritivo, em que se buscou a descrição de características de determinada população, o estabelecimento de relações entre variáveis e, na medida do possível, o entendimento da natureza dessas relações (GIL, 2010, 2012).

O delineamento da pesquisa foi o de estudo de caso, com a investigação de um caso único (estudantes de um campus de uma determinada universidade), escolhido de forma intencional, para que fosse possível o conhecimento daquela realidade, podendo também ser considerado como um caso instrumental, pelo fato de ter sido selecionado com a finalidade de aprimorar o conhecimento do fenômeno investigado (relações entre vivências, adaptação e rendimento acadêmico). (GIL, 2010, 2012). Com relação à natureza dos dados, é de característica quantitativa e correlacional, uma vez que se apoia em dados e critérios estatísticos para levantar a frequência de variáveis que constituem uma determinada realidade, descrevê-las e relacioná-las (CAMPOS, 2008).

3.2 Local e Participantes

A presente pesquisa realizou-se em um campus de uma universidade pública federal do estado do Paraná - caso único e instrumental escolhido intencionalmente -, que oferta cursos de graduação de Engenharias, Bacharelados, Tecnologias e Licenciaturas, e cujo regime de contagem dos períodos letivos adotado é o semestral. Quanto ao turno, a instituição possui cursos nos períodos diurno e noturno.

Atualmente, a instituição de ensino conta com um número de 2.100 alunos, provenientes das 05 regiões do Brasil, mas com certa predominância dos alunos do estado do Paraná.

Em termos de seleção de alunos ingressantes, essa instituição adotou o *Sistema de Seleção Unificado* (SiSU), que considera a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM) para classificar os candidatos aos cursos de graduação. Esse sistema de seleção é gerenciado e executado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010, 2012a).

Além disso, do total de vagas ofertadas nos cursos de graduação dessa instituição, há uma reserva destinada a alunos cotistas, tanto aos provenientes de escolas públicas (que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública) quanto a alunos de ações afirmativas (autodeclarados pretos, pardos e indígenas), conforme detalhamento no item 1.3.2 deste trabalho. Portanto, ao todo, são reservadas cinquenta por cento das vagas a alunos cotistas.

Esses são fatores de grande relevância nessa pesquisa, uma vez que desperta atenção o fator heterogeneidade dos alunos que passam a integrar ao corpo discente da universidade, resultado da seleção gerenciada pelo SiSU, justamente pelo fato desse sistema caracterizar-se por sua ampla abertura ao público de forma geral, tanto no quesito idade, quanto social e de região de procedência e, também, no aspecto formação do aluno. Tal diversidade de estudantes no momento da distribuição das vagas torna a instituição de ensino um referencial, o que justifica uma investigação mais acurada, conforme proposto por outros pesquisadores (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006; CUNHA; CARRILHO, 2005).

Com o consentimento da Direção-Geral do Campus e com o aval do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Campus de Marília, passou-se à investigação dos alunos dos quatro cursos de engenharia da instituição, sendo: Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção – todos ofertados no período diurno de forma semi-integral (manhã e tarde). No momento em que ocorreu a pesquisa, a soma de matriculados nesses quatro cursos era de 951 alunos.

A administração desses cursos segue o sistema proposto pela reitoria, no qual possui, cada um deles, uma coordenação e seus respectivos órgãos deliberativos: Colegiado e Núcleo Docente Estruturante – ambos presididos pela figura do coordenador de curso. Os cursos possuem um sistema semestral de seleção de alunos (44 vagas por semestre), e a duração dos cursos são de 10 períodos semestrais.

Os cursos tiveram seu início em momentos diferentes da história do campus e, portanto, com exceção da Engenharia de Produção, os demais ainda não completaram seu ciclo de ofertas dos períodos previstos (dez semestres); a Engenharia de Alimentos e a Engenharia Ambiental ofertaram, até o momento da realização da pesquisa, oito períodos, enquanto o curso de Engenharia Elétrica, apenas até o 6º período.

Por uma questão de opção do pesquisador, buscou-se avaliar o maior número possível de alunos de todos os períodos dos cursos investigados, visando contemplar uma amostra que abarcasse as diversas situações de alunos com relação ao tempo de permanência na universidade, incluindo os estudantes que estão concluindo sua graduação. Entretanto, foi possível pesquisar 453 estudantes, dentre os quais, quatro tiveram que ser descartados por não completarem todas as questões do encarte. Assim, respeitando o cronograma de visitas estipulado pelo pesquisador, de acordo com a disponibilidade de cada turma, a amostra se constitui de 449 sujeitos.

Na seção dos resultados serão apresentados os dados de caracterização dos participantes (idade, sexo, curso, ano de ingresso, estado de procedência, classificação econômica, se cotista ou não, e dados relativos à escolha profissional e às expectativas quanto à universidade).

A opção por esse tipo de curso se deu por algumas especificidades, as quais se destacam: o perfil dos alunos, principalmente, ao que diz respeito às suas origens que, em sua maior parte, compreende estudantes oriundos de cidades mais distantes da localização do campus universitário pesquisado. Além disso, existe a questão da dedicação esperada desses alunos, já que estão matriculados em regime de tempo semi-integral (diurno). Mas, há ainda, o aspecto *status-social* que os cursos de engenharia possuem na sociedade brasileira. No caso dessa instituição de ensino pesquisada, são os cursos que mais admitem alunos semestralmente. Consequentemente, compreendem a maioria do quadro discente.

A questão, portanto, que gerou em nós tanta inquietação, diz respeito ao modo como esses alunos chegam à universidade, suas reais condições, seus conhecimentos prévios, a estrutura desse aluno para enfrentar dilemas e desafios do mundo acadêmico contemporâneo. Também, há que avaliar se a universidade tem se preparado para lidar com tais questões.

3.2.1 Cursos de Engenharia: Missão e Perfil dos cursos da Instituição investigada

Os cursos de Engenharia, no âmbito nacional, têm seus princípios e fundamentos embasados nas definições estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES, 2002), pela Resolução nº 11, de março de 2002, da CNECES. Nesse documento, fica definido o perfil do profissional engenheiro, o qual deverá receber formação integral, humana, crítica e ética, visando, com isso, atender às demandas da

sociedade, conforme prevê o artigo 3º da referida Resolução:

Art. 3º O Curso de Graduação em Engenharia tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

No portal do MEC³, encontram-se disponíveis os *Referenciais Nacionais dos Cursos de Engenharia*. Trata-se de um catálogo, que prevê quatro pontos referenciais de cada curso de engenharia, sendo: (i) Perfil do Egresso; (2) Temas Abordados na Formação; (iii) Áreas de Atuação; e (iv) Infraestrutura Recomendada.

Assim, a partir desses documentos oficiais, é possível dimensionar o avanço vivenciado no sistema brasileiro de educação superior, sobretudo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.294/96, prevendo, inclusive, a necessidade de se estabelecer perfis de profissionais que as instituições de ensino devem primar em seus cursos de formação.

Com isso, cresce a responsabilidade das instituições de ensino com relação aos efeitos de seus cursos na vida do estudante e da sociedade. Lima, Oliveira e Oliveira (2012) chamam a atenção quanto à necessidade de maiores investimentos no ensino de engenharia no Brasil, sob o risco de o número de profissionais serem insuficientes para atender à demanda por engenheiros no país, reconhecendo a grande importância que estes representam no processo de desenvolvimento técnico-científico da nação brasileira.

Como visto anteriormente, no item 1.4, os primeiros cursos de engenharia no Brasil datam do início do século XIX, nas escolas militares de engenharia. Com a evolução das sociedades em termos técnico e profissionalizante, surge a necessidade emergente de profissionais especializados para atuarem em áreas específicas, tais como, construção civil, industrial e siderúrgica, em todas as etapas que envolvia o processo de desenvolvimento da nação, da criação à manutenção. (LIMA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012).

Com relação ao contexto atual do profissional engenheiro no Brasil, dados confirmam que o país forma, anualmente, um número de profissionais menor que a real necessidade para atender à demanda. Entre os anos 2000 e 2008, apenas 5,1 por cento dos egressos na educação superior brasileira corresponde aos cursos de engenharia, sendo que

³ Página eletrônica oficial do Mec, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em 29 de out. 2014.

desse percentual, nem todos os que se formam exercerão a prática da engenharia propriamente dita, deixando essa área profissional ainda mais carente (LIMA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012).

Diante dessa configuração no cenário nacional, o campus da instituição de ensino participante desta pesquisa, oferta, ao todo, nove cursos de graduação, sendo quatro de engenharia: Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção e Engenharia Elétrica. Todos disponíveis em regime integral de estudo (diurno), com ofertas de 44 vagas semestrais.

De forma contextualizada à realidade da região onde está localizado o campus, em consonância com a Resolução nº 11/2002 (CNE/CES, 2002), a escolha pela oferta desses quatro cursos de engenharia visa atender às necessidades e demandas locais com competência técnica, científica, inovadora e ética para resolver os problemas e desafios da sociedade e do meio ambiente.

O município localiza-se na região Oeste do Estado do Paraná e tem como principal atividade econômica os setores agroindustrial e pecuária, com reconhecimento nacional pela expressiva participação das Cooperativas, as quais detêm, atualmente, um dos maiores complexos industriais da América Latina.

No aspecto pedagógico, os cursos contam com a participação dos Órgãos Colegiados e dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), ambos de caráter consultivo e propositivo das coordenações de curso para assuntos que envolvam as políticas de ensino, pesquisa e extensão, visando à melhoria da qualidade do ensino, em plena consonância com o Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI).

A seguir, são apresentados os perfis profissiográficos dos quatro cursos⁴ de Engenharia abordados nesta pesquisa, os quais importam que sejam conhecidos para uma melhor dimensão da relação que há entre as dimensões avaliadas nesta pesquisa e o rendimento acadêmico.

A- Engenharia Ambiental

O Curso de Graduação em Engenharia Ambiental teve suas atividades iniciadas em março de 2010 e tem por objetivo a formação de profissionais para atuar na área de saneamento ambiental, recuperação e manejo de recursos naturais e gestão ambiental, a partir

⁴ As informações apresentadas nos itens A, B, C e D, foram extraídas do Projeto Pedagógico de cada curso da referida instituição. Os mesmos não se encontram referenciados por uma questão de resguardo da identidade do campus universitário.

do conhecimento do ambiente e dos instrumentos, métodos e técnicas apropriadas. A proposta curricular do curso prevê, como perfil do Engenheiro Ambiental, capacidade para absorver e desenvolver tecnologias, diversos conhecimentos que caracterizam esse profissional, capacidade crítica e criativa para identificação e resolução de problemas tecnológicos, socioeconômicos e gerenciais, sem, contudo, deixar de considerar os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e de conservação e equilíbrio ambiental. Por fim, é indispensável ao Engenheiro Ambiental, a capacidade de adaptação às novas situações.

B- Engenharia de Alimentos

Criado em 11 de setembro de 2009, teve início em 1 de março de 2010. O curso tem como objetivo formar profissionais-cidadãos, cuja formação técnica e científica seja comprometida “com o desenvolvimento industrial do setor alimentício, com os problemas sociais e ambientais”. Além disso, o curso prioriza a formação de profissionais para subsidiar todas as esferas do ramo alimentício: na formação de profissionais, na elaboração de políticas e projetos de pesquisa, no controle e desenvolvimento de processos, na implementação de sistemas de gestão, na colaboração à preservação da saúde pública, entre outras.

C- Engenharia de Produção

O objetivo do Curso de Engenharia de Produção é formar profissionais competitivos e capacitados para os novos desafios e para as inovações de tecnologia e/ou gerenciamento, com habilidades para específicas de iniciativa, criatividade, ética, e postura ambiental responsável. Diferentemente de outras engenharias, o Engenheiro de Produção atua de modo não vinculado a um ramo industrial ou a uma área técnica específica, mas busca aliar conhecimentos da engenharia tradicional a conceitos de gestão empresarial e métodos matemáticos avançados, tanto de administração, economia quanto da tecnologia da informação. É necessária uma visão global de negócios, de desenvolvimento de métodos e ferramentas para melhoria da cadeia produtiva de produtos e serviços de uma empresa.

D- Engenharia Elétrica

O curso de Engenharia Elétrica é o curso, hoje, mais concorrido da instituição pesquisada e iniciou sua primeira turma no 2º semestre do ano 2011; portanto, ainda não completou o ciclo de oferta dos 10 períodos previstos em seu projeto.

O foco do curso Engenharia Elétrica é o estudo e a aplicação da energia elétrica e do eletromagnetismo. O objetivo é garantir a formação generalista do profissional e proporcionar uma forte formação nos conteúdos básicos e profissionalizantes que caracterizam a formação do Engenheiro Eletricista. O perfil desse profissional requer capacidade de projetar e conduzir experimentos e pesquisas tecnológicas, de produtos e processos. O engenheiro eletricista deverá avaliar e supervisionar a manutenção de sistemas e equipamentos, avaliar a segurança e a viabilidade técnico-econômico-financeira de projetos de Engenharia Elétrica e, ainda, assessorar e oferecer consultorias, vistorias, perícias, avaliações, laudos e pareceres técnicos de serviços de Engenharia Elétrica.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Os dados da pesquisa de campo foram coletados por meio de dois instrumentos próprios: um questionário para caracterização pessoal dos participantes em classe econômica, indicado pelo Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/2013 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2012) e, outro instrumento, o Questionário de Vivências Acadêmicas - *Versão Reduzida* (QVA-r), de Almeida, Ferreira e Soares (1999), com vistas ao levantamento de dados a respeito das vivências acadêmicas do estudante e sua adaptação às principais exigências do contexto universitário.

Além da aplicação desses instrumentos, houve necessidade da realização de análises de desempenho acadêmico, por meio de levantamento de dados do histórico escolar dos participantes, para fins de identificação do coeficiente de rendimento desses alunos ao final do semestre letivo em que ocorreu a aplicação dos questionários, bem como comparação e análise de dados anteriores ao ingresso do participante na universidade: a nota alcançada no ENEM e sua classificação em cotista ou não cotista, bem como apuração dos índices de evasão dos participantes após a conclusão do 1º semestre letivo de 2014.

3.3.1 Questionário: Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/2013

Para a estimação da classe econômica dos participantes foi empregada a caracterização indicada pelo Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/ 2013 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2013). Para a classificação dos sujeitos respondentes nas diferentes classes econômicas levou-se em consideração a estimação de poder de consumo das pessoas e/ou famílias, a partir das informações de posse de vários itens domiciliares (automóveis, aparelhos de tv em cores, rádios, banheiros, empregadas domésticas, máquina de lavar roupa, geladeira e freezer, vídeo cassete ou DVD) e o nível de instrução do chefe de família, cuja classificação, conforme a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa é: *A1, A2, B1, B2, C1, C2, D, E*, sendo que, *A1* é a classe com maior poder de compra e *E* é a que possui o menor poder de compra (ANEXO B).

3.3.2 O Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r

O Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r é o principal instrumento adotado para esta pesquisa. Trata-se de um questionário de autorrelato, por meio do qual é possível dimensionar a adaptação dos estudantes universitários às várias exigências da vida acadêmica, a partir de uma avaliação objetiva da forma como os sujeitos agem diante das mais variadas situações vivenciadas no cotidiano universitário.

A opção pela adoção desse instrumento deu-se por ter como diferencial a possibilidade de avaliar não apenas variáveis de natureza cognitiva e psicossocial, mas, ainda, fatores de natureza interpessoal, acadêmica (curso) e contextual (instituição). (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 2006).

O questionário foi desenvolvido e validado em Portugal em 1998, pelo psicólogo Dr. Leandro da Silva Almeida⁵. A primeira versão do instrumento, denominado QVA - versão integral, ainda muito utilizada, principalmente em Portugal, é composta por 170 itens distribuídos em 17 subescalas das vivências acadêmicas: (i) Adaptação à instituição; (ii) Envolvimento em atividades extracurriculares; (iii) Relacionamento com os colegas; (iv) Adaptação ao curso; (v) Relacionamento com os professores; (vi) Métodos de estudo; (vii) Bases de conhecimentos para o curso; (viii) Ansiedade na avaliação; (ix) Gestão do

⁵ Leandro S. Almeida, do Departamento de Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho – Campus de Gualtar. (Endereço eletrônico: leandro@iep.uminho.pt).

tempo; (x) Desenvolvimento de carreira; (xi) Autonomia; (xii) Percepção pessoal de competências cognitivas; (xiii) Autoconfiança; (xiv) Bem-estar psicológico; (xv) Bem-estar físico; (xvi) Gestão dos recursos econômicos; (xvii) Relacionamento com a família. (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 2006).

Devido a certas dificuldades vivenciadas pelos autores durante a aplicação da versão integral do QVA, no que diz respeito ao tempo despendido para o preenchimento, dificuldade para caracterização dos sujeitos (devido ao elevado número de itens e dimensões) e, ainda, devido à recorrência de abandono do questionário durante o preenchimento pelos sujeitos, os autores optaram por construir e validar uma nova versão, de forma reduzida, mediante análise fatorial (QVA-r), a qual passou a contar com 60 itens, distribuídos em cinco Dimensões que configuram as grandes áreas das vivências e adaptação dos estudantes universitários.

As dimensões que compõem o QVA-r são: (I) pessoal; (II) interpessoal; (III) carreira; (IV) estudo; e (V) institucional (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

Essa versão reduzida do questionário possibilita que o participante responda a cada item de acordo com seu grau de satisfação, em uma escala *likert* ascendente, que vai desde *nada a ver comigo/totalmente em desacordo/nunca acontece*, até o grau máximo de satisfação do sujeito autoavaliado como *Tudo a ver comigo/totalmente de acordo/ac acontece sempre*. As diferentes subescalas, configuradas conforme as dimensões supracitadas, possuem itens positivos (cotados de 1 a 5) e negativos (cotados inversamente de 5 a 1), de forma que quanto maior a pontuação alcançada em cada item e/ou dimensão mais satisfatórias serão as vivências acadêmicas e, em consequência, mais bem adaptado e integrado ao contexto universitário estará o respondente. (SECO et al., 2006).

Entretanto, apesar de a utilização da versão reduzida do QVA corroborar como um meio mais acessível de diagnóstico das dificuldades de adaptação acadêmica vivenciadas pelos estudantes que frequentam o ensino superior (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999), ressalta-se que, dada à sua originalidade ao contexto português, houve a necessidade de adaptação e validação do QVA-r à realidade linguística e social brasileira, para melhor aplicabilidade do questionário entre os estudantes brasileiros (GRANADO, 2005). Nessa adaptação, houve a eliminação de seis itens do questionário (itens 15, 18, 23, 26, 29 e 35), constituindo-se, portanto, em 54 itens, e três itens foram remanejados para a dimensão pessoal (item 6 da dimensão *interpessoal* e itens 25 e 31 da dimensão *estudo*). Com relação à confiabilidade, a versão adaptada ao contexto brasileiro demonstrou índices adequados de consistência interna (*alfa de Cronbach*) nas diferentes dimensões (GRANADO et al., 2005).

Para fins de melhor compreensão das diferenças entre as duas versões do QVA-r, o Quadro 1 compara a disposição dos itens em suas dimensões e o índice de consistência interna (α) nas versões: portuguesa (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999) e brasileira (GRANADO et al., 2005):

Dimensão	Tipologia (o que os itens avaliam)	Versão portuguesa			Versão brasileira		
		Itens	Total por Dimensão	Análise de Consistência interna α (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999)	Itens	Total por Dimensão	Análise de Consistência interna α (GRANADO et al., 2005)
Pessoal	Percepção de bem estar físico e psicológico e autoestima.	4, 9, 11, 13, 17, 21, 23, 26, 28, 39, 45, 52, 55	13 itens	.87	4, 6, 9, 11, 13, 16, 19, 22, 24, 26, 33, 39, 46, 49	14 itens	.84
Interpessoal	Relacionamento com os pares, estabelecimento de relações mais íntimas e procura de ajuda.	1, 6, 19, 24, 27, 30, 33, 36, 38, 40, 42, 43, 59	13 itens	.86	1, 17, 21, 23, 25, 28, 30, 32, 34, 36, 37, 53	12 itens	.82
Carreira	Satisfação com o curso, existência de um projeto vocacional associado e percepção de realização profissional com a carreira.	2, 5, 7, 8, 14, 18, 20, 22, 37, 51, 54, 56, 60,	13 itens	.91	2, 5, 7, 8, 14, 18, 20, 31, 45, 48, 50, 54	12 itens	.86
Estudo	Competências e hábitos de estudo, gestão de tempo, utilização dos recursos de aprendizagem.	10, 25, 29, 31, 32, 34, 35, 41, 44, 47, 49, 53, 57	13 itens	.85	10, 27, 29, 35, 38, 41, 43, 47, 51	9 itens	.78
Institucional	Interesse pela instituição e apreciação da qualidade de serviços e infraestrutura.	3, 12, 15, 16, 46, 48, 50, 58	8 itens	.72	3, 12, 15, 40, 42, 44, 52	7 itens	.77

Quadro 1: Distribuição e tipologia dos itens do QVA-r por Dimensão e análise da consistência interna - versão brasileira.

Fonte: Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil (GRANADO, et. al., 2005); Integração na Educação Superior e Satisfação Acadêmica de Estudantes Ingressantes e Concluintes (SCHLEICH, 2006); Estudo de validade do Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r): respostas obtidas com base numa amostra de alunos do ensino superior politécnico (SECO, 2006).

Para a análise dos dados foi adotada a versão adaptada brasileira. Porém, no momento da aplicação do questionário, não foram descartados os seis itens da versão original e, ainda, optou-se por manter os remanejamentos dos itens nas dimensões, conforme a versão

adaptada brasileira, conforme pode ser verificado no ANEXO C. O intuito é avaliar a adaptação dos estudantes a partir da versão brasileira no presente estudo e, ainda, em outra ocasião, proceder a uma análise fatorial dos itens em cada dimensão na versão original.

A versão brasileira do QVA-r apresenta algumas particularidades que justificam sua aplicação em pesquisas brasileiras, as quais estão aqui destacadas:

- a. a versão brasileira foi adaptada à condição sociocultural dos estudantes brasileiros, considerando comportamentos, características do nosso sistema educacional, expressões e realidades linguísticas brasileiras;
- b. o instrumento foi testado em uma amostra de 626 universitários (amostra consideravelmente satisfatória para esse tipo de estudo);
- c. foram avaliadas as propriedades psicométricas do *QVA-r* por meio de análise fatorial, relacionada com as dimensões, o que possibilita a verificação do agrupamento dos itens em cada dimensão, em cujo processo, os autores decidiram pela exclusão de seis itens (devido à baixa carga fatorial; ou seja, não obtiveram boa relação com os demais itens, no que tange às cinco dimensões e fatores). Houve, então, a retirada dos itens (15, 18, 23, 26, 29 e 35) de forma justificada. Além disso, três itens foram transferidos das dimensões originais (itens 6, 25, 31) para outras dimensões;
- d. ainda, com relação às propriedades psicométricas, a adaptação ao contexto brasileiro apresentou índices adequados de consistência interna (*alfa de Cronbach*);
- e. por fim, essa versão adaptada tem sido utilizada em pesquisas brasileiras (SCHLEICH, 2006; GHIRALDELLO, 2008; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; GUERREIRO, 2007).

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, empregou-se os seguintes procedimentos:

- Aplicação dos instrumentos agrupados em um só encarte, mediante assinatura do aluno no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).
- Aplicação dos questionários (encarte), nos horários e salas de aulas dos cursos de engenharia, durante o 1º semestre letivo do ano 2014, no período de março a abril;
- De acordo com a disponibilidade de cada turma, foram pesquisados alunos de todos os períodos dos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia de Produção (do 1º ao 9º período); todas as turmas do curso de Engenharia Elétrica (do 1º ao 6º período), já que a

primeira turma ingressou nesse curso em 2011; por fim, alunos do 1º, 2º, 3º, 4º, 7º e 8º períodos do curso Engenharia de Alimentos, não sendo possível encontrar uma data viável para aplicação do questionário nas turmas do 5º, 6º e 9º períodos.

- Com o auxílio do sistema informatizado da instituição (*Sistema Acadêmico*), durante o período de aplicação dos questionários, procedeu-se à consulta de dados relativos às notas de ingresso do aluno na universidade (nota obtida no ENEM) e à classificação dos participantes em cotistas e não cotistas.
- Também, com o auxílio do *Sistema Acadêmico*, após o encerramento do 1º semestre letivo do ano 2014, apurou-se o Coeficiente de Rendimento de cada participante.
- Tempo médio despendido pelos alunos para o preenchimento dos questionários: 30 minutos.

3.5 Aspectos éticos

Por questões éticas, a coleta de dados somente teve início após a análise e autorização formal da instituição participante e do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – a Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. (Parecer do Projeto nº 0789/2013 – Anexo A).

Além disso, os participantes só responderam aos instrumentos de coletas de dados após consentirem com sua participação na pesquisa, mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.6 Forma de Análise dos Dados

Essa pesquisa abrangeu abordagem quantitativa dos dados coletados, visando à avaliação da integração dos estudantes às vivências acadêmicas, bem como análise das relações das adaptações às dimensões abrangentes no QVA-r.

Também, foram avaliadas as variações de adaptação e desempenho do participante conforme o perfil de estudante: fator socioeconômico, religioso, etário, sexo, a forma de ingresso na universidade (como cotista ou por ampla concorrência); o tempo de permanência na instituição e a opção do aluno pelo curso (questão vocacional).

Os dados apresentados a partir dos questionários aplicados foram apurados por meio dos procedimentos estatísticos necessários, com o auxílio do *software IBM® SPSS® Statistics Version 19,0.0*, fazendo ponderações diretas de comparações e considerando os valores intermediários (média e desvio padrão) de cada subescala das dimensões pela escala *likert*, e uma avaliação complementar isoladamente de cada subescala das dimensões, o que permitiu analisar os índices relevantes, o que dá consistência à avaliação das relações sociais e afetivas e dos níveis de satisfação e da autonomia dos participantes. Com isso, e ao fim, foi possível obter os dados conclusivos das implicações das vivências acadêmicas na adaptação dos alunos no ensino superior.

Com relação às operações estatísticas inferenciais empregadas, para analisar as possíveis influências das variáveis “curso”, “ano de ingresso no curso”, “sexo”, “sistema de ingresso, pelo sistema de cotas ou ampla concorrência”, nas vivências e adaptação acadêmica, foi utilizado o Teste *t de student* para a comparação entre as médias de duas amostras independentes, e para a de três ou mais amostras independentes foi empregada a Análise de Variância. Neste último caso, o teste de *post-hoc de Tukey* foi utilizado para a comparação múltipla das médias (identificação das diferenças significantes). Para averiguar a relação entre as vivências e adaptação acadêmica e o coeficiente de aprendizagem, assim como a nota do ENEM, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson (*r*). O nível de significância (α) utilizado nesses testes foi de 0,01 (FIELD, 2009).

A fim de estimarmos a fidedignidade da versão do QVA-r utilizada nesse estudo, optou-se pelo *alfa de Cronbach* (ANASTASI; URBINA, 2000).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Findada a revisão de literatura, na qual foram agrupadas as principais constatações acerca das vivências acadêmicas e os desafios da adaptação à universidade, e após delineamento do método adotado para a realização desta pesquisa, e considerando os objetivos propostos neste estudo, passa-se à apresentação e discussão dos resultados dos dados obtidos, os quais foram submetidos a provas estatísticas descritivas e inferenciais.

Visando uma melhor compreensão, os resultados foram organizados em três subseções, sendo, primeiramente, a caracterização dos participantes, seguida da análise da confiabilidade do instrumento aplicado (QVA-r) e, por fim, análise das relações entre vivências acadêmicas, adaptação e rendimento estudantil.

4.1 Caracterização dos Participantes

Esta pesquisa contou com a participação voluntária de 449 estudantes de cursos de engenharia, matriculados em uma universidade pública federal do estado do Paraná. Os cursos abordados foram: Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia de Alimentos e Engenharia Ambiental, conforme distribuição apresentada na tabela 1.

Tabela 1 - Participantes por Curso

		Frequência	Porcentagem
CURSO	Engenharia de Produção	141	31,4
	Engenharia Elétrica	113	25,2
	Engenharia Ambiental	99	22,0
	Engenharia Alimentos	96	21,4
	Total	449	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela acima representa a disposição da amostra com relação aos cursos aos quais os participantes estão vinculados, com certa vantagem para o curso de engenharia de produção, o que é compreensível, afinal, na instituição pesquisada, a engenharia de produção

é o curso com maior número de alunos matriculados e o mais antigo dentre as quatro engenharias. Portanto, 141 estudantes (31,4% do total da amostra), pertencem a esse grupo de alunos, seguido de perto pelo curso de Engenharia Elétrica, que apesar de ainda não ter ofertado os dez períodos previstos em seu projeto, pelo fato de ter iniciado as atividades somente no 2º semestre de 2011, já é o segundo curso com maior número de alunos no campus, fato que o colocou em segundo lugar na composição da nossa amostra de participantes. Complementado a amostra, temos os cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia de Alimentos, com participação de 96 e 99 alunos, respectivamente.

Com relação ao ano de ingresso na instituição, apresentamos uma amostra bem diversificada e abrangente, pois contamos com estudantes que estão na instituição desde o ano 2010. Essa distribuição não se apresentou de forma homogênea. Ao contrário, o que se observou foi uma disparidade na distribuição dos alunos por período matriculado, sendo que o número de alunos representando as turmas finais dos cursos é consideravelmente menor que a amostra dos anos iniciais. Isso quer dizer que, à medida que avançamos a pesquisa para as turmas finais dos cursos, diminuía o número de sujeitos disponíveis para responder aos questionários.

Esse dado comparece em todos os cursos avaliados, tal como demonstrado na tabela 2, o que pode ser justificado pelo volume de disciplinas acumuladas dos períodos iniciais dos cursos, que os alunos acabam não dando conta de eliminá-las, devido ao desempenho abaixo do mínimo necessário para aprovação. Muitos estudantes gastam mais tempo para concluir a graduação do que o que está proposto nos projetos dos cursos (nesse caso, o correto seriam 10 semestres). Assim, há grande concentração de alunos nas turmas iniciais; menor representatividade nas intermediárias e pouca expressão nas turmas finais, como se os alunos estivessem sob um efeito funil.

A tabela abaixo apresenta a distribuição dos alunos participantes por ano de ingresso:

Tabela 2 - Participantes por curso conforme o ano de ingresso

(Continua)

Nome do Curso	Ano Ingresso no curso					Total
	2010	2011	2012	2013	2014	
Eng. Alimentos	9	9	14	26	38	96
	9,4%	9,4%	14,6%	27,1%	39,6%	100,0%

Tabela 2 - Participantes por curso conforme o ano de ingresso

Nome do Curso	Ano Ingresso no curso					(Conclusão)
						Total
Eng. Ambiental	18	14	20	24	23	99
	18,2%	14,1%	20,2%	24,2%	23,2%	100,0%
Eng. de Produção	18	21	30	35	37	141
	12,8%	14,9%	21,3%	24,8%	26,2%	100,0%
Eng. Elétrica	0	12	25	40	36	113
	,0%	10,6%	22,1%	35,4%	31,9%	100,0%
TOTAL	45	56	89	125	134	449
	10,0%	12,5%	19,8%	27,8%	29,8%	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa

Constatou-se, ainda, que muitos alunos matriculados em períodos mais avançados (4º, 5º, 6º períodos, por exemplo), ainda cursavam disciplinas do primeiro ou segundo período, devido ao alto índice de dependências entre os alunos dos cursos de engenharia. Além disso, percebeu-se que os alunos não necessariamente frequentam aulas em seus cursos de origem, pois há uma política de mobilidade acadêmica entre as unidades curriculares dos cursos na instituição participante, que garante ao aluno, nesse caso aos de engenharia, a autonomia de transitar pelos quatro cursos nas disciplinas semelhantes e/ou equivalentes (disciplinas como Cálculo, Álgebra, Geometria Analítica, Física, Mecânica, Desenho, entre outras).

O perfil dos alunos participantes desta pesquisa passa a ser delineado com as descrições das tabelas 3, 4, 5, 6 e 7.

Quanto à origem dos alunos participantes, provém de uma diversidade regional considerável, com a presença de estudantes representantes de 13 estados do território brasileiro, incluindo o Paraná, que certamente detém a predominância (60,6%), seguido de São Paulo (25,6%) (Tabela 3). É um dado interessante, pois reflete a pluralidade das culturas regionalistas e evidencia que o propósito do governo vem se cumprindo com possibilidades reais de acesso à universidade.

No que diz respeito ao estado do Paraná, embora a maioria dos estudantes proceda dele, apenas 21,2% pertencem ao município onde o campus está situado. Portanto, 82% dos participantes vivenciam os impactos dos desafios de deixar a família, sua casa e rede social para viver em uma nova cidade, tendo que administrar os recursos sem a presença efetiva de pessoas mais responsáveis.

Tabela 3 – Origem dos alunos por região brasileira

	UF	Frequência	Porcentagem
Origem dos alunos	BA	4	0,9
	DF	3	0,7
	GO	3	0,7
	MG	12	2,7
	MS	7	1,6
	MT	3	0,7
	PA	4	0,9
	PR	272	60,6
	RJ	5	1,1
	RO	9	2,0
	RS	7	1,6
	SC	5	1,1
	SP	115	25,6
	Total	449	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa

Trata-se de uma população jovem, de faixa etária entre 17 e 20 anos (51,7% dos alunos) e, em proporção um pouco menor (42%) entre 21 e 24 anos (Tabela 4), composta, em sua quase totalidade, por estudantes que não exercem nenhuma atividade profissional remunerada em horários alternativos, ou seja, em tese, 402 alunos têm dedicação exclusiva aos estudos. Desse total, apenas 28% ocupa algum tipo de função acadêmica e/ou associativa, tais como tutoria, monitoria, representante de associações atléticas, diretórios acadêmicos e outros.

Tabela 4 – Perfil dos Participantes: Faixa Etária

	Idade	Frequência	Porcentagem
Faixa Etária dos Participantes	de 17 a 20 anos	232	51,7
	de 21 a 24 anos	189	42,1
	de 25 a 28 anos	23	5,1
	de 29 a 31 anos	5	1,1
	Total	449	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa

A faixa etária dessa amostra confirma o fenômeno apontado por Dinis (2013) chamado *adulter emergente*, que é todo o jovem que não tem filhos, casa própria ou mesmo rendimentos que o classifique como um adulto independente. É a fase da passagem da idade da adolescência para a adulta, em que a maior parte desse público adulto emergente busca novas oportunidades e mudanças. Entretanto, esse é um período bastante complexo, cheio de desafios difíceis de serem contornados, e que exigem do jovem adulto certas funções psicossociais a nível interpessoal, cultural, social e econômico e que justificam a necessidade do auxílio na adaptação ao novo contexto de vida acadêmica:

Assim, o forte desejo de ingressar no Ensino Superior traz no seu horizonte uma miscelânea de sentimentos e sensações, muitas vezes contraditórios e de vária ordem como: sonhos, decisões, projetos a concretizar, mas também e ao mesmo tempo, inquietações, indecisões, medos e separações. Esta amálgama de vivências prende-se com o facto da maioria dos jovens estudantes passar por um processo de adaptação a uma nova realidade até aí desconhecida e completamente nova, mas ao mesmo tempo muito desejada. (DINIS, 2013, p. 7).

A distribuição geral da amostra ficou bem representada por ambos os sexos, sendo que os homens mantiveram certa predominância: 248 estudantes do sexo masculino (55,2%) e 201 do sexo feminino (44,8%) – conforme tabela 5. Entretanto, quando comparados os cursos separadamente, fica evidente que os homens têm preferência pelas engenharias de Produção e Elétrica, enquanto que as mulheres possuem maior representatividade nos cursos de engenharia Ambiental e de Alimentos. Por meio do teste *qui-quadrado* foi possível verificar que essa diferença de distribuição dos alunos por sexo, nos diversos cursos, é significativa ($X^2 = 55,79$; $p < 0,01$). Esse dado pode ser observado na tabela 6.

Tabela 5 – Perfil dos Participantes: Classificação por sexo

		Participantes	Porcentagem
Sexo	Masculino	248	55,2
	Feminino	201	44,8
	Total	449	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 6 – Sexo dos Participantes por Curso

Curso	Masculino	Feminino	
Eng. Alimentos	37 (38,5%)	59 (61,5%)	96 (100,0%)
Eng. Ambiental	38 (38,4%)	61 (61,6%)	99 (100,0%)
Eng. de Produção	80 (56,7%)	61 (43,3%)	141 (100,0%)
Eng. Elétrica	93 (82,3%)	20 (17,7%)	113 (100,0%)
Total	248 (55,2%)	201 (44,8%)	449 (100,0%)

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto ao curso escolhido, o ideal seria que os alunos estivessem cursando aquele que fosse o de sua 1ª opção, por uma questão vocacional. Entretanto, apenas 61,2% (275 estudantes) declararam frequentar o curso de sua 1ª opção. Quanto aos demais, 28,5% (128 estudantes) declararam o de sua 2ª opção e 9,8% dos participantes afirmaram 3ª opção ou mais, conforme tabela 7.

Tabela 7 – Opção pelo curso

	Opção	Participantes	Porcentagem
Opção de Curso	1ª opção	275	61,2
	2ª opção	128	28,5
	3ª opção	18	4,0
	Outra	26	5,8
	Total	447	99,6
	Não declarou	2	,4
	Total	449	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa

Quando questionados acerca da intenção ou não em continuar no curso frequentado, a maioria (416 alunos) afirmou positivamente, perfazendo um total de 92,7%. Esse dado, confrontado com as respostas dos alunos quanto ao motivo que os levou a ingressar a universidade, comprova considerável consistência por parte dos participantes, pois, segundo declaração dos estudantes, 90,4% da amostra objetivaram “preparar-se para uma profissão”,

contra 1% que declarou ter vindo para a universidade “porque os pais esperavam isso” (Tabela 8).

Tabela 8 – O que os alunos esperam da universidade

		Afirmação do aluno	Frequência	Porcentagem
Por que veio para a universidade?		Preparar-se para uma profissão	406	90,4
		Tornar-se uma pessoa culta e com mais formação	23	5,1
		Porque os pais esperavam isso	5	1,1
		Ter mais oportunidades sociais	6	1,3
		Conhecer-se melhor	1	,2
		Outra	8	1,8
		Total	449	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa

O anseio por uma profissão é algo que tem motivado muitos jovens a buscarem na universidade a concretização desse ideal, independente da condição econômica familiar. Dentre os alunos participantes, obtivemos uma amostra diversificada de condição familiar econômica, classificada de acordo com o Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2012), o qual prevê o agrupamento das famílias de acordo com sua capacidade de consumo de produtos e serviços acessíveis a determinada parcela da população brasileira, a partir de informações objetivas a respeito do domicílio de cada sujeito, classificando as famílias em oito classes: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E, onde a classe A1 representa a mais favorável economicamente e a classe E a menos favorecida.

Essa amostra foi composta, em sua maioria, por alunos pertencentes às classes B1, B2, A2 e C1, respectivamente, sendo que apenas sete estudantes ocuparam os lugares mais extremos da classificação: 05 alunos na classe A1 e apenas 02 alunos na classe E (Tabela 9).

Tabela 9 – Perfil dos Participantes: Classificação Econômica

(Continua)

		Classe	Participantes	Porcentagem
Classificação		A1	5	1,1
		A2	80	17,8
		B1	162	36,1
		B2	122	27,2
		C1	60	13,4

Tabela 9 – Perfil dos Participantes: Classificação Econômica**(Conclusão)**

	Classe	Participantes	Porcentagem
	C2	12	2,7
	D	6	1,3
	E	2	0,4
	Total	449	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa

Outro fator de destaque quanto ao perfil dos estudantes, diz respeito à classificação em alunos cotistas e não cotistas (Tabela 10). A Universidade em questão adotou o sistema de reserva de vagas (50%) a alunos cotistas. A amostra está composta por 253 alunos cotistas e 196 não cotistas. A intenção com essa classificação é justamente avaliar se há diferenças significativas de adaptação e rendimento acadêmico entre esses dois grupos de estudantes. Quanto a isso, será feita explanação mais detalhada no item 3.3.

Tabela 10 – Reserva de vagas: sistemas de cotas

	Classificação	Frequência	Porcentagem
Reserva de vagas	não cotista	253	56,3
	cotista	196	43,7
	Total	449	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa

Comparando a classe econômica dos cotistas e não cotistas (Tabela 11), com o emprego do teste *qui-quadrado*, foi possível verificar que a diferença de distribuição dos alunos cotistas e não cotistas de acordo com a classe econômica é significativa ($\chi^2 = 30,20$; $p < 0,01$), em que apesar de os alunos cotistas e não cotistas se concentrarem, principalmente, entre as classes A2 e C1, as seguintes peculiaridades podem ser verificadas:

- os estudantes da classe A1 são não cotistas e há uma maior concentração de alunos não cotistas nas classes A2, B1 e B2;
- e os participantes cotistas se situam, sobretudo, nas classes B1, B2 e C1.

Tabela 11 – Critério Brasil: Cotista ou não

Classe (Critério Brasil)	não cotista	cotista	Total
A1	5 (2,1%)	0 (0%)	5 (1,1%)
A2	58 (23,9%)	20 (10,2%)	78 (17,8%)
B1	92 (37,9%)	67 (34,2%)	159 (36,2%)
B2	58 (23,9%)	63 (32,1%)	121 (27,6%)
C1	22 (9,1%)	35 (17,9%)	57 (13%)
C2	3 (1,2%)	8 (4,1%)	11 (2,5%)
D	3 (1,2%)	3 (1,5%)	6 (1,4%)
E	2 (0,8%)	0 (0%)	2 (0,5%)
Total	243 (100%)	196 (100%)	439 (100%)

Fonte: Dados da Pesquisa

4.2 Análise da confiabilidade do QVA-R

As diferentes pesquisas com o QVA-r têm demonstrado que o instrumento possui bons índices de validade interna, preditiva e de confiabilidade (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999; TAVARES, 2012). No que concerne à confiabilidade, especialmente ao coeficiente de consistência interna dos itens, calculado pelo alfa de *Cronbach*, os valores obtidos são tidos como bons, o que também pôde ser verificado na presente pesquisa. No Quadro 2, apresentamos os índices alcançados nesta investigação, nas diferentes dimensões, comparando-os com os obtidos por Soares, Almeida e Ferreira (2006) referentes à versão original, e com aqueles apresentados por Granado et al. (2005) relativos à adaptação da versão brasileira.

Dimensões do QVA-r	Valor de Alfa em Soares, Almeida, Ferreira (2006)	Valor de Alfa em Granado et al. (2005)	Valor de Alfa no presente estudo
Pessoal	0,87	0,84	0,84
Interpessoal	0,86	0,82	0,86
Carreira	0,91	0,86	0,81
Estudo	0,85	0,78	0,79
Institucional	0,72	0,77	0,70

Quadro 2 – Coeficiente de Consistência Interna do QVA-r: dados comparativos entre o presente estudo e os de adaptação do instrumento.

Fonte: Soares, Almeida e Ferreira (2006), Granado et al. (2005) e dados da pesquisa.

Assim, considerando que o valor aceitável do coeficiente alfa é de 0,70, e que os valores preferidos são entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003), é possível, com relação ao presente estudo, confirmar a precisão do instrumento, nas diferentes dimensões que abarca, destacando que os valores alcançados foram próximos aos de Soares, Almeida e Ferreira (2006) e Granado et al. (2005). Observa-se, inclusive, que nos três estudos de referência o menor índice de consistência foi o da dimensão institucional. Sobre isso, Soares, Almeida e Ferreira (2006) comentam que, muitas vezes, esse valor aparece pelo fato de os estudantes, sobretudo os dos primeiros anos, não conhecerem os serviços e infraestrutura da universidade, e então alcançarem pontuações mais baixas nos itens que requerem essa condição.

4.3 Relação entre vivências acadêmicas, adaptação e rendimento estudantil

No intuito de avaliar a adaptação do estudante no campus universitário pesquisado, foram tomadas como referência as cinco dimensões compostas no QVA-r: *Dimensão Carreira*, *Dimensão Pessoal*, *Dimensão Interpessoal*, *Dimensão Estudo* e *Dimensão Institucional*; cada uma delas avaliadas para medir o nível de satisfação dos participantes e comparadas com os diferentes perfis de alunos.

De acordo com o que já fora anunciado anteriormente neste trabalho, os alunos poderiam responder aos itens do questionário pontuando-os numa escala de 1 a 5, em conformidade com o seu grau de satisfação. Após tabulação de cada questionário, foram calculados os valores médios, sendo que a menor e a maior adaptação às dimensões estão associadas aos menores e maiores valores atingidos.

No caso desta pesquisa, a média geral de adaptação às dimensões foi $M = 3,60$, conforme estatística descritiva apresentada na tabela abaixo:

Tabela 12 – Estatística descritiva das médias atingidas no QVA-r

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Carreira	440	1,58	5,00	3,78	0,716
Dimensão Pessoal	437	1,64	5,00	3,41	0,679
Dimensão Interpessoal	445	1,58	5,00	3,77	0,673
Dimensão Estudo	445	1,33	5,00	3,31	0,664

(Continua)

Tabela 12 – Estatística descritiva das médias atingidas no QVA-r

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Institucional	443	1,00	5,00	3,72	0,694
Válidos	422	2,17	4,80	3,60	0,46

(Conclusão)

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao comparar esse dado aos índices obtidos em outras pesquisas desenvolvidas no Brasil, percebeu-se que não houve diferença significativa. Em Schleich (2006), a média alcançada foi $M = 3,68$ ($dp = 0,42$); em Ghiraldello (2008), obteve-se $M = 3,72$ ($dp = 0,55$); Guerreiro (2007) apresentou uma média de $M = 3,80$ ($dp = 0,46$); e, ainda, em Igue, Bariani e Milanesi (2008), temos $M = 3,71$ (sem dados quanto ao dp).

Com relação aos valores médios atingidos em cada dimensão, constatou-se certa homogeneidade na adaptação acadêmica às dimensões *carreira*, *interpessoal* e *institucional*, no quais as médias alcançaram, respectivamente, os valores: 3,78; 3,77 e 3,72. Isso reflete a maior satisfação e adaptação dos estudantes às vivências relacionadas ao curso, à carreira, aos colegas, docentes e à instituição. Ao passo que as dimensões *Pessoal* e *Estudo* foram as que apresentaram menor adaptação.

Para melhor compreensão da realidade da adaptação dos estudantes participantes desta pesquisa às suas vivências acadêmicas, passa-se à descrição dos resultados alcançados em cada uma das cinco dimensões.

4.3.1 Adaptação nas Dimensões Carreira e Institucional

A satisfação do aluno com o curso e com a instituição escolhidos, logo no primeiro ano de ingresso, é fundamental para a adaptação e permanência do estudante na universidade, conforme já afirmado neste estudo, na revisão bibliográfica.

Os dados obtidos nessa amostra revelaram certo nível de satisfação, mas, pensando que o ideal seria sempre os índices próximos a 5,0 (nível máximo de satisfação), então, percebe-se que ainda há desencontros entre o que a instituição oferece e a expectativa do aluno de maneira geral.

As variáveis que obtiveram as maiores médias de integração na dimensão *Carreira* foram: “Escolhi bem o curso que frequento”, “Acredito que o meu curso me possibilitará realização profissional” e “Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que

escolhi”; de igual modo, na dimensão *Institucional*, destaque para as variáveis “Gosto da minha universidade” e “Gostaria de concluir o meu curso nessa instituição”. Conforme pode ser observado nas tabelas 13 e 14, os valores atingidos nessas variáveis ficaram acima de 4,0.

Tabela 13 – Valores da Dimensão Carreira

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi	448	1	5	4,24	,865
Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	447	1	5	3,75	1,157
Escolhi bem o curso que frequento	449	1	5	4,05	1,029
Sinto-me envolvido com o meu curso	449	1	5	3,64	1,054
Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas profissionais	449	1	5	3,77	1,019
Acredito que o meu curso me possibilitará realização profissional	448	1	4	4,36	0,855
Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	449	1	5	3,80	1,083
Tenho dificuldades em tomar decisões	448	1	5	3,27	1,241
Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	447	1	5	3,75	1,199
Estou no curso que sempre sonhei	448	1	5	3,09	1,392
Mesmo que pudesse, não mudaria de curso	447	1	5	3,52	1,525
TOTAL	440	1	5	3,78	0,716

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 14 – Valores da Dimensão Institucional

(Continua)					
Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	447	1	5	2,94	1,414
Gosto da Universidade em que estudo	449	1	5	4,18	,848
Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento	448	1	5	4,02	1,239
* A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	449	1	5	1,65	1,043
A biblioteca da minha Universidade está bem equipada	448	1	5	3,19	1,154
Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade	449	1	5	3,43	1,326

Tabela 14 – Valores da Dimensão Institucional

Itens	N	Mínimo	Máximo	(Conclusão)	
				Média	Desvio padrão
A minha Universidade tem boa infraestrutura	447	1	5	3,94	,927
TOTAL	443	1	5	3,72	0,694

* Questão invertida, cujo valor foi invertido para o cálculo da média geral na dimensão.

Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral, esses dados sugerem que os estudantes estão integrados a essas dimensões e que a percepção do aluno é mais para positiva e satisfatória, conforme afirma SCHLEICH (2006) em sua pesquisa de Mestrado. Entretanto, indicam a necessidade de maior concentração de esforços e investimentos em tais aspectos, visando melhor ajustamento dos estudantes com relação à instituição e ao curso frequentado, envolvendo, para isso, um trabalho conjunto entre gestores, coordenação de curso, equipe técnica e os discentes.

4.3.2 Adaptação na Dimensão Interpessoal

A dimensão *interpessoal* indica o grau de satisfação dos participantes com os relacionamentos mantidos com os colegas e demais sociedade envolvente. Conforme bem destacaram Nunes e Garcia (2010), o ambiente acadêmico, por si só, é estimulante aos jovens devida à sua característica de convívio e vivência multicultural, de compartilhamento de saberes, de afetividades, o que favorece o desenvolvimento de novos padrões de interação social e psicossocial.

Ao avaliar as variáveis dessa dimensão, buscou-se identificar a percepção que o estudante tem de si com relação às demais pessoas e grupos, se ele se julga compreendido e aceito em seu meio social acadêmico. No caso dessa pesquisa, pode-se dizer que o aspecto interpessoal refletiu positivamente no processo de adaptação acadêmica dos estudantes, principalmente quando levados a refletir acerca das variáveis “Acredito possuir bons amigos na universidade”, “Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos”, como se observa na tabela 15:

Tabela 15 – Valores da Dimensão Interpessoal

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Faço amigos com facilidade na minha Universidade	448	1	5	3,58	,850
Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal	449	1	5	3,71	1,157
Acredito possuir bons amigos na universidade	448	1	5	4,12	1,039
Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	449	1	5	3,89	1,002
Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal	449	1	5	3,80	1,246
Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos	449	1	5	4,08	,950
Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa	449	1	5	3,41	1,162
Sou visto como uma pessoa amigável e simpática	448	1	5	3,64	,954
Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	448	1	5	3,81	1,082
Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	449	1	5	3,29	1,280
Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	449	1	5	3,73	1,010
* Não consigo estabelecer uma boa proximidade com meus colegas	449	1	5	1,78	,985
TOTAL	445	1	5	3,77	0,673

* Questão invertida, cujo valor foi invertido para o cálculo da média geral na dimensão.

Fonte: Dados da pesquisa.

No entanto, a exemplo das médias nas demais dimensões, ainda existem certas barreiras que limitam sua boa relação social, segundo a concepção do aluno. Analisando a tabela 15, os itens “*Faço amigos com facilidade na minha Universidade*”; “*Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa*”; “*Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair*”, refletem menor adaptação na dimensão *Interpessoal*, pelo fato de exigirem do estudante iniciativa, tolerância e confiança. De acordo com Nunes e Garcia (2010), a necessidade que o indivíduo tem de compreensão do Outro pode gerar bloqueios no estudante, dificultando as relações interpessoais. Nesse caso, é importante o trabalho de proporcionar oportunidades de reflexão aos jovens sobre a necessidade das relações interpessoais. É no estabelecimento de uma relação de interdependência que se constrói a autonomia, a capacidade de resolver conflitos, o respeito e a reciprocidade.

4.3.3 Adaptação na Dimensão Pessoal e Estudo

No que tange à situação do estudante nas dimensões *pessoal* e *estudo*, cujas áreas consideram variáveis que exigem do aluno bem estar físico e psicológico, estabilidade emocional e afetiva, autonomia, capacidade de organização, estratégias de aprendizagem, entre outras exigências, o que se pode observar nessa amostra foi que os participantes revelaram-se menos adaptados e integrados nessas áreas (Tabelas 16 e 17).

Tabela 16 – Valores da Dimensão Pessoal

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
* Costumo ter variações de humor	446	1	5	2,97	1,211
* Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma	449	1	5	2,46	1,158
* Sinto-me triste ou abatido(a)	447	1	5	2,18	1,130
* Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a)	448	1	5	2,38	1,224
* Há situações em que sinto que estou perdendo o controle	449	1	5	2,38	1,198
* Nos últimos tempos me tornei mais pessimista	448	1	5	2,30	1,259
* Sinto cansaço e sonolência durante o dia	449	1	5	3,60	1,205
Sinto-me saudável e com um bom ritmo de trabalho	448	1	5	3,33	,937
* Tenho momentos de angústia	447	1	5	2,83	1,233
* Não consigo me concentrar numa tarefa durante muito tempo	449	1	5	2,85	1,257
* Penso em muitas coisas que me deixam triste	448	1	5	2,54	1,225
* Sinto-me fisicamente debilitado(a)	448	1	5	1,85	1,041
* Sinto-me desiludido(a) com o meu curso	448	1	5	1,84	1,125
* Tenho me sentido ansioso(a)	446	1	5	3,31	1,271
TOTAL	437	1	5	3,41	0,679

* Questão invertida, cujo valor foi invertido para o cálculo da média geral na dimensão.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 17 - Valores da Dimensão Estudo

(Continua)

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Administro bem meu tempo	448	1	5	2,90	1,011
Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer	448	1	5	2,77	1,264
Consigo manter o trabalho escolar sempre em dia	449	1	5	2,96	1,039

Tabela 17 - Valores da Dimensão Estudo

Itens	N	Mínimo	Máximo	(Conclusão)	
				Média	Desvio padrão
Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo	449	1	5	3,34	1,097
Faço boas anotações das aulas	449	1	5	3,43	1,116
Consgo ser eficaz na minha preparação para as provas	448	1	5	3,18	,966
Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	449	1	5	3,42	,949
Tenho capacidade para estudar	449	1	5	4,10	,885
Sou pontual na chegada às aulas	448	1	5	3,67	1,277
TOTAL	445	1	5	3,31	1,07

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas análises são necessárias para melhor compreensão da relação entre as dimensões *Pessoal e Estudo* com a adaptação do estudante.

Primeiramente, o fato de o maior número de participantes da pesquisa ter iniciado sua jornada acadêmica a menos de um ano – neste caso, 134 alunos (Tabela 2, página 69), algumas habilidades ou noções ainda precisam ser desenvolvidos no estudante para que ele tenha condições de apresentar boa integração, bom rendimento acadêmico e ter disposição em permanecer na universidade.

Entretanto, no 1º período dos cursos avaliados estão concentradas as quatro disciplinas de maior número de retenção – *Cálculo Diferencial e Integral; Álgebra Linear e Geometria; Física; Mecânica*. Essas disciplinas exigem maior base de conhecimentos prévios dos alunos, adquiridos no Ensino Médio.

Tais dados remetem à questão da transição para a universidade, cuja adaptação demanda esforços e capacidade do aluno para administração de dificuldades e problemas. Nesse processo de transição para o ensino superior, o aluno necessita ter clareza sobre os novos métodos de ensino, sobre as estratégias e rotinas de estudos mais elaboradas, já que o nível de exigência na universidade é maior que no Ensino Médio. Assim, importa mostrar ao aluno os efeitos positivos desse ajustamento em seu desempenho acadêmico.

Os dados dessa amostra confirmam a afirmação de Granado de que nem sempre se tem um aluno suficientemente autônomo e preparado para os desafios e conflitos da vida acadêmica (GRANADO et. al., 2005). As indicações dos alunos participantes apontam para

uma falta de estrutura pessoal, quando a maioria sentia-se debilitada, desiludida, triste ou abatida, desorientada e confusa, conforme análise dos itens *Sinto-me triste ou abatido(a)*; *Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a)*; *Sinto-me fisicamente debilitado(a)*; *Sinto-me desiludido(a) com o meu curso*, da dimensão *Pessoal* (Tabela 16). É importante ressaltar que, para as questões invertidas do QVA-r, os valores obtidos representam pesos inversos, como é o caso da maioria dos itens da dimensão *Pessoal*.

Segundo constatou Guerreiro (2007), a dimensão *Pessoal* evidencia a dificuldade do estudante em conciliar tarefas acadêmicas com as demais atividades relacionadas à vida pessoal e social. A referida pesquisadora sugere, como forma de auxiliar o aluno, a promoção de seminários, oficinas e outras atividades que visem orientá-lo em seu processo de organização pessoal e bem estar com a vida acadêmica. Isso, talvez, minimize a sensação do estudante frente às variáveis que, nessa amostra, apresentaram os menores níveis de adaptação.

Ao considerar os resultados obtidos na dimensão *Estudo* (Tabela 17), verificou-se que essa foi a área que apresentou o menor índice de adaptação nessa amostra. Os itens que revelaram as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos dizem respeito à falta de planejamento e organização pessoal. São eles: “Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer”, “Administro bem meu tempo” e “Consigo manter o trabalho escolar sempre em dia” (índices médios de 2,77, 2,90 e 2,96, respectivamente). Não muito distante dessa média, está o item “Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas” ($M = 3,18$).

Nisso, percebe-se certo descompasso com a afirmação dos alunos sobre possuir capacidade para estudar (“Tenho capacidade para estudar”), cuja média foi a mais alta da dimensão *Estudo* (4,10). Talvez, boa parte dos alunos não tenha interpretado corretamente essa questão, já que nela aparece a expressão “capacidade”, o que de certo modo, dificilmente alguém admitirá não dispor, como se lhe faltassem as devidas competências e habilidade mínimas e necessárias para a execução de determinada ação – nesse caso, estudar. Pensando deste modo, é certo que os alunos possuem tal competência. No entanto, o sentido da questão está voltado para uma autoavaliação de como o aluno estrutura, cognitivamente, a informação recebida e, ainda, avaliar se o resultado é condizente com o esforço dedicado e com o esperado.

A rotina de estudos requerida no ensino superior, associada ao conhecimento prévio do estudante, é determinante para o bom desempenho e integração acadêmica. A falta desses elementos é propícia para a instauração de uma situação de risco, de maus desempenhos acadêmicos ou mesmo de evasão.

Nas constatações feitas por Cunha e Carrilho (2005), com 100 alunos de um curso de engenharia, em que compararam as médias de rendimento em três disciplinas (Física 1, Cálculo 1 e Álgebra Linear 1) com o nível de adaptação dos participantes, os alunos que apresentaram bons níveis de adaptação na dimensão *Pessoal* obtiveram melhores rendimentos acadêmicos, com especial destaque aos alunos com desempenhos mais expressivos diante de fatores relacionados ao bem estar e à ansiedade.

Após análises gerais dos resultados obtidos nas dimensões do QVA-r, passa-se às análises estatísticas inferenciais das diferenças significativas quando comparadas aos diferentes perfis de estudantes: por curso, por ano de ingresso na instituição, por gênero, entre outros.

4.3.4 Adaptação entre os diferentes perfis de estudantes

A adaptação do estudante ao ensino superior é resultado de uma série de elementos presentes nas vivências acadêmicas. Como forma de identificar as principais áreas de interferência na integração do estudante aos cursos e à instituição pesquisada, primeiramente, avaliou-se a influência do fator escolha e satisfação com o curso frequentado.

Nesse caso, os dados revelaram, conforme já anunciado, que a maioria dos estudantes frequenta o curso de sua 1ª opção de escolha (275 alunos; 61,2%) e somente 28,5% (128 alunos) o de 2ª opção, restando apenas 9,8% em 3ª opção ou mais.

Ao averiguar se as diferenças entre as médias apresentadas pelos estudantes eram estatisticamente significativas com relação à escolha do curso, constatou-se, por meio do teste ANOVA, significância nas dimensões *carreira* ($F=16,525$; $p \leq 0,01$) e *institucional* ($F=6,910$; $p \leq 0,01$). Verificou-se que à medida que diminui a preferência inicial do aluno com relação ao curso, as médias de adaptação também decrescem (Tabela 18).

Tabela 18 – Opção pelo Curso

Opção pelo Curso e/ou Universidade						(Continua)
		Média dimensão Carreira	Média dimensão Pessoal	Média dimensão Interpessoal	Média dimensão Estudo	Média dimensão Institucional
	Média	3,9563	3,4677	3,8073	3,3118	3,8397
1ª	Desvio Padrão	,62051	,64480	,65242	,67950	,68041
Opção	Mínimo	1,92	1,71	1,67	1,44	1,43
	Máximo	5,00	4,79	5,00	5,00	5,00
	N	269	265	272	273	271

Tabela 18 – Opção pelo Curso

Opção pelo Curso e/ou Universidade	Média dimensão Carreira	Média dimensão Pessoal	Média dimensão Interpessoal	(Conclusão)		
				Média dimensão Estudo	Média dimensão Institucional	
2ª Opção	Média	3,6065	3,3571	3,7526	3,3695	3,6040
	Desvio Padrão	,76075	,75062	,66052	,62267	,62040
	Mínimo	1,58	1,64	2,08	1,44	1,43
	Máximo	6,33	5,14	5,00	5,00	4,86
	N	126	126	127	126	127
3ª Opção	Média	3,1127	3,1825	3,7778	3,0679	3,4524
	Desvio Padrão	,64006	,76666	,65242	,76899	,67763
	Mínimo	2,25	1,79	2,67	1,33	2,29
	Máximo	4,58	4,43	4,75	4,56	4,71
	N	17	18	18	18	18
Outra	Média	3,2500	3,2582	3,5513	3,1624	3,2857
	Desvio Padrão	,72839	,56064	,91775	,59978	,86307
	Mínimo	1,67	2,14	1,58	1,89	1,00
	Máximo	4,75	4,21	4,83	4,56	5,00
	N	26	26	26	26	25
não declarou	Média	2,6250	3,1071	3,1250	2,7222	3,0000
	Desvio Padrão	,17678	,55558	,17678	,07857	1,01015
	Mínimo	2,50	2,71	3,00	2,67	2,29
	Máximo	2,75	3,50	3,25	2,78	3,71
	N	2	2	2	2	2
Total	Média	3,7758	3,4099	3,7725	3,3069	3,7214
	Desvio Padrão	,71602	,67948	,67306	,66418	,69392
	Mínimo	1,58	1,64	1,58	1,33	1,00
	Máximo	6,33	5,14	5,00	5,00	5,00
	N	440	437	445	445	443

Fonte: Dados da pesquisa

A questão da escolha do curso, conforme Almeida, Soares e Ferreira bem constataram (2002), tal como Igue, Bariani e Milanesi (2008), tem forte relação com o aspecto vocacional e, portanto, com as expectativas dos estudantes, tanto que, a partir dos estudos desenvolvidos por estes autores, constatou-se que a boa percepção do estudante nas variáveis da dimensão *Carreira*, foi importante para a integração dos participantes. Na avaliação desses autores, houve boa relação entre alunos que declararam estarem matriculados em curso de primeira opção e as médias atingidas na dimensão *Carreira*, com significativa diferença positiva aos alunos matriculados em cursos de sua 1ª opção, se comparados com os demais.

Assim, o fator escolha da carreira ajuda a aumentar o nível de satisfação dos alunos nos cursos frequentados. Como o processo de adaptação envolve variáveis acadêmicas complexas que afetam, de algum modo, o desenvolvimento dos estudantes no contexto universitário, então, os alunos que apresentam maior capacidade para o enfrentamento das demandas acadêmicas, têm grandes possibilidades de alcançar maior grau de satisfação diante das vivências relativas ao curso (FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007).

Ainda com relação aos dados referentes aos cursos, no caso da nossa amostra, ao analisar se havia discrepâncias significativas entre os estudantes dos diferentes cursos de engenharia, por meio do teste ANOVA, constatou-se significância somente nas dimensões

carreira ($F=11,417$; $p\leq 0,01$) e *interpessoal* ($F=3,515$; $p\leq 0,01$). Pelo teste *post hoc* de Tukey, na dimensão *Carreira*, as diferenças tidas como significativas foram entre as médias dos alunos dos cursos de Engenharia de Produção ($M=3,98$) e Elétrica ($M=3,87$), em relação às dos alunos dos cursos de Engenharia Ambiental e de Alimentos (neste caso, estes últimos apresentaram médias inferiores, respectivamente: 3,65 e 3,48).

E, no que concerne à dimensão *interpessoal*, a diferença tida como significante foi constatada nos cursos de Engenharia de Produção ($M=3,90$), cujos alunos se mostraram mais adaptados na referida dimensão quando comparados aos demais alunos dos outros cursos (Tabela 19). É possível que, novamente, o fator escolha do curso tenha favorecido os alunos do curso de Engenharia de Produção e Elétrica no fator adaptação à dimensão *Carreira*. Entretanto, outros fatores podem ter exercido influência mais positiva a favor desses alunos do que aos demais (tais como, gestão do curso, projeção profissional no mercado de trabalho, entre outros que, nesse caso, fica difícil dimensioná-los sem um estudo específico).

Tabela 19 – Adaptação às Dimensões entre os diferentes cursos

Curso		Dimensão carreira (média)	Dimensão pessoal (média)	Dimensão interpessoal (média)	Dimensão estudo (média)	Dimensão institucional (média)
Engenharia de Produção	Média	3,9836	3,5266	3,9006	3,3869	3,7379
	N	137	137	140	141	139
	Desvio padrão	,58130	,65671	,62031	,67136	,69383
	Mínimo	2,33	1,71	1,58	1,89	1,43
	Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Engenharia Elétrica	Média	3,8705	3,4050	3,6488	3,2062	3,6345
	N	112	112	112	111	111
	Desvio padrão	,76236	,66180	,65840	,68687	,72221
	Mínimo	1,58	1,71	1,67	1,33	1,00
	Máximo	6,33	4,79	5,00	5,00	5,00
Engenharia de Alimentos	Média	3,4801	3,2920	3,8079	3,2975	3,8252
	N	92	91	95	96	94
	Desvio padrão	,68789	,75267	,65098	,62429	,59776
	Mínimo	1,67	1,64	1,67	1,78	2,29
	Máximo	4,83	5,14	4,92	5,00	5,00
Engenharia Ambiental	Média	3,6557	3,3616	3,6964	3,3150	3,6970
	N	99	97	98	97	99
	Desvio padrão	,75016	,64292	,75302	,65982	,74126
	Mínimo	1,67	1,79	1,83	1,44	1,43
	Máximo	4,92	4,57	4,92	4,67	4,86
Total	Média	3,7758	3,4099	3,7725	3,3069	3,7214
	N	440	437	445	445	443
	Desvio padrão	,71602	,67948	,67306	,66418	,69392
	Mínimo	1,58	1,64	1,58	1,33	1,00
	Máximo	6,33	5,14	5,00	5,00	5,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Já com relação às diferenças entre os alunos classificados por ano de ingresso, conforme comparação na ANOVA, para $p \leq 0,01$, não foram encontradas variações significativas. Ou seja, a adaptação nessa instituição de ensino (especificamente nos cursos investigados) não sofreu diferença significativa entre alunos iniciantes e concluintes. Esse dado concorda com as pesquisas realizadas por Schleich (2006) e Carmo e Polydoro (2010), os quais constataram não haver diferenças significativas de adaptação segundo o tempo de vivência do acadêmico na instituição.

No caso de Schleich (2006), foram avaliados 311 estudantes do ensino superior, sendo eles representantes de cursos bacharéis, nas áreas da Administração, Ciências da Computação e Publicidade-Propaganda, cujo objetivo geral da pesquisa foi verificar a diferença de adaptação entre os alunos ingressantes e os concluintes. E, em Carmo e Polydoro (2010), há que destacar que a constatação de não haver diferença significativa na adaptação dos estudantes iniciantes e concluintes, se deu entre os alunos que exerciam atividades remuneradas, segundo esses pesquisadores, os desafios vivenciados pelos alunos em fase de conclusão de curso assemelham-se, em intensidade, aos dos iniciantes, tanto no aspecto exigência acadêmica quanto no excesso de atividades propostas.

Tabela 20 – Comparativo das médias nas dimensões por ano de ingresso

						(Continua)
Ano Ingresso	Dimensão carreira (média)	Dimensão pessoal (média)	Dimensão interpessoal (média)	Dimensão estudo (média)	Dimensão institucional (média)	
	Média	3,6723	3,2354	3,6778	3,1531	3,9651
	Desvio padrão	,72032	,63638	,77292	,74622	,74303
2010	Mínimo	1,67	1,71	1,83	1,44	1,43
	Máximo	5,00	4,36	4,92	4,56	5,00
	N	44	44	45	45	45
	Média	3,8318	3,3531	3,7591	3,3111	3,6987
	Desvio padrão	,65206	,70730	,71122	,68004	,69968
2011	Mínimo	2,17	2,21	1,67	1,89	1,71
	Máximo	5,00	5,00	4,83	5,00	4,86
	N	54	53	55	55	55
	Média	3,9157	3,4795	3,9261	3,3046	3,6299
	Desvio padrão	,67458	,62876	,64345	,69803	,78055
2012	Mínimo	1,58	1,79	1,67	1,89	1,00
	Máximo	4,92	4,50	5,00	5,00	4,71
	N	88	87	88	89	88
	Média	3,7950	3,4929	3,8360	3,3871	3,6272
	Desvio padrão	,64553	,67772	,62397	,66674	,67370
2013	Mínimo	1,83	1,64	1,58	1,33	2,00
	Máximo	5,00	4,79	5,00	5,00	5,00

Tabela 20 – Comparativo das médias nas dimensões por ano de ingresso

						(Continua)
Ano Ingresso	Dimensão carreira (média)	Dimensão pessoal (média)	Dimensão interpessoal (média)	Dimensão estudo (média)	Dimensão institucional (média)	
	N	124	121	124	124	123
	Média	3,6744	3,3690	3,6491	3,2837	3,7965
	Desvio padrão	,81474	,70855	,66636	,59832	,60818
2014	Mínimo	1,67	1,64	2,00	1,78	2,00
	Máximo	6,33	5,14	5,00	4,67	5,00
	N	130	132	133	132	132
	Média	3,7758	3,4099	3,7725	3,3069	3,7214
	Desvio padrão	,71602	,67948	,67306	,66418	,69392
Total	Mínimo	1,58	1,64	1,58	1,33	1,00
	Máximo	6,33	5,14	5,00	5,00	5,00
	N	440	437	445	445	443

Fonte: Dados da pesquisa.

As pesquisas consultadas para a realização deste trabalho, de modo geral mencionam a possibilidade de a adaptação variar quanto ao gênero dos estudantes, como na constatação feita por Santos (2000), a partir do estudo desenvolvido com 456 alunos de diversos cursos nas áreas de Letras, Ciências, Economia e Administração, Engenharia, e Ciências Sociais e Humanas, em que as alunas do sexo feminino demonstraram maior índice de adaptação em relação aos rapazes na maioria das dimensões avaliadas. Na opinião da autora, tal fato pode ser explicado pelas diferenças de expectativas entre os sexos masculino e feminino quanto ao ensino superior. São concepções distintas que geram atitudes diferenciadas diante de desafios. Assim, a autora afirma que, enquanto as mulheres valorizam mais o componente humano e o desenvolvimento pessoal, os homens evidenciam mais os fatores técnicos e profissionalizantes da graduação.

Entretanto, na presente pesquisa, a amostra revelou outra situação: por meio do teste *t de student*, a única diferença significativa entre estudantes do sexo masculino e feminino se deu apenas na dimensão *estudo* ($t = -2,817$; $p \leq 0,01$). Nesse caso, as mulheres apresentaram média superior ($M = 3,40$) a dos homens ($M = 3,22$), conforme se observa na tabela 21.

Tal constatação pode ser compreendida à luz da análise de Bariani (1998), a qual afirma que o comportamento feminino é mais suscetível à determinação de seu estilo cognitivo, sendo passível de ser influenciado por alguns fatores, inclusive, pela cultura, uma vez que as mulheres são submetidas, desde a infância, a certas expectativas que acabam por afetar suas condutas nesse sentido.

Ainda sobre o estudo de Santos (2000), quanto ao fator Estudo, constatou-se, de modo geral, que as mulheres dedicam mais tempo aos estudos do que os rapazes. Igual constatação se deu nos estudos de Granada et al. (2005) e Souza, Bardagi e Nunes (2013),

com alunos de cursos das áreas de Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Letras e Artes, em que estudantes do sexo feminino também alcançaram médias mais elevadas de adaptação na dimensão *estudo*. Tal dado merece maior atenção no intuito de se prevenir quanto à questão de maus desempenhos acadêmicos e de evasão.

Tabela 21: Comparativo das médias por sexo

	Sexo dos participantes	N	Média	Desvio Padrão
Média Dimensão Carreira	Masculino	244	3,8118	,71612
	Feminino	196	3,7309	,71519
Média Dimensão Pessoal	Masculino	245	3,4781	,68448
	Feminino	192	3,3229	,66469
Média Dimensão Interpessoal	Masculino	245	3,7939	,63139
	Feminino	200	3,7462	,72158
Média Dimensão Estudo	Masculino	247	3,2281	,68751
	Feminino	198	3,4052	,62168
Média Dimensão Institucional	Masculino	244	3,7037	,72442
	Feminino	199	3,7430	,65575

Fonte: Dados da pesquisa

Outro fator relacionado ao perfil do estudante que merece atenção nos estudos sobre adaptação e desempenho acadêmico é a questão das cotas, cuja política vem se consolidando cada vez mais no ensino superior.

Pensando nisso, procedeu-se à análise dessas diferenças entre as médias de adaptação dos alunos cotistas e não cotistas que, nessa amostra, o grupo dos cotistas é constituído de 194 alunos, enquanto que os demais (249 alunos) pertencem ao grupo dos não cotistas.

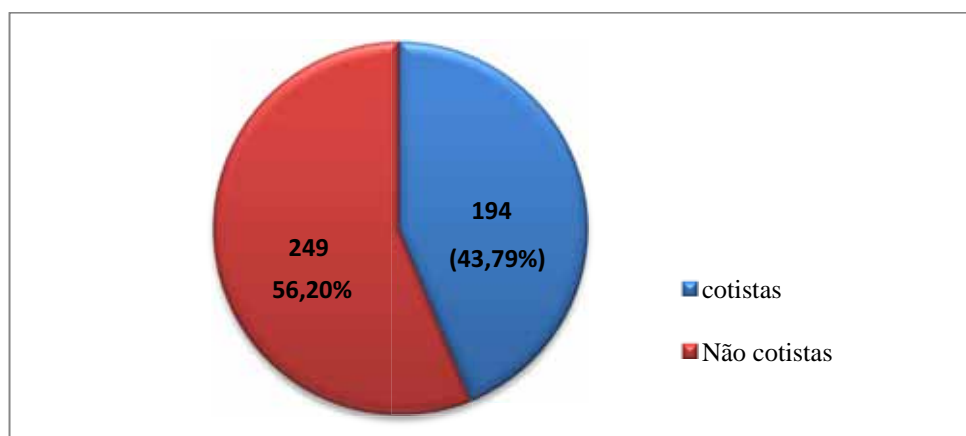


Gráfico 1 – Distribuição da amostra entre cotistas e não cotistas

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio do teste *t de Student*, constatou-se significância somente na dimensão *institucional* ($t = -2,752$; $p \leq 0,01$), em que a média dos alunos cotistas ($M = 3,82$) foi superior a dos não cotistas ($M = 3,63$); (Tabela 22).

Tabela 22 – Média nas dimensões: cotistas x não cotistas

Classificação	cotista ou não	N	Média	Desvio padrão
Média Dimensão Carreira	não cotista	237	3,7915	,7182
	Cotista	193	3,7621	,7159
Média Dimensão Pessoal	não cotista	238	3,4280	,6753
	Cotista	190	3,3872	,6926
Média Dimensão Interpessoal	não cotista	241	3,7870	,6714
	Cotista	194	3,7809	,6774
Média Dimensão Estudo	não cotista	241	3,2988	,6513
	Cotista	194	3,3144	,6834
Média Dimensão Institucional	não cotista	239	3,6390	,6965
	Cotista	194	3,8218	,6760

Fonte: Dados da Pesquisa

Tal constatação é equivalente à de Souza, Bardagi e Nunes (2013), com a diferença que naquele estudo, os testes *t* constataram que os alunos cotistas apresentaram média significativamente mais alta em duas dimensões (*Institucional e Pessoal*).

De acordo com as observações dos autores supracitados, esse dado evidencia a capacidade de aprendizagem, o desempenho desses alunos e, ao mesmo tempo, o importante trabalho que a instituição e os profissionais que nela atuam devem exercer em prol da interação dos estudantes, independentemente da forma de ingresso como cotista, visando sua adaptação integral às vivências acadêmicas. Ainda com relação aos cotistas e não cotistas, nas análises quanto ao rendimento acadêmico, analisou-se o Coeficiente de Rendimento (CR) desses alunos. Para fins de detalhamento, o Coeficiente de Rendimento do aluno (CR) é o índice que mede o desempenho do estudante, em termos de médias obtidas, aprovações e reprovações, durante toda sua jornada acadêmica na instituição de ensino. Esse coeficiente é obtido pela seguinte fórmula: $CR = \sum (NF \cdot CH) / 10 \cdot \sum CH$ (onde: NF = notas finais nas disciplinas, expressas de 0,0 a 10,0 e; CH = carga horária total das disciplinas).

O teste *t de student* (Tabela 23) mostrou que, o que demonstra a equiparação do desempenho dos alunos nos cursos de engenharia dessa instituição, ao menos na amostra

analisada. Portanto, especificamente nesse caso, as cotas foram significativas do ponto de vista social, uma vez que atendeu à expectativa inicial da política de inclusão e democratização das vagas públicas na educação superior brasileira.

A título de comparação, nossa amostra apresentou resultados distintos das constatações feitas por Peixoto, Ribeiro, Bastos e Ramalho (2013), cuja amostra é bastante expressiva (N=26.175), compreendendo todos os alunos ativos matriculados na Universidade Federal da Bahia. O estudo constatou desempenho superior dos alunos não cotistas, quando comparados os Coeficientes de Rendimentos dos estudantes (diferença estatisticamente significativa: $F=348,114$, $p<.000$), enquanto que os alunos cotistas, naquela ocasião, alcançaram desempenho superior apenas nos cursos menos concorridos: “os cursos onde os cotistas têm um desempenho superior se caracterizam por serem predominantemente das áreas de artes e humanidades (8 de um total de 13 cursos, 61,5% do total) e por terem todos, baixa ou média demanda social” (PEIXOTO, RIBEIRO; BASTOS; RAMALHO, 2013, p. 11).

Tabela 23 – Comparativo dos Coeficientes de Rendimento: cotistas x não cotistas

Classificação		Coeficientes de Rendimento	Médias das notas
não cotista	Média	,6060	6,3354
	N	240	240
	Desvio Padrão	,16403	1,49648
	Mínimo	,15	1,80
	Máximo	,93	9,20
cotista	Média	,5684	6,1052
	N	193	193
	Desvio Padrão	,17166	1,49010
	Mínimo	,16	2,20
	Máximo	,93	9,40
Total	Média	,5892	6,2328
	N	433	433
	Desvio Padrão	,16832	1,49630
	Mínimo	,15	1,80
	Máximo	,93	9,40

Fonte: Dados da pesquisa.

Entretanto, há outros fatores que requerem análises mais aprofundadas a respeito do sistema de cotas no ensino superior, o que não é o propósito desta pesquisa, tal como precisar,

de modo geral, o desempenho dos cotistas em cursos mais concorridos e instituições de maior concorrência a nível nacional.

De acordo com a ponderação de Souza, Bardagi e Nunes (2013), é importante avaliar o desempenho dos cotistas nos cursos de graduação, pois, para muitos alunos beneficiados pelas cotas, a vaga na universidade pública é um fator motivacional para sua permanência e conclusão do curso, já que representa uma grande conquista, e pode, em alguns casos, possibilitar a superação dos colegas não cotistas, desfazendo, com isso, qualquer aceção entre cotista e não cotista.

Prosseguindo nas análises, outro fator avaliado foi o perfil econômico dos alunos participantes da pesquisa, uma vez que o sistema de cotas também prevê reserva de vagas para candidatos de baixa renda per capita e para candidatos autodeclarantes *preto, pardo e indígena*. Com relação às médias desses grupos, segundo a ANOVA, constatou-se diferenças significativas somente na dimensão *Interpessoal* ($F=3,914$; $p \leq 0,01$). No teste *post hoc* de Tukey, constatou-se que as diferenças mais significantes foram entre os estudantes da classe A2 e os das classes C1 e C2. A média dos estudantes da classe A2 ($M = 3,91$) foi superior aos das classes C1 ($M=3,53$) e C2 ($M=3,25$). (Tabela 24).

Tabela 24 – Classificação Econômica pelo Critério Brasil por Dimensão no QVA-r

(Continua)

	Critério Brasil	Dimensão carreira (média)	Dimensão pessoal (média)	Dimensão interpessoal (média)	Dimensão estudo (média)	Dimensão institucional (média)
A1	Média	3,7167	3,5000	3,0500	3,2444	3,1714
	N	5	5	5	5	5
	Desvio padrão	,95124	,56695	,55777	,28760	,68064
	Mínimo	2,08	2,93	2,17	2,89	2,29
	Máximo	4,58	4,43	3,50	3,67	3,86
A2	Média	3,7677	3,4078	3,9198	3,2514	3,6648
	N	80	79	80	80	78
	Desvio padrão	,62286	,65046	,57283	,74896	,67394
	Mínimo	2,17	1,71	2,08	1,78	1,71
	Máximo	4,83	4,71	5,00	5,00	4,86
B1	Média	3,7489	3,3978	3,8256	3,2938	3,7116
	N	158	158	161	160	160
	Desvio padrão	,73484	,66643	,65390	,60901	,71876
	Mínimo	1,67	1,64	1,67	1,44	1,00
	Máximo	5,00	5,14	5,00	5,00	5,00
B2	Média	3,8221	3,5171	3,8132	3,3426	3,7438
	N	119	121	120	120	121
	Desvio padrão	,75679	,69998	,62333	,70030	,68584
	Mínimo	1,58	1,64	1,83	1,33	1,43
	Máximo	6,33	5,00	4,92	5,00	5,00
C1	Média	3,7974	3,2532	3,5311	3,3222	3,8476
	N	58	55	59	60	60
	Desvio padrão	,73732	,69441	,80615	,62644	,68176
	Mínimo	1,83	1,71	1,58	2,33	2,00
	Máximo	5,00	4,79	5,00	4,78	5,00

Tabela 24 – Classificação Econômica pelo Critério Brasil por Dimensão no QVA-r

Critério Brasil	(Conclusão)					
	Dimensão carreira (média)	Dimensão pessoal (média)	Dimensão interpessoal (média)	Dimensão estudo (média)	Dimensão institucional (média)	
C2	Média	3,6111	3,2024	3,2500	3,2037	3,7024
	N	12	12	12	12	12
	Desvio padrão	,62192	,78118	,83409	,72448	,53956
	Mínimo	2,75	2,00	2,25	2,33	2,43
	Máximo	4,50	4,21	4,67	4,44	4,57
D	Média	3,8472	3,2619	3,6250	3,7778	3,6286
	N	6	6	6	6	5
	Desvio padrão	,69406	,60721	,64711	,77619	,89557
	Mínimo	3,00	2,50	2,75	2,78	2,43
	Máximo	4,75	4,21	4,33	5,00	4,57
E	Média	3,7500	4,0714	3,6667	3,3333	3,2857
	N	2	1	2	2	2
	Desvio padrão	,11785	.	,11785	,15713	,60609
	Mínimo	3,67	4,07	3,58	3,22	2,86
	Máximo	3,83	4,07	3,75	3,44	3,71
Total	Média	3,7758	3,4099	3,7725	3,3069	3,7214
	N	440	437	445	445	443
	Desvio padrão	,71602	,67948	,67306	,66418	,69392
	Mínimo	1,58	1,64	1,58	1,33	1,00
	Máximo	6,33	5,14	5,00	5,00	5,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Buscou-se avaliar, também, se a adaptação acadêmica possui relação significativa com o coeficiente de rendimento do estudante (CR) e com a nota de ingresso no ENEM, considerando que esse escore é o que classifica o candidato para a entrada na universidade. Nesse caso, a hipótese inicial era de que o aluno com escore de ingresso relativamente baixo apresentasse igualmente um rendimento acadêmico abaixo aos dos alunos com boas notas de ingresso, e, conseqüentemente, maior dificuldade de adaptação ao ensino superior, devido à complexidade do contexto acadêmico. Porém, tal como pode ser observado na tabela 25, no que se refere à nota de ingresso no ENEM, não foi encontrada relação significativa entre a adaptação do estudante e sua nota do ENEM para o ingresso no curso (ou seja, os conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno). O coeficiente de correlação empregado para tal avaliação foi o de *Pearson*.

Tabela 25 – Coeficiente de correlação entre as dimensões do QVA-r, o coeficiente de rendimento e a nota de ingresso no ENEM

		Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional	GERAL
Coeficiente de rendimento	Coef. <i>Pearson(r)</i>	0,162	0,032	0,131	0,376	-0,034	0,207
	Sig.	0,001	0,500	0,001	0,001	0,473	0,001
Médias notas	Coef. <i>Pearson(r)</i>	0,182	0,041	0,163	0,391	-0,028	0,233
	Sig.	0,001	0,393	0,001	0,001	0,554	0,001
Nota do Ingresso ENEM	Coef. <i>Pearson(r)</i>	-0,034	0,079	-0,043	-0,060	-0,045	-0,080
	Sig.	0,484	0,098	0,366	0,899	0,347	0,865

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa constatação se diferencia do que fora observado no contexto português, em uma amostra composta por 156 estudantes (de idade média de 19,1 anos), que frequentavam, pela primeira vez, o primeiro ano do curso de Enfermagem, no qual, a par da questão *Carreira*, os conhecimentos previamente adquiridos pelo estudante, medido pela nota de ingresso na instituição, foram apontados como elementos que contribuíram significativamente para o sucesso acadêmico, assim como suas competências cognitivas, conforme afirmaram os pesquisadores: “o rendimento dos alunos está mais associado ao seu *background* acadêmico prévio à entrada na Universidade do que às suas vivências acadêmicas e ao processo de adaptação ao longo do primeiro semestre no ensino superior” (FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007, p. 185).

De modo geral, os dados da nossa pesquisa demonstram, dentre outras inferências possíveis, a importância da universidade oferecer apoio aos alunos no processo de adaptação ao ensino superior, com serviços que visem ao fortalecimento dos estudantes, orientação vocacional, associando a carreira ao curso frequentado, além de programas motivacionais e de acompanhamento psicopedagógico, que podem auxiliar o estudante na integração com o curso e com outras situações ou atividades proporcionadas pela instituição. Essa preocupação despertou o interesse de algumas instituições de ensino superior de Portugal, tanto que já se pode observar avanços em termos de serviços ou programas de apoio a alunos, especialmente aos do primeiro ano de graduação (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

Com relação à análise da correlação entre adaptação e coeficiente de rendimento, o resultado da nossa amostra revelou-se significativo e positivo, tendendo para uma relação

moderada e fraca, nas dimensões *Pessoal*, *Carreira* e *Estudo*, demonstrando que os alunos com maior nível de adaptação às variáveis presentes nessas três dimensões obtiveram melhor desempenho acadêmico. Nisso, essa amostra apresentou certa semelhança com o estudo anteriormente mencionado (FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007), em que se observou, na dimensão *Carreira*, que quanto maior foi a demonstração de identificação com o curso escolhido, mais satisfatório foi o desempenho acadêmico desse estudante, obtendo aumento de interesse e envolvimento com o curso e com a instituição.

Parecido com o resultado de nossa amostra, temos em Cunha e Carrilho (2005), a constatação de correlação entre vivências acadêmicas e rendimento escolar. Nesse caso, foram analisados os desempenhos de 100 alunos do primeiro ano do curso de engenharia militar de uma instituição pública brasileira, cuja análise, demonstrou correlação significativa, porém, segundo as subescalas do QVA (versão integral), nos seguintes itens: *Base de conhecimento para o curso*, *Bem estar físico*, *Bem estar psicológico*, *Gestão do tempo*, *Autoconfiança*, *Percepção pessoal de competências cognitivas* e *Ansiedade na realização de exames* – cujos itens, no QVA-r, estão presentes nas variáveis das dimensões *Pessoal* e *Estudo*.

Outra constatação observada em nossa pesquisa, e que despertou a atenção, diz respeito ao fator frequência em atividades religiosas. Embora as diferenças não se apresentaram estatisticamente significativas (conforme ANOVA), quando comparadas as médias de adaptação nas dimensões do QVA-r com a variável “frequência com que o estudante participa das atividades religiosas”, averiguou-se significativa diferença na dimensão *estudo* ($F=5,647$; $p \leq 0,01$). No teste *post hoc* de Tukey, constatou-se que os estudantes que declaram participar de atividades religiosas mais de uma vez por semana obtiveram médias superiores ($M=3,41$) aos dos estudantes que nunca participam de atividades religiosas ($M=3,14$).

Não se pode, aqui, precisar quais aspectos foram determinantes para essa diferença constatada, devido à subjetividade desse fator, envolvendo questões psicológicas e outros que aqui não foram avaliados. Por isso, futuros estudos poderão investigar as causas dessa vantagem que os estudantes mais assíduos em atividades religiosas levam, na dimensão *estudo*, sobre aqueles que afirmaram nunca participar desse tipo de atividade, conforme mostra a tabela 26:

Tabela 26 – Fator religião

Frequência com que participa de atividades religiosas		Dimensão carreira (média)	Dimensão pessoal (média)	Dimensão interpessoal (média)	Dimensão estudo (média)	Dimensão institucional (média)
Nunca participa	Média	3,7485	3,3211	3,7027	3,1468	3,5483
	N	112	111	111	112	111
	Desvio padrão	,80430	,68097	,69145	,65237	,73086
	Mínimo	1,67	1,71	1,67	1,78	1,00
	Máximo	6,33	4,71	5,00	4,56	5,00
Menos de uma vez por semana	Média	3,7749	3,4178	3,7680	3,2498	3,8126
	N	154	153	157	157	157
	Desvio padrão	,73035	,71648	,67729	,62242	,66925
	Mínimo	1,58	1,64	1,58	1,44	1,71
	Máximo	5,00	5,14	4,92	4,78	5,00
Uma vez por semana	Média	3,7521	3,4720	3,8381	3,4688	3,7509
	N	120	120	123	123	121
	Desvio padrão	,66355	,65768	,66378	,71111	,70723
	Mínimo	2,00	1,64	1,67	1,33	2,00
	Máximo	5,00	4,79	5,00	5,00	5,00
Mais de uma vez por semana	Média	3,8942	3,4216	3,7676	3,4183	3,7555
	N	52	51	52	51	52
	Desvio padrão	,59549	,61979	,63063	,60230	,61483
	Mínimo	2,17	1,79	2,67	1,89	1,43
	Máximo	5,00	4,57	5,00	4,56	4,86
Total	Média	3,7761	3,4085	3,7711	3,3040	3,7224
	N	438	435	443	443	441
	Desvio padrão	,71719	,68066	,67143	,66377	,69532
	Mínimo	1,58	1,64	1,58	1,33	1,00
	Máximo	6,33	5,14	5,00	5,00	5,00

Fonte: Dados da pesquisa.

O último item avaliado nesse estudo buscou verificar se há diferença significativa nas médias das dimensões entre os alunos que evadiram do curso após a aplicação do questionário, ao final do 1º semestre do ano 2014. A evasão no ensino superior é uma das principais inquietações que motivaram a presente pesquisa. Constatou-se, após levantamento da situação dos participantes no Sistema Acadêmico da instituição de ensino, que alguns participantes deixaram sua condição inicial de aluno regular (ativo) para outra condição, conforme demonstrativo do Quadro 3. Nesse caso, dos 449 alunos que compõem essa amostra, 32 não mais se encontram regularmente matriculados no curso de origem após o término do semestre em que foi realizada a pesquisa (1º/2014). Além disso, 13 alunos foram selecionados por programas de intercâmbio para continuar os estudos no exterior. Os demais estudantes continuam ativos em seus cursos:

Regular	Desistente	Mudou de curso (próprio campus)	Transferido	Trancamento de curso	Afastado para estudo no exterior	TOTAL
404	13	11	2	6	13	449
90,0%	2,9%	2,4%	0,5%	1,3%	2,9%	100,0%

Quadro 3 - Total de alunos por situação ao final do 1º semestre/2014

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio da submissão dos dados na ANOVA, só foi verificada diferença significativa entre as médias da dimensão *Carreira* ($F = 7,703$; $p \leq 0,01$). Nessa dimensão, os alunos desistentes e os que mudaram de curso apresentaram médias menores que os demais participantes (respectivamente, $M = 3,03$; $M = 2,89$), principalmente se comparadas tais médias com as dos alunos que estão em situação regular ($M = 3,82$), ou com os que foram transferidos ($M = 3,91$), ou, ainda, com os que estão afastados para estudo no exterior, cuja média foi a mais alta de todos os grupos avaliados na referida dimensão ($M = 4,02$), conforme tabela 27:

Tabela 27 – Diferença entre as médias nas Dimensões conforme a situação atual do aluno no curso:
(continua)

Situação do Aluno		Dimensão Carreira	Dimensão Pessoal	Dimensão Interpessoal	Dimensão Estudo	Dimensão Institucional
Regular	Média	3,6072	3,8219	3,4218	3,7702	3,3178
	N	379	395	392	401	399
	Desvio Padrão	,45397	,69184	,67293	,67291	,66421
Desistente	Média	3,1397	3,0385	3,1868	3,3889	3,1282
	N	11	13	13	12	13
	Desvio Padrão	,54240	,88363	,66595	,75573	,61838
Mudou de curso (próprio campus)	Média	3,4764	2,8939	3,4286	4,0530	3,2929
	N	11	11	11	11	11
	Desvio Padrão	,34843	,52717	,67158	,41878	,65409
Trancamento de curso	Média	3,1883	3,3611	2,9167	3,5000	2,7963
	N	6	6	6	6	6
	Desvio Padrão	,62244	,80737	1,11887	,73220	,63796
Transferido	Média	3,5833	3,9167	3,4643	3,7083	3,5000
	N	2	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,85115	,94281	,85863	1,11959	,54997

Tabela 27 – Diferença entre as médias nas Dimensões conforme a situação atual do aluno no curso: (conclusão)

Situação do Aluno		Dimensão	Dimensão	Dimensão	Dimensão	Dimensão	
		Carreira	Pessoal	Interpessoal	Estudo	Institucional	
Afastado para estudo	Média	3,7365	4,0256	3,4780	4,0962	3,3675	3,6154
no exterior	N	13	13	13	13	13	13
	Desvio Padrão	,37983	,39144	,65685	,54735	,73477	,78978
TOTAL	Média	3,5895	3,7758	3,4099	3,7725	3,3069	3,7214
	N	422	440	437	445	445	443
	Desvio Padrão	,46283	,71602	,67948	,67306	,66418	,69392

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi interessante constatar, aqui, a relação da dimensão *Carreira* com as percepções dos estudantes que se evadiram dos cursos: o dado permite inferir que as dificuldades percebidas por esses alunos estavam associadas à realização acadêmica e sua consequente projeção profissional e, por isso, acabaram desistindo do curso. Entre os alunos desistentes, apenas quatro declararam frequentar o curso de sua 1ª opção. Para os demais, frequentar um curso que não representava sua maior intenção comprometeu a integração e permanência no curso – fato que não exerceu o mesmo impacto nos demais alunos que permaneceram no curso e, principalmente, entre os que se afastaram do país para aperfeiçoar sua formação profissional no exterior, através de programas de intercâmbio internacional.

Esse dado confirma a precisão da advertência feita por Almeida, Soares e Ferreira (2002), os quais previnem do risco de projetos vocacionais mal definidos, ingressando em curso que não corresponde com a opção inicial do estudante:

Nesta altura estão criadas as condições, mais que suficientes, para que um número significativo de jovens entre no ensino superior com fraca vontade de investir e de nele permanecer. Se, nesta altura, a sua entrada foi feita nalguns dos cursos de engenharia e de ciências que, a par de pouco atrativos, incluem no currículo do primeiro ano disciplinas como matemática, álgebra, física e química, então o problema complica-se significativamente. (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002, p. 82).

Portanto, de forma geral, em se tratando de dificuldades de adaptação no ensino superior, esse dado confirma as opiniões de Albuquerque (2008) e Dinis (2013), ao advertirem quanto à influência da escolha que o aluno faz do curso, sendo este uma das dificuldades iniciais a serem enfrentadas pelos jovens universitários. Dinis (2013) constatou que, na opinião desses alunos, a adaptação ao curso está fortemente influenciada pela

aceitação, perspectiva e expectativas trazidas consigo com relação à carreira e à aptidão profissional.

É importante considerar que todas as inferências e afirmações com base nas análises e nos resultados obtidos com a pesquisa não esgotaram todas as possibilidades e, portanto, novos estudos são necessários para melhor compreensão da temática *vivências acadêmicas e adaptação* nos cursos de engenharia no Brasil. Também, apesar dos resultados refletirem a realidade vivenciada em uma determinada amostra de estudantes, os mesmos não são passíveis de generalizações.

Assim, passamos, a seguir, para as devidas considerações finais deste estudo e suas contribuições no âmbito acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final de um estudo envolvendo a temática educação, antes de qualquer outra constatação, permite concluir que ainda há muito para se conhecer: realidades despercebidas, questionamentos não compreendidos, mitos para serem desfeitos e verdades a serem reveladas.

A formação integral do estudante universitário é um desafio, pois o interior do ensino superior é um sistema complexo e gerador de múltiplas implicações ao sujeito que nele adentra. Certas habilidades são necessárias para que o aluno se adapte e se desenvolva no universo acadêmico.

Conseguir ingressar em uma universidade pública, sobretudo federal, que antigamente era considerado uma grande conquista, hoje, graças às tendências e políticas de democratização e *deselitização* do ensino superior, não é bem assim. Entretanto, alcançar a diplomação, continua sendo sinônimo de grande desafio e conquista. O simples ingresso na universidade não é garantia de satisfação plena. O mesmo caminho que conduzirá alguns ao sucesso, para muitos outros, será sinônimo de desilusão e, alguns, sequer alcançarão o seu fim.

Motivado pela compreensão do processo de adaptação à educação superior, essa pesquisa encontrou nas vivências dos jovens acadêmicos um amplo campo de investigação, com múltiplas possibilidades e significantes, que podem interferir inclusive no rendimento acadêmico.

Com a realização do levantamento bibliográfico, constatou-se a importância de avaliar a integração do estudante à universidade; que a não adaptação pode acarretar em prejuízos para a formação do estudante, além de comprometer a qualidade da sua permanência na instituição e no curso frequentado; e que as principais áreas das vivências acadêmicas integram variáveis de ordem pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional, os quais exigirão do estudante certo nível de ajustamento.

Devido às muitas possibilidades de análises e correlações proporcionadas, o QVA-r, enquanto instrumento de despiste, que permite verificar e identificar riscos e problemas na adaptação acadêmica, revelou-se, nessa pesquisa, perfeitamente adequado à realização das avaliações propostas, bem como para as discussões e interpretações dos resultados decorrentes das afirmações assinaladas pelos estudantes. Tal adequação e confiabilidade do instrumento já eram esperadas, devido às inúmeras pesquisas realizadas anteriormente, apesar

da sua extensão e do tempo que demanda para sua aplicação e posterior tabulação dos dados, conforme bem advertiu o próprio idealizador e autor do questionário (ALMEIDA, 2006).

Assim, de acordo com o objetivo geral proposto para essa pesquisa, ao avaliar o nível de adaptação de estudantes de cursos de engenharia do referido campus universitário, a média de adaptação dos estudantes atingida nessa amostra foi avaliada como satisfatória, equiparando-se a outras pesquisas, cujos valores obtidos foram considerados como bons nas cinco dimensões avaliadas (SCHLEICH, 2006; GHIRALDELLO, 2008; GUERREIRO, 2007; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008).

Constatado a confiabilidade dos itens da presente amostra, partimos para as análises dos dados, os quais permitiram diagnosticar as principais dificuldades vivenciadas pelos alunos participantes da pesquisa, relacionadas a fatores de ordem *pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional*. Primeiramente, no que diz respeito ao aspecto pessoal, as áreas mais vulneráveis dos estudantes integrantes dessa amostra estavam relacionadas ao bem estar físico, psicológico, à estabilidade emocional e afetiva, à autonomia, à capacidade de organização e às estratégias de aprendizagem (respectivamente, itens 3, 4, 11 e 12 da dimensão *Pessoal*).

Já na dimensão *Estudo*, os itens que revelaram maiores dificuldades de adaptação dos estudantes ao ensino superior dizem respeito à falta de planejamento e de organização pessoal, diante das afirmações dos alunos aos itens: “Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer”, “Administro bem meu tempo”, “Consigno manter o trabalho escolar sempre em dia” (todos os itens com média abaixo de 3,0). A dimensão *Interpessoal*, por sua vez, revelou-se de pouca significância ao processo de adaptação do estudante, isto é, os alunos mostraram-se melhores adaptados a essa dimensão. Contudo, algumas variáveis envolvendo iniciativa, tolerância e confiança nas relações de amizades, podem ser avaliadas como certa desvantagem ao processo de adaptação se comparadas aos demais itens dessa dimensão; é o caso dos itens 1, 7 e 10, respectivamente. De acordo com Nunes e Garcia (2010), avaliar as relações interpessoais do aluno é importante, uma vez que a não compreensão do *Outro* também podem gerar certos bloqueios.

Já nas dimensões *Institucional* e *Carreira*, não houve área de maior relevância no aspecto dificuldades de adaptação. Entretanto, isso não deve ser compreendido como áreas que não necessitem de mais atenção, esforços e investimentos em prol de um melhor ajustamento dos estudantes com relação à instituição e ao curso frequentado.

Os dados evidenciaram que as dimensões *Pessoal* e *Estudo* são as áreas de maior vulnerabilidade dos acadêmicos, já que foram as áreas de menor índice de adaptação entre os

estudantes pesquisados. Disso pode-se inferir que nem todas as habilidades ou noções acadêmicas foram devidamente desenvolvidas nos estudantes. Talvez, o fato de um número mais expressivo de participantes situarem no primeiro ano da graduação (alunos ingressantes) tenha contribuído para esse dado, sugerindo que a transição para a universidade é um fator relevante no processo de adaptação e rendimento acadêmico, conforme sugerido nos estudos consultados (GRANADO et. al., 2005; GUERREIRO, 2007, CUNHA; CARRILHO, 2005) e, portanto, necessitam de uma atenção maior da instituição nessa área. É nesse ponto que pode residir o fator mais preponderante para as evasões e baixos êxitos dos discentes nos cursos de engenharia.

Essas são as áreas mais cobradas pela instituição com relação aos seus alunos; há muita expectativa da universidade sobre o preparo do aluno. Entretanto, essa não é a realidade vivenciada, fato que tende a aumentar gradativamente.

Dentre os alunos com menor preferência pelo curso e instituição frequentados, verificou-se que as médias de adaptação nas dimensões *carreira* e *institucional* foram menores que a dos alunos que declararam estar em um curso correspondente à sua 1ª opção.

Quando comparados o nível de adaptação dos estudantes entre os diferentes cursos de engenharia do campus, foram constatadas diferenças significativas entre os alunos dos cursos Engenharia de Produção e Elétrica apenas na dimensão *Carreira*, na qual demonstraram médias maiores que os dos cursos Engenharia de Alimentos e Ambiental e, ainda, na dimensão *Institucional*, na qual os alunos de Engenharia de Produção mostraram-se melhores adaptados que os demais alunos dos outros cursos.

Esse dado pode representar algo à instituição de ensino pesquisada com respeito aos cursos, principalmente aos de Engenharia Ambiental e de Alimentos, cujos alunos podem estar com menor perspectiva profissional que os demais graduandos de outras áreas, ou algum outro fator que esteja gerando essa diferença significativa entre as percepções dos alunos desses cursos, inclusive sobre as variáveis da dimensão *Institucional*. Certamente, é importante pensar em uma melhor investigação junto aos discentes dos cursos e obter dados mais precisos, a fim de proporcionar um ambiente acadêmico mais favorável à integração do estudante e de evitar frustrações e evasões futuras.

Especificamente a respeito da relação perfil do estudante e a dimensão *Carreira*, importa destacar que foi verificada diferença significativa entre os alunos que desistiram e entre os que mudaram de curso, pois esses estudantes, quando da aplicação do questionário, já haviam apresentado médias mais baixas que os demais colegas de curso, o que,

possivelmente, somado a outros fatores, favoreceu a tomada de decisão do estudante de evadir-se do curso.

Como bem afirmou Ghiraldello (2008), é muito importante conhecer as características ou perfis dos estudantes que optam por determinado curso, avaliar suas perspectivas, inclusive o perfil do corpo docente atuante, pois tal compreensão pode ser positiva para o próprio curso, para sua melhoria e para o êxito acadêmico esperado.

Quanto ao fator sexo masculino e feminino, o presente estudo revelou diferença significativa apenas na dimensão *Estudo*, em que as mulheres apresentaram média mais alta que os homens, concordando com os estudos de Granado et al. (2005) e Souza, Bardagi e Nunes (2013), os quais diagnosticaram que as mulheres dedicam mais tempo aos estudos do que os rapazes.

Outro enfoque desse estudo estava voltado para a análise das diferenças entre alunos cotistas e não cotistas. Os dados da amostra revelaram que as diferenças de adaptação e desempenho não foram significativas entre esses dois grupos de alunos; somente na dimensão *institucional* foi constatada certa predominância de melhor adaptação dos alunos cotistas. Essa constatação difere daquelas feitas por Peixoto, Ribeiro, Bastos e Ramalho (2013), o que importa fazer algumas considerações: primeiramente, a amostra dos pesquisadores supracitados é consideravelmente maior, representando 100% dos alunos regularmente matriculados em todos os cursos daquele campus universitário, o que não é o nosso caso; em segundo lugar, o presente estudo pode ter apresentado essa equidade de desempenho de alunos, devido ao fato de nossa amostra ser composta exclusivamente por representantes dos cursos de engenharia, e não de cursos de diferentes áreas, como o de Humanas, Letras e Artes, que segundo os autores daquela pesquisa, são considerados cursos de menor concorrência.

Por outro lado, se comparado com as constatações de Bezerra e Gurgel (2011), os quais, por meio do instrumento de sociometria de Moreno, avaliaram o desempenho acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas de cursos da UERJ; os resultados indicaram que o desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas daquela amostra foram semelhantes, a exemplo, também, do que constatou Velloso (2009) em sua pesquisa com alunos da Universidade de Brasília, num estudo longitudinal, nos anos 2004, 2005 e 2006, em cursos de diversas áreas (Humanas, Ciências e Saúde), cujos resultados, revelaram não haver diferenças expressivas entre os alunos cotistas e não cotistas.

Já com relação ao fator classe econômica, quando comparados os níveis de adaptação das diferentes classes, as diferenças mais significantes observadas recaíram apenas na

dimensão *Interpessoal*, em que os estudantes da classe A2 foram significativamente superiores aos das classes C1 e C2.

Como o intuito deste trabalho não é medir níveis de segurança do indivíduo, ou mesmo de autonomia ou competência intelectual e interpessoal, fica aqui o desafio para que estudos qualitativos sejam desenvolvidos entre estes estudantes, a fim de identificar melhor a influência desses fatores sobre o desempenho acadêmico.

Quando avaliadas as médias de adaptação nas cinco dimensões, constatou-se que a variável “frequência com que o estudante participa das atividades religiosas”, apresentou diferença significativa na dimensão *Estudo* a favor dos estudantes que declararam participar de atividades religiosas mais de uma vez por semana – vantagem sobre os declarados não participantes de atividades religiosas. Porém, não se pode precisar com propriedade o que de fato gerou essa diferença, mas pode sugerir que esses alunos encontram maior suporte, seja de orientação ou aconselhamento, ou outro tipo de apoio que, mesmo gastando certo tempo entre deslocamentos e participações em atividades religiosas semanais, os põem em vantagem com relação aos demais colegas na dimensão *Estudo*.

Como o intuito deste trabalho não é medir níveis de segurança do indivíduo, ou mesmo de autonomia ou competência intelectual e interpessoal, fica aqui o desafio para que estudos qualitativos sejam desenvolvidos entre estes estudantes, a fim de identificar melhor a influência desses fatores sobre o desempenho acadêmico.

De modo geral, pode-se afirmar que a presente pesquisa foi de considerável relevância para a compreensão da relação *vivências acadêmicas, adaptação e rendimento acadêmico*, pois, de acordo com os objetivos propostos, e com os dados revelados, conseguiu-se, tanto identificar algumas variáveis que influenciaram a adaptação dos estudantes de engenharia participantes de nossa pesquisa, como, também, constatar que houve certa relação positiva entre adaptação e rendimento acadêmico, tendendo para moderada e fraca, nas dimensões *Pessoal, Carreira e Estudo*. Nesse sentido, o estudo contribuiu para demonstrar que os alunos com maior nível de adaptação às variáveis presentes nessas três dimensões apresentam maior propensão para um desempenho acadêmico mais satisfatório.

As pesquisas tomadas como bases para o presente estudo (SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2006; GRANADO et al., 2005), na condição de responsáveis pelos estudos de criação e validação do QVA-r em Portugal e no Brasil, também servem de parâmetro para se afirmar que a presente pesquisa confirmou a precisão do instrumento QVA-r nas diferentes dimensões que abarca, destacando que os valores atingidos não ficaram distantes dos valores obtidos nos estudos de Soares, Almeida e Ferreira (2006) e Granado et al. (2005).

É importante, também, ressaltar que os resultados obtidos dizem respeito a um estudo realizado de forma restrita a uma instituição de ensino superior e a alguns cursos de graduação, podendo sofrer alterações de análises em condições contextuais diferenciadas. Por isso, fica o desafio, tanto à instituição pesquisada quanto a outras, de se avaliar e buscar compreender como as vivências acadêmicas do estudante podem interferir na adaptação, permanência e rendimento acadêmico de estudantes, sobretudo os de curso de engenharia.

A heterogeneidade dos alunos, o despreparo desses discentes e de alguns docentes, a falta de perspectiva profissional, e a falta de estrutura universitária, são temáticas que necessitam de constantes avaliações. Nesse sentido, o presente estudo pode contribuir com a compreensão das principais dificuldades de adaptação do estudante, principalmente no que diz respeito a aspectos relacionados ao estudo e de ordem pessoal.

As diferenças sociais, econômicas, de sexo, entre outras, fazem parte do universo acadêmico e, portanto, é a realidade que precisa ser admitida e potencializada. Não conhecer e não querer buscar compreender as causas dos problemas presentes nas vivências acadêmicas é uma resistência em se abrir para a realidade, para o novo, para os desafios.

Por fim, ressalta-se, acerca deste estudo, que as análises e constatações feitas em torno das variáveis na adaptação de estudantes universitários de cursos de engenharia, apresentam limitações, dada à complexidade do fenômeno estudado, estando sujeito a uma multiplicidade de fatores intervenientes, desde questões envolvendo mobilidade do ingressante e as políticas de acesso ao ensino superior, bem como as perspectivas com relação à profissão escolhida e os desafios do mercado de trabalho, valorização e concepções relativas às diferentes profissões, dentre outros fatores de natureza psicológica, social e econômica.

É de salientar que, embora os muitos aspectos aqui abordados não se apresentam de modo estático, mas em constantes mudanças, como se pode observar, por exemplo, nas relações interpessoais e ideológicas, os resultados da presente pesquisa podem oferecer subsídios para os trabalhos de recepção, acompanhamento e assistência aos jovens acadêmicos em situações semelhantes, uma vez que refletiram um pouco da mesma realidade vivenciada em boa parte das instituições constantes nas pesquisas por nós investigadas e anunciadas anteriormente.

Assim como todas as pesquisas consultadas foram motivadoras para seguirmos no encaixe desse estudo, esses dados poderão corroborar com futuras pesquisas acerca das vivências acadêmicas e sua relação com a adaptação, rendimento, evasão e sistemas de cotas nos cursos de graduação. Nesse sentido, referendamos a aplicabilidade e eficiência do

Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida, adaptada e validada no Brasil, para futuros estudos do gênero.

Portanto, novos estudos e instrumentos voltados para as questões de vivências acadêmicas e adaptação são necessários para se medir, acompanhar e articular ações que visem à permanência e ao êxito dos estudantes no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, T. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. **SÍSIFO - Revista de Ciências da Educação**, n. 7, p. 19-28, Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://www.researchgate.net/publication/28240665> Do abandono permanência num curso de ensino superior>. Acesso em: 19 abr. 2014.
- ALMEIDA, L. S. Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. **Revista galego-portuguesa de psicología e educación**, Coruña, ano 3, vol. 3, p. 113-130, 1998. Disponível em: <<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6662>>. Acesso em: 27 nov. 2012.
- ALMEIDA, L. S. et al. Dificuldades de adaptação e de realização acadêmica no ensino superior: análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. **Revista galego-portuguesa de psicología e educación**, Coruña, ano 2, v. 2, p. 41-48, 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/6648>. Acesso em: 14 mar. 2014.
- ALMEIDA, L.S; FERREIRA, J. A.; SOARES, A. P. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXXIII, n. 3, p. 181-207, 1999
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A.P.; FERREIRA, J. A. Transição e Adaptação à Universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (AVA). **Revista Psicologia**, v. XIV, n.2, p. 189-208, 2000.
- ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, v.1, n.2, p.81-93, 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 out. 2012.
- ALMEIDA, L. S. Transição, Adaptação Acadêmica e Êxito Escolar no Ensino Superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**. Coruña, ano 11, v. 15, n. 2, 2007. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/2183/7078> > . Acesso em: 20 set. 2013.
- ALMEIDA, L.S; SOARES, A.P; GUISANDE, M.A.; PAISANA, J. Rendimento Académico no Ensino Superior: Estudo com alunos do 1º ano. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**. Coruña, ano 11, v. 14, 2007.
- ALMEIDA, L.S.; VASCONCELOS, R.; MENDES, T. O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na universidade do Minho. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion**, Coruña, ano 12, v. 16, n.1, 2, 2008.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, Mar. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362011000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Jul. 2014.

ARAÚJO, B. R. **Vivências, Satisfação e Rendimento Acadêmicos em Estudantes de Enfermagem**. Porto, 2005. Originalmente apresentada como dissertação de doutorado, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar – Universidade do Porto, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. 2012. Disponível em: <www.abep.org>. Acesso em: 02 jul. 2013.

BARIANI, I. C. D. **Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica**. 1998. 179f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1998.

BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da Universidade Brasileira. **Química Nova**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Química, Rio de Janeiro, v. 30, n. 7., 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422007000700050>. Acesso em: 12 out. 2014.

BARREYRO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Relatosdepesquisa37.pdf>>. Acesso em: 11 de out. de 2014.

BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. **Sustainable Business International Journal**, n. 9, p. 1-22, 2011.

BÍBLIA DE ESTUDO DE GENEBRA. Eclesiastes. Barueri, SP: Cultura Cristã e Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 24/10/2014.

BRASIL. SESu/MEC – ANDIFES – ABRUEM. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, outubro de 1997.

BRASIL. SESu/MEC – Diretoria de Políticas e Programas da Graduação. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. Disponível em: <http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria_normativa_2_consolidada_SiSU.pdf> . Acesso em: 19 jul. 2014.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ano nº 169, de 30/08/2012, seção 1. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Imprensa Nacional, 2012a.

BRASIL. Diário Oficial da União. nº 199, de 15/10/2012, seção 1. DECRETO Nº 7.824, p. 6; PORTARIA Nº 18, p. 16. Imprensa Nacional, 2012b.

BRASIL. Diário Oficial da União. Edição nº 214, de 06/11/2012, seção 1. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Imprensa Nacional, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2012**. 2012e. Disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf> . Acesso em 08 de jul. 2014.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2008.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do Rendimento e da Evasão**. Brasília, DF, 2008. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, março de 2008.

CARMO, M. C. F; POLYDORO, S. A. J. Integração ao Ensino Superior em um Curso de Pedagogia. **Psicol. Esc. Educ.** v. 14, n. 2, Campinas, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 de dezembro de 2014.

CARROSI, S. S. N.; SHEEN, M. R. C. C. **Os positivistas e a oposição à idéia de criação de universidades no Brasil no século XIX: a posição de Miguel Lemos**. 2002. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,Historia_e_Filosofia/Poster/10_42_38_p850.pdf> Acesso em: 11 de out. de 2014.

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 11, de 11 de março de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>> Acesso em: 08 de out. 2014.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M.. O Processo de Adaptação ao Ensino Superior EO Rendimento Acadêmico. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v 9, n. 2, dezembro de 2005.

DIAS, C. L. **Avaliação da capacitação pedagógica do docente de ensino superior através de uma escala de atitudes**. Marília, SP: 2001. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências Júlio de Mesquita Filho, 2001.

- DIAS, S. T. G. **Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal**. 2013. 309f. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2013.
- DINIS, A. C. A. R. **Adaptação Acadêmica, Apoio Social e Bem-estar subjetivo dos estudantes do Ensino Superior**: um estudo nas residências universitárias. Coimbra, 2013. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2013.
- FERNANDES, V. M. P. **Adaptação Acadêmica e Auto-eficácia em Estudantes Universitários do 1º Ciclo de Estudos**. Porto, 2013. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2011. Disponível em: < http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2253/3/DM_15256.pdf >. Acesso em 23 nov. de 2013.
- FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação Estudante acadêmica los fazer 1º ano:.. Diferenças de Gênero, situação de Estudante e Curso **Psico-USF**, Itatiba, v 6, n. 1, junho de 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712001000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. de 2014.
- FREITAS, H. C. N. M.; RAPOSO, N. A. V.; ALMEIDA, L. S. Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 41-1, p. 179-188, 2007.
- FIELD, A. Descobrimo a estatística usando o SPSS. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GERK, E; CUNHA, S. M. **As habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior**. In: BANDEIRA, M.; PRETTE, Z. A. P.(Org.). Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal. São Paulo: Casa do Psicólogo, cap. 9, p. 181-196, 2006
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- GRANADO, J. I. F. et al. Integração Acadêmica de estudantes universitarios: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. IV, nº 2, Dez. 2005.
- GUERREIRO, D. C. **Integração e auto-eficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações**. Campinas, SP, 2007. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2007.
- GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicol. Ensino & Form.**, v. 1, n. 2, Brasília, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 dez. 2014.
- GHIRALDELLO, L. **Integração do estudante ao ensino superior: estudo sobre o ingressante de um curso de turismo**. Campinas, SP, 2008. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2008.

IBM® SPSS® Statistics, Version 19,0. An IBM Company, 2010. 1 Cd-Rom.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v.13, n. 2, p.155-164, 2008.

IMAGINÁRIO, S. Bem-Estar subjectivo e Ajustamento Acadêmico em alunos do ensino superior. Gambelas – Faro, 2011. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Departamento de Psicologia, 2011.

LIMA, Horrara de F. D.; OLIVEIRA, Nívia M.; OLIVEIRA, Nivalda M. Análise da graduação no ensino de engenharia no Brasil – análise de dados da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, XL COBENGE. **Anais eletrônicos**. Belém: 2012. Disponível em <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2012/artigos/104335.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2014.

LUCAS, J. C. S. **Estratificación social y trayectorias académicas: un análisis longitudinal del acceso, éxito y consumo de tiempo de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia**. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones: Fundación CajaMurcia. 2002.

MENDONÇA, L.; ROCHA, A. **A influência das expectativas dos alunos do 1º ano na adaptação à Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto**. 2005. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 26 abr. 2014.

NORONHA, Ana Paula Porto et al . Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no ensino superior. **Psicol. esc. educ.**, v. 13, n. 1, Campinas, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 dez. 2014

NUNES, S. M.; GARCIA, A. R. Estudantes do Ensino Superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências acadêmicas. **Revista Gestin**, ano VIII, p. 195-203, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2010.

PEIXOTO, A. L. A.; RIBEIRO, E. M. B. A.; BASTOS, A. V. B.; RAMALHO, M. C. K. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **III Colóquio de Gestión Universitaria en Américas**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114822> >. Acesso em: 22 jul. 2014.

PORTO, C.; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003 – 2005**. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf> >. Acesso em: 02 jun. 2014.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. Sistema de cotas: um debate dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 717-737, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 de jul. 2014.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, n. 3, p. 01-50, jan. jun. 2013.

SANTOS, L. T. M. **Vivências Acadêmicas e Rendimento Escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano**. Braga, 2000. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2000. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/206>>. Acesso em 22 mar. 2014.

SARES, M. I. F.; GHIRALDELLO, L.; RIBEIRO, M. M.; MURBACK, F. G. R. Escala de satisfação das experiências acadêmicas – um estudo no curso de administração de uma universidade privada. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO(ENANGRAD), 23., 2012, Bento Gonçalves, RS. **Anais**. Bento Gonçalves: 2012.

SARRIERA, J. C. et al . Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. **Rev. bras. orientac. prof.**, v. 13, n. 2, São Paulo, 2012 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 dez. 2014.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v.5, n.1, p.11-20, 2006.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. Campinas, SP, 2006. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2006.

SECO, G. M. S. B. et al. Estudo de validade do Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r): respostas obtidas com base numa amostra de alunos do ensino superior politécnico. In: **VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**. Évora: Editora da Universidade de Évora. Departamento de Psicologia, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.8/62>>. Acesso em: 15 de julho de 2014.

SILVA, F. L. Universidade: A ideia e a história. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, abril 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 de out. de 2014.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. **Questionário de Vivências Acadêmicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r)**. In: GONÇALVES, M. M. SIMÕES, M. R.; ALMEIDA, L. S.; MACHADO C. (Coords.). Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa, vol. I p. 102-120, Coimbra, 2006.

SOARES, A. B.; BALDEZ, M. O. M; MELLO, T. V S. Vivências Acadêmicas em Estudantes Universitários do Estado do Rio de Janeiro. **Interação em Psicologia**; v. 15, n. 1, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v15i1.16049>. Acesso em: 03 dez. 2014.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, n. 29, Canoas, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942009000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 dez. 2014.

SOUSA, H.; BARDAGI, M. P.; NUNES, C. H. S. S. Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. **Aval. psicol.**, v. 12, n. 2, Itatiba, 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 13 nov. 2014.

STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment**. v. 80, p. 217-222, 2003.

TIETZEN, A. M. S. **Vivência Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior**. Gambelas, 2010. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2010.

TAVARES, D. M. **Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano**. Porto, originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2012.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimentos de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>> . Acesso em: 11 de jul. 2014.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto de Pesquisa: **VIVÊNCIAS ACADÊMICAS: interferências na adaptação e permanência de universitários de uma Instituição Pública Federal de Ensino.**

Este projeto está em desenvolvimentos pelo pesquisador Rogério Eduardo Cunha de Oliveira, sob a orientação da professora Alessandra de Moraes Shimizu, vinculados a Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília.

Tem como objetivo avaliar as vivências acadêmicas de estudantes de quatro cursos de Engenharia de um Campus Universitário, localizado no interior do Paraná, e as possíveis relações dessas vivências com o desempenho acadêmico e as evasões ocorridas nos cursos ofertados.

A presente investigação consistirá na aplicação de um questionário para a caracterização pessoal e econômica dos participantes, além do QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS – versão reduzida (QVA-r). Os instrumentos serão aplicados, de uma só vez, em sala de aula, durante o horário de aula dos cursos investigados. O modo de aplicação será uniforme para todos os participantes, e os mesmos os responderão individualmente.

Serão apurados, também, os índices de evasão dos universitários, nos cursos pesquisados, e a forma de ingresso de cada estudante (por cotas ou por ampla concorrência).

Participarão desta pesquisa alunos dos quatro cursos de Engenharia.

Asseguramos que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação de identidades dos estudantes e que os dados coletados estarão disponíveis somente para revisão do pesquisador e para publicações com propósitos científicos. Após a realização deste estudo, os participantes serão informados acerca dos resultados; também haverá a disseminação do trabalho realizado em revistas científicas, relatórios e apresentação em encontros e/ou congressos, preservando-se, sempre, o anonimato dos participantes e da instituição estudada, se estes assim o quiserem.

Informamos que os participantes são livres para abandonar a pesquisa, por qualquer razão, sem que haja prejuízo ou desconforto para os mesmos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes, obedecendo aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.


Os participantes desta pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione contribuições importantes para a área da Educação, em especial, da permanência e do desempenho dos acadêmicos.

Eu, _____,
R.G. _____, após ter lido e entendido todas as informações referentes ao estudo proposto concordo, voluntariamente, participar do mesmo. Declaro que recebi as informações necessárias para minha compreensão do estudo. Declaro, ainda, ter sido esclarecido(a) que todas as informações apresentadas por mim têm a garantia de sigilo, assegurando-me absoluta privacidade. Estou ciente, também, que tenho liberdade de me recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Assinatura do participante: _____ Data: ___/___/___.

Nós, pesquisadores responsáveis, declaramos ter disponibilizado as informações necessárias para compreensão da pesquisa, ao participante acima assinado, explicando-lhe a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa. Além disso, respondemos todas as questões que nos foram feitas e testemunhamos a assinatura acima.

Assinatura do Pesquisador: _____
RG: 8.057.582-3 SESP/PR



Data: ___/___/___.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Nesse caso, entre em contato com o pesquisador Rogério Eduardo Cunha de Oliveira, pelo telefone (0xx45) 9990 9989, ou e-mail: rogeriooliveira@utfpr.edu.br e/ou Alessandra de Moraes Shimizu, pelo e-mail: alemorais.shimizu@gmail.com.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Parecer do Projeto nº. 0789/2013

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: VIVÊNCIAS ACADÊMICAS: interferências na adaptação e permanência de universitários de uma Instituição Pública Federal de Ensino
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): ALESSANDRA SHIMIZU
Autor(a): ROGERIO OLIVEIRA
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 23/07/2013
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

Objetivos
<p>OBJETIVO GERAL ☞ Avaliar as vivências acadêmicas de estudantes de um câmpus, de uma universidade federal, e as relações dessas vivências com o desempenho acadêmico, o desenvolvimento sociomoral e as evasões ocorridas nos cursos ofertados</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS ☞ Descrever e analisar as vivências acadêmicas de estudantes universitários. ☞ Verificar se essas vivências variam conforme o perfil do estudante (socioeconômico, religioso, etário e de procedência), a forma de ingresso na universidade (como cotista ou por ampla concorrência), o tempo de permanência na instituição e os cursos nos quais os discentes investigados estão matriculados. ☞ Averiguar o rendimento acadêmico dos discentes no curso, tendo como ponto inicial a nota de ingresso na universidade pelo ENEM, e comparar os resultados dos alunos cotistas com os demais alunos. ☞ Analisar o desenvolvimento sociomoral dos estudantes, de forma a verificar se apresenta mudanças, e em que sentido, entre os estudantes dos diferentes períodos do curso; ☞ Verificar e analisar as possíveis relações entre vivências acadêmicas, rendimento escolar e desenvolvimento sociomoral.</p>

SUMÁRIO DO PROJETO
<p>A permanência na universidade e o desempenho acadêmico requerem do aluno certas competências que serão determinantes na adaptação. Esse processo de transição e adaptação está intimamente relacionado às vivências acadêmicas do aluno. Nesse sentido, essa pesquisa investigará as vivências acadêmicas dos estudantes e a relação desta com o desenvolvimento sóciomoral, segundo a perspectiva da teoria kohlbergiana, partindo da hipótese de que elementos de ordem pessoal e sociomoral estão associados aos casos de evasão e de baixo rendimento acadêmico na instituição de ensino superior a ser pesquisada. Para o levantamento dos dados dessa pesquisa quantitativa, far-se-á uso dos seguintes instrumentos: Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida (QVA-r); um questionário para caracterização pessoal dos participantes; o instrumento Escala de Crenças – PCB5 para investigação da religiosidade; um instrumento para identificação e classificação da classe socioeconômica – Critério Brasil; um Instrumento para mensuração do nível de desenvolvimento do juízo moral, o Defining Issues Test – DIT-2. Com base nos resultados desta pesquisa, espera-se levantar subsídios que possibilitem o aprimoramento do trabalho de</p>

acompanhamento e assistência ao universitário, visando sua adaptação e permanência no ensino superior.

COMENTÁRIO DO RELATOR

A realização da pesquisa em questão não apresenta riscos potenciais à saúde ou integridade moral e/ou profissional do sujeito da pesquisa. Os procedimentos metodológicos apresentados são adequados para os objetivos propostos. O termo de consentimento livre e esclarecido apresenta as informações necessárias para esclarecimento dos procedimentos do projeto aos responsáveis pelos participantes da pesquisa. Há consentimento da instituição onde será realizada a pesquisa. O projeto está de acordo com as solicitações e normas da resolução CNS 196/96. Sendo assim, sou de parecer favorável a sua aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa.

PARECER FINAL


O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 02/10/2013.


Sra. Aparecida Capellini
Presidente do CEP


José Carlos Miguel
Diretor da FFC

ANEXO B – Questionário: Critério Padrão de Classificação Econômica – Brasil/2013

1 - Religião: _____

Com que frequência participa de atividades religiosas:

- () nunca participa
 () menos de uma vez por semana
 () uma vez por semana
 () mais de uma vez por semana

2 - Profissão da mãe (ou responsável/chefe da família): _____

3- Grau de escolaridade da mãe (ou responsável/chefe da família):

- () analfabeto / ensino fundamental 1 incompleto (1ª a 4ª série)
 () ensino fundamental 1 completo (1ª a 4ª série) / ensino fundamental 2 (5ª a 8ª série) incompleto
 () ensino fundamental completo / ensino médio incompleto
 () ensino médio completo / superior incompleto
 () superior completo

4- Profissão do pai (ou responsável/chefe da família): _____

5- Grau de escolaridade do pai (ou responsável/chefe da família):

- () analfabeto / ensino fundamental 1 incompleto (1ª a 4ª série)
 () ensino fundamental 1 completo (1ª a 4ª série) / ensino fundamental 2 (5ª a 8ª série) incompleto
 () ensino fundamental completo / ensino médio incompleto
 () ensino médio completo / superior incompleto
 () superior completo

Para cada item (linha) da tabela abaixo, assinale o número correspondente à quantidade que existe em sua casa DE ORIGEM (CASA DA SUA FAMÍLIA):

ITEM	não tem	Tem (quantidade de itens)			
		1	2	3	4 ou +
Televisão (imagem colorida)					
Rádio (não considerar o rádio do carro)					
Banheiro					
Automóvel (<u>não</u> considerar automóvel de uso <u>profissional</u> , como táxi, vans, caminhão, trator, etc)					
Empregado(a) mensalista (considerar apenas aquele que trabalha pelo menos 5 dias por semana)					
Máquina de lavar (não considerar o “tanquinho” elétrico).					
Vídeocassete e/ou DVD					
Geladeira simples (não duplex)					
Geladeira de duas portas (duplex)					
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)					

ANEXO C – Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida e adaptada para a realidade brasileira.

QVA-r (QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIA ACADÊMICA – Versão Reduzida)

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

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

1ª PARTE

1. Nome: _____ Código (acadêmico): _____

2. Sexo: M () F () 3. Idade: _____ 4. Curso atual: _____

5. Período em que está matriculado: _____ 6. Ano de entrada na instituição: _____

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

Se exerce, esta atividade ocupa: () apenas um período do dia
() períodos alternados, final de semana ou sem horário fixo
() tempo integral

8. Este curso e universidade em que entrei corresponde à minha:

() 1ª opção () 2ª opção () 3ª opção () Outra

9. Neste momento, minha intenção é:

Continuar o curso atual () sim () não.
Manter-me aqui, no Campus? () sim () não.

10. Já se transferiu de curso ou instituição superior? () sim () não.

11. Vim para a universidade para/porque (escolha apenas UMA alternativa)

() preparar-me para uma profissão.
() tornar-me uma pessoa culta e com mais formação.
() os meus pais esperavam isso de mim.
() ter mais oportunidades sociais.
() os meus amigos também estão no Ensino Superior.
() conhecer-me melhor.
() Outra (especifique) _____

12. A entrada no ensino superior implicou a minha saída de casa? () sim () não

Se sim, atualmente você reside () numa república/pensão (casa ou apartamento com estudantes)
() sozinho
() com familiares

13. Aqui na universidade desempenho algum tipo de função acadêmica ou associativa? () sim () não

Se sim, qual/quais? () Representante de estudantes (Centro Acadêmico, Atlética, DCE, outros).
() Monitoria ou projeto de extensão/pesquisa (PET, Pibic, Pibit, etc.)

Instruções para o preenchimento da 2ª PARTE do questionário:

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, 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. Agradecemos a total honestidade nas suas respostas.

Responda de acordo com sua opinião ou sentimento da seguinte maneira:

- CIRCULE, numa escala de até 5 pontos, a alternativa que achar **mais adequada**, sendo:

- 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.

IMPORTANTE:

- 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.

- QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS -	Nada a ver comigo / totalmente em desacordo / nunca acontece.	Pouco a ver comigo / bastante em desacordo / poucas vezes se acontece.	Algumas vezes de acordo comigo e outras não / algumas vezes acontece e outras não.	Bastante a ver comigo / bastante em acordo / acontece bastantes vezes.	Tudo a ver comigo / totalmente de acordo / acontece sempre.
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.					
2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi.					
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.					
4. Costumo ter variações de humor.					
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.					
6. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.					
7. Escolhi bem o curso que frequento.					
8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi.					
9. Sinto-me triste ou abatido(a).					
10. Administro bem meu tempo.					
11. Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a).					
12. Gosto da Universidade em que estudo.					
13. Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.					
14. Sinto-me envolvido com o meu curso.					
15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade.					
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.					
17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista.					

18. O curso que estou fazendo foi determinado, sobretudo, pela facilidade de acesso					
19. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal.					
20. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas profissionais.					
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.					
22. Acredito que o meu curso me possibilitará realização profissional.					
23. Sinto confiança em mim próprio(a).					
24. Acredito possuir bons amigos na universidade.					
25. Sinto-me saudável e com um bom ritmo de trabalho.					
26. Sinto-me mais isolado(a) das outras pessoas de algum tempo para cá.					
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.					
28. Tenho momentos de angústia.					
29. Utilizo a biblioteca da Universidade.					
30. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal.					
31. Não consigo me concentrar numa tarefa durante muito tempo.					
32. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer.					
33. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.					
34. Consigo manter o trabalho escolar sempre em dia.					
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter más notas.					
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.					
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.					
38. Sou visto como uma pessoa amigável e simpática.					
39. Penso em muitas coisas que me deixam triste.					
40. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.					
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo.					
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.					

43. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.					
44. Faço boas anotações das aulas.					
45. Sinto-me fisicamente debilitado(a).					
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.					
47. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.					
48. A biblioteca da minha Universidade está bem equipada					
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.					
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.					
51. Tenho dificuldades em tomar decisões.					
52. Sinto-me desiludido(a) com o meu curso.					
53. Tenho capacidade para estudar.					
54. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.					
55. Tenho me sentido ansioso(a).					
56. Estou no curso que sempre sonhei.					
57. Sou pontual na chegada às aulas.					
58. A minha Universidade tem boa infraestrutura.					
59. Não consigo estabelecer uma boa proximidade com meus colegas.					
60. Mesmo que pudesse, não mudaria de curso.					