

INTEGRAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: RELAÇÕES AO LONGO DO PRIMEIRO ANO DE GRADUAÇÃO

Integration to Higher Education: Relations During Freshmen Year

Daniela Guerreiro-Casanova^I e Soely Polydoro^{II}

^I Universidade de Campinas. Mestre em educação-UNICAMP
danielaguerreiro@yahoo.com.br

^{II} Universidade de Campinas. Doutora em educação-UNICAMP
polydoro@sigmanet.com.br

Recebido em: 17 de junho de 2009. Aceito em: 21 de abril de 2010

RESUMO

Ao ingressar na educação superior, o estudante se depara com inúmeros desafios que devem ser considerados pela instituição ao propor suas atividades e programas. Esta pesquisa visa a analisar a integração ao ensino superior de estudantes e suas possíveis alterações ao longo do primeiro ano de graduação. Participaram 189 ingressantes de diferentes cursos de uma instituição. Foi realizada coleta de dados por meio do Questionário de Vivências Acadêmicas reduzido, nos meses de abril e outubro de 2006. Como resultado, verificou-se diminuição significativa da percepção da integração ao ensino superior entre as duas coletas ($z = -2,985$; $p = 0,003$). Das 128 respostas válidas, 79 demonstraram relação negativa (média rank = 67,15) na segunda fase, e 48 mostraram relação positiva (média rank = 58,82). A análise dos resultados permitiu a discussão sobre o planejamento de ações educacionais e institucionais visando a maior promoção da integração dos estudantes ao ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: *ormação. Ensino superior. Estudante. Integração.*

ABSTRACT

The activities and programs offered by colleges and universities should consider that, at the beginning of the process of higher education, freshmen students find themselves facing several challenges. This research aims at analyzing the integration of freshman students into higher education and its changes during the first year. Participants were 189 freshmen from different courses of a private higher education institution. Data was collected through the Academic Experience Questionnaire (Questionário de Vivências Acadêmicas), on March and October 2006. As a result it was verified a significant decrease in the perception of integration to higher education between the first and the second data collected ($z = -2,985$; $p = 0,003$). From 128 valid responses, 79 demonstrated negative relation (medium rank = 67,15) in the second phase and 48 showed positive relation (medium rank = 58,82). The analyses of the results allowed for the discussion about the educational and institutional action plans in order to improve the integration to higher education.

KEYWORDS: *Freshmen; Education; Higher Education; Integration to Higher Education*

INTRODUÇÃO

O ingresso ao ensino superior apresenta-se como um dos momentos mais marcantes na vida das pessoas que frequentam esse nível educacional. É nessa ocasião que o indivíduo, independentemente da faixa etária, ao definir qual curso e instituição irá cursar, confere uma nova direção ao seu próprio projeto de vida (ASTIN, 1993). Esse momento se caracteriza por ser um processo de transição complexo e multidimensional, pleno de novos desafios que são determinantes para o seu sucesso e permanência. Não se trata apenas de desafios acadêmicos e cognitivos, mas de verdadeiras *provocações* para o desenvolvimento do estudante também em termos afetivos, pessoais e sociais (ALMEIDA; SOARES, 2003; ASTIN, 1993; PASCARELLA; TEREZINI, 2005; POLYDORO, 2000; TEIXEIRA; DIAS; WOTHICH; OLIVEIRA, 2008). Essa transição envolve mudanças de ambiente, de hábitos de estudo e da vida cotidiana dos estudantes, bem como do modo como refletem sobre a sociedade e sobre si mesmos, exigindo aquisição de normas e de novos modelos de comportamentos apropriados à instituição de ensino. A forma como cada estudante vivencia esse período é única, e pode ser acompanhada por sentimentos de perda e desolação, devido à ruptura com o até então habitual estilo de vida (POLYDORO, 2000; TINTO, 1988). Sabe-se que o sucesso acadêmico e o desenvolvimento psicossocial do jovem estudante têm como melhor preditor a resolução do período de transição, isto é, o desenvolvimento de competências para a integração ao ensino superior (ALMEIDA; SOARES, 2000; POLYDORO, 2000; TINTO, 1988; TEIXEIRA et al., 2008).

Para se integrar ao ensino superior, o estudante ingressante necessitará solucionar os desafios propostos pelas vivências acadêmicas em quatro domínios principais: acadêmico, social e interpessoal, pessoal e carreira/vocacional (ALMEIDA, et al., 2000; ALMEIDA et al., 2004). Nesse contexto, o domínio acadêmico refere-se às novas exigências de estudo, responsabilidades, ritmos e estratégias de aprendizagem, bem como às diferentes formas de avaliação; o domínio social é relativo a padrões de relacionamentos interpessoais com diferentes grupos e de maneira mais madura, necessários para as vivências acadêmicas; já o domínio pessoal é compreendido como a dimensão que caracteriza o sentido de identidade, maior conhecimento de si próprio, desenvolvimento da autoestima e da visão de mundo, e o domínio carreira/vocacional envolve a busca de identidade vocacional, de tomada de decisões e de compromissos com as metas estabelecidas (ALMEIDA et al., 2004; GRANADO et al., 2005).

A literatura psicológica acerca do estudante da educação superior evidencia o fato de que o jovem se desenvolverá, mesmo que não curse o ensino superior, devido a aspectos maturacionais de origem genética relacionados à idade da pessoa, bem como aos aspectos sociais que influenciam o seu desenvolvimento. Contudo, a frequência ao ensino superior, com seus diversificados contextos e características próprias, permite o chamado efeito da experiência da educação superior no desenvolvimento. "O impacto do ensino superior é um conceito genérico que abrange todas as variedades de experiências acadêmicas e tenta comparar seus efeitos com os efeitos proporcionados por experiências fora da educação superior" (ASTIN, 1993, p. 25). Os autores que pesquisam sobre o impacto do ensino superior no estudante alertam para a necessidade de se considerar as características com as quais os estudantes alcançam o referido nível educacional. Essas características próprias e específicas a cada estudante são classificadas como aspectos condicionais, pois relacionam-se direta e indiretamente com o impacto da educação superior, podendo direcioná-lo ou limitá-lo (ASTIN, 1993), de modo que diferentes estudantes podem apresentar

diferentes níveis de desenvolvimento ou de mudança apesar de vivenciarem as mesmas experiências acadêmicas (PASCARELLA; TEREZINI, 2005). Desse modo, conhecer as características de entrada dos estudantes ingressantes faz-se importante, inclusive, para a elaboração de currículos, de políticas educacionais, de ações docentes e de serviços de apoio aos estudantes bem como para poder verificar o impacto proporcionado pela vivência acadêmica, pois a magnitude de como essa experiência acadêmica irá atingir os estudantes depende, dentre outros aspectos, das suas próprias características (ASTIN, 1993; PASCARELLA; TEREZINI, 2001, 2005). Algumas categorias de aspectos condicionais têm sido identificadas na literatura sobre o estudante, como: gênero, idade, etnia, nível educacional dos pais, capital cultural dos estudantes e nível socioeconômico, dentre outras.

No contexto proporcionado pela educação superior, principalmente no primeiro ano, as variáveis ambientais assumem um papel de destaque no estudo do impacto do ensino superior nos estudantes. Nesse quadro de variáveis, são considerados todos os aspectos das vivências acadêmicas que podem influenciar os domínios acadêmicos, sociais, pessoais e vocacionais, possibilitando mudanças e/ou desenvolvimento nas dimensões não cognitivas e cognitivas dos estudantes (ASTIN, 1993; KING, 1994). Assim, as características das instituições, os docentes, os programas educacionais, os currículos, os cursos, os turnos de estudo, o apoio financeiro, as atividades complementares não obrigatórias e os pares atuam como variáveis ambientais, agindo sobre o estudante (BOWEN; CHINGOS; MCPHERSON, 2009; DISETH; PALLESEN; BRUNBORG; LARSEN, 2010). Segundo Astin, "frequentar uma determinada faculdade ou ser exposto a um tipo particular de ambiente modifica as predições sobre como o estudante irá se desenvolver" (1993, p. 20). Ter em mente esse fato é de suma importância para os responsáveis pelas políticas educacionais de cada instituição, pois, a partir disso, podem-se estabelecer objetivos específicos para se concretizar o ideal de educação superior pretendido pela instituição e para planejar suas ações de modo coerente com esses objetivos (PEREIRA, 2000). Preocupar-se com essas questões significa, de certo modo, entender a importância do impacto das ações educativas exercidas no ensino superior para o desenvolvimento das pessoas que o frequentam.

As influências exercidas pelos professores e pares, bem como as exercidas pelas outras características ambientais previamente citadas, são potencializadas pelo envolvimento que cada estudante possui com as vivências acadêmicas. Por envolvimento, entende-se a porção de tempo e de energia que o estudante investe continuamente para concretizar a meta educacional, e tem características quantitativas e qualitativas diretamente proporcionais ao desenvolvimento do estudante e à aprendizagem e à realização de um objetivo educacional (ASTIN, 1984; DISETH, et al., 2010; PASCARELLA; TEREZINI, 1991). Nesse contexto, as horas semanais dedicadas ao estudo, ao auxílio aos colegas, à participação em atividades complementares não obrigatórias e em programas de apoio ao estudante e o bom relacionamento com professores e pares significam maior envolvimento e, em consequência, maior construção de conhecimento e de habilidades cognitivas, de valores altruístas, de persistência e de autonomia, bem como melhor autoconceito e melhor integração acadêmica (ALMEIDA, et al., 2000; ASTIN, 1993; TINTO, 1997). Desde que o estudante consiga conciliar o tempo e a energia aplicada nas atividades curriculares e nas extracurriculares, o envolvimento acadêmico e social contribuirá para a persistência, para intensificar o compromisso do estudante com o curso, com o objetivo de graduar-se e com a instituição, ampliando as

possibilidades de integração ao ensino superior (ALMEIDA, et al., 2004; TINTO, 1997).

Nesse contexto, a integração ao ensino superior interfere no sucesso acadêmico do estudante, que não é mensurado apenas por notas. Para integrar-se, o estudante precisa lidar com os desafios propostos pelos domínios acadêmicos, pessoais, sociais e vocacionais, tanto no que se refere aos aspectos cognitivos como aos não cognitivos. O estudante passa a entender e a compartilhar as normas e a cultura da instituição acadêmica que frequenta bem como a cultura de seus pares. Assim, o termo *integração* pode ser compreendido como uma referência à extensão em que o indivíduo compartilha das atitudes normativas e dos valores de seus colegas e do corpo docente da instituição, respeitando as exigências formais e informais da instituição, da comunidade acadêmica e dos subgrupos dos quais faz parte, justamente para deles fazer parte, ou seja, para integrá-los (PASCARELLA; TRENZINI, 1991, 2005; TINTO, 1988). Desse modo, a integração ao ensino superior se caracteriza como um processo que reúne a dinâmica relação entre o estudante e as vivências acadêmicas, envolvendo dois principais fatores: aspectos ambientais, como satisfação com/adesão ao curso, e aspectos internos aos estudantes, como capacidade de enfrentamento, reações físicas, psicossomáticas e estado de humor (POLYDORO, 2000; TINTO, 1988).

A integração ao ensino superior representa o enfrentamento dos desafios do processo de transição iniciado com o ingresso do estudante, o qual, após ter passado pelas vivências acadêmicas, considerando-se os aspectos condicionais, os ambientais e os de envolvimento, tem, com a integração, facilitada a sua permanência na educação superior, pois é uma das maiores preditoras do sucesso acadêmico (ALMEIDA, et al., 2004; TINTO, 1988, 1997). Contudo, faz-se necessário ressaltar que esse processo de transição – integração ao ensino superior –, apesar de ser acentuado no primeiro período do curso, é contínuo durante a permanência do estudante no curso. Isso ocorre devido ao surgimento de novos desafios no decorrer da formação que podem afetar o estudante, tornando-o vulnerável à medida que surge, como, por exemplo, o momento de realização de estágios e a fase de conclusão do curso.

Pelo exposto, pode-se afirmar que cabe às instituições de ensino superior conhecer cada vez mais o impacto da educação superior nos estudantes, com ênfase no primeiro ano de curso, visando à integração ao ensino superior, e, a partir disso, obter conhecimento sobre esse processo durante o primeiro ano do curso coloca-se como temática relevante na agenda institucional e de pesquisa, já que há carência de informações sobre o contexto brasileiro. Assim, como objetivo geral desta pesquisa, pretende-se identificar e analisar a integração ao ensino superior de estudantes ingressantes em uma instituição particular de ensino superior e as possíveis alterações ocorridas ao longo do primeiro ano do curso.

MÉTODO

1. PARTICIPANTES

A amostra foi escolhida de modo intencional e por conveniência. Como critério de inclusão, foi estabelecido que todos os estudantes ingressantes presentes no momento da coleta de dados, que tenham consentido em participar mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, integrariam a amostra a ser estudada. A primeira fase deste estudo contou com a participação de 332 estudantes ingressantes, e a amostra da segunda fase foi composta por 221 estudantes que ingressaram no início do ano letivo.

Como o objetivo geral desta pesquisa implica a análise das mudanças ocorridas no primeiro ano do curso, fez-se necessário decidir pela utilização de uma amostra pareada. Desse modo, a amostra pareada final desta pesquisa foi composta por 189 estudantes ingressantes de diferentes cursos de graduação, dos quais 85 (45%) eram do gênero masculino e 104 (55%), do feminino. Em relação à faixa etária, pôde-se verificar que 71 (37,6%) estudantes estavam incluídos na faixa etária tradicional (até 21 anos), 44 (23,3%) pertenciam à faixa dos 22 a 25 anos e 74 (39,2%) à faixa etária não tradicional (acima de 26 anos). A idade média desses participantes foi 25,73 anos ($dp=7,777$). A maioria da amostra era proveniente de instituições públicas de ensino tanto no ensino fundamental ($n = 175$; 93,6%) como no ensino médio ($n = 166$; 91,2%), e foi também composta por estudantes de primeira geração (77,8 %), que não possuem pai e mãe com experiência no ensino superior, mesmo incompleta. A maioria ($n = 153$; 81%) dos participantes deste estudo era matriculada no período noturno. Esse dado provavelmente está relacionado ao oferecimento dos cursos, uma vez que há mais cursos nesse período, e ao fato de que 160 (84,7%) estudantes trabalhavam.

2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa utilizou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada fase, um Questionário de Caracterização e o Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida – QVA-r nacional (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; GRANADO, 2005). A opção pela utilização do QVA-r nacional deve-se ao fato de que esse instrumento tem sido evidenciado como adequado para a verificação da integração do estudante ao ensino superior (ALMEIDA, et al., 2004; GRANADO et al., 2005; VILLAR, 2001). Esse instrumento constitui uma escala de autorrelato que procura avaliar a forma como os jovens se integram a algumas das exigências da vida acadêmica mais referenciadas na literatura (GRANADO et. al, 2005). Originalmente de Portugal, na ocasião da adaptação ao contexto brasileiro, houve tradução de 75% dos itens do QVA longo (170 itens) para o português do Brasil, tendo sido realizado um novo estudo-piloto com estudantes brasileiros, no qual foram obtidos resultados que indicaram boa adequação do QVA nacional à realidade brasileira (VILLAR, 2001). Em prosseguimento, Granado realizou um estudo de validação da versão nacional do QVA reduzido (60 itens), no qual identificou as propriedades psicométricas do QVA-r adequadas para a realidade brasileira, sendo explicada 40,4% da variância total e obtida consistência interna de 0,88. A partir desse estudo de validação, a versão nacional do QVA-r, conforme a Tabela 1, é composta por 55 itens distribuídos em cinco dimensões.

A escala *likert* de resposta é composta por cinco pontos assim definidos: (1) *nada a ver comigo*; (2) *pouco a ver comigo*; (3) *algumas vezes de acordo comigo*; (4) *bastante a ver comigo*; (5) *tudo a ver comigo*, e solicitou aos estudantes suas opiniões e sentimentos relacionados às diversas situações e vivências acadêmicas. As respostas à questão aberta apresentada no término do instrumento não foram utilizadas na análise proposta.

3. PROCEDIMENTOS

Este estudo, aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (protocolo n. 0176.0.000.146-06), constituiu uma pesquisa de tipo descritivo, com delineamento correlacional, e foi estruturada em caráter longitudinal, sendo composta por duas fases. A primei-

Tabela 1. Descrição, itens e consistência interna das dimensões do QVA-r nacional

Dimensões	Descrição da dimensão	Itens	Ipha
Pessoal	Envolve o bem-estar físico e psicológico; inclui aspectos emocionais e aspectos pessoais, a estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões, a autonomia e o autoconceito.	4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 23, 25, 27, 34, 40, 47, 50	0,8386
Interpessoal	Envolve o relacionamento com os colegas; inclui estabelecimento de amizades, atribuição da importância dos colegas, procura de ajuda e percepção de habilidades sociais.	1, 18, 22, 24, 26, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 54	0,8220
Carreira	Envolve a perspectiva de segurança na escolha do curso e carreira; percepção de envolvimento e competência pessoal para o curso e a carreira.	2, 5, 7, 8, 14, 19, 21, 32, 46, 49, 51, 55	0,8563
Estudo	Envolve competências, hábitos de estudo e gestão do tempo; inclui estratégias de aprendizagem e organização do estudo para avaliação.	10, 28, 30, 36, 39, 42, 44, 48, 52	0,7778
Institucional	Envolve o compromisso com a instituição frequentada; inclui intenção de permanecer ou não na instituição, conhecimento dos serviços e avaliação da infra-estrutura.	3, 12, 15, 16, 41, 43, 45, 53	0,7663

Fonte: SCHELEICH, 2006

ra fase de coleta de dados ocorreu em abril de 2006; já a segunda fase foi realizada em outubro do mesmo ano. Entende-se que esses períodos estão suficientemente distantes entre si, de modo a possibilitar a análise da mudança da integração do ingressante ao ensino superior.

As coletas de dados foram realizadas coletivamente, nas salas de aula dos diferentes cursos, em disciplinas tipicamente frequentadas pelos estudantes ingressantes. No início da coleta, foi dada uma explicação para todos os estudantes sobre os objetivos da pesquisa, esclarecendo que a participação era voluntária, sendo os dados obtidos confidenciais. Foram aplicados os mesmos instrumentos em cada coleta.

RESULTADOS

As análises estatísticas foram executadas com a utilização do *software* Statistical Package for Social Sciences (SPSS 13.0). Antes de se iniciar a análise das respostas, os instrumentos respondidos foram submetidos à inspeção visual, de modo que aqueles que não tiveram pelo menos 90% dos itens respondidos foram excluídos. Como os dados se caracterizaram como não paramétricos, foi utilizado o Teste Wilcoxon para a comparação entre a integração ao ensino superior da 1ª fase

e da 2ª fases, conforme pode ser observado na Tabela 2. Para interpretar a Tabela 2, é necessário esclarecer que: (1) na primeira coluna são apresentados os nomes das dimensões, nas quais serão analisadas as diferenças, sendo utilizado I para referir-se à primeira fase da pesquisa e II para a segunda fase; (2) na segunda coluna, é possível identificar o número de participantes que demonstraram diferenças negativas ou positivas bem como identificar o número dos que não demonstraram diferenças entre as duas fases e o número total de participantes que foram analisados em cada dimensão; (3) a coluna média rank apresenta as médias obtidas para as diferenças encontradas, que foram organizadas em diferenças negativas e positivas; (4) a coluna Z indica o score da diferença e se essa diferença foi negativa ou positiva; (5) a coluna S indica o nível de significância da diferença encontrada, e (6) na coluna média descritiva, são apresentadas as médias descritivas da primeira e da segunda fase.

Tabela 2: *Relação entre integração ao ensino superior da 1ª fase e da 2ª fase dos estudantes ingressantes*

Dimensões		N	Média rank	Z	Sig.	Média descritiva	
						1ª fase	2ª fase
Pessoal I e II	Negativo	79	84,30	- 1,250	0,211	1ª fase	3,56
	Positivo	75	70,33			2ª fase	3,53
	Igual	5					
	Total	159					
Estudo I e II	Negativo	84	78,14	- 1,384	0,166	1ª fase	3,63
	Positivo	68	74,47			2ª fase	3,55
	Igual	19					
	Total	171					
Interpessoal I e II	Negativo	89	82,88	- 1,151	0,250	1ª fase	3,86
	Positivo	74	80,94			2ª fase	3,79
	Igual	15					
	Total	178					
Institucional I e II	Negativo	94	75,63	- 3,066	0,002*	1ª fase	3,88
	Positivo	54	72,53			2ª fase	3,79
	Igual	24					
	Total	172					
Carreira I e II	Negativo	98	81,07	- 2,894	0,004*	1ª fase	4,09
	Positivo	60	76,93			2ª fase	3,97
	Igual	14					
	Total	172					
Integração ao Ensino Superior I e II	Negativo	79	67,15	- 2,985	0,003*	1ª fase	3,80
	Positivo	48	58,82			2ª fase	3,72
	Igual	1					
	Total	128					

* $p < 0,05$ diferença é significativa ou $p = 0,05$ diferença é significativa

Como pode ser observado na Tabela 2, a diferença identificada entre a integração ao ensino superior da primeira fase e da segunda fase foi significativa. Por meio desses resultados ($Z = -2,985$, $p < 0,003$), pode-se comentar que, após a frequência ao ensino superior, a maioria dos estudantes pesquisados demonstrou diminuição da percepção em relação à integração ao ensino superior durante o primeiro ano de graduação, pois o score Z foi negativo, indicando redução da percepção dos estudantes. Com a frequência no ensino superior, ao longo do período letivo pesquisado, esperava-se que os estudantes enfrentassem os desafios multidimensionais inerentes ao ingresso e ao processo de transição-integração nesse nível de ensino (ALMEIDA; SOARES, 2003; ASTIN, 1993) para, enfim, integrarem-se às vivências acadêmicas pertinentes à educação superior. Essa diminuição significativa foi verificada em 79 estudantes (média rank = 67,15), sendo que apenas 48 demonstraram maior integração (média rank = 58,82) ao ensino superior no decorrer do período letivo pesquisado.

Ao observar cada uma das dimensões, é possível verificar que as dimensões *pessoal*, *interpessoal* e *estudo* demonstraram diferenças negativas, apesar de não significativas, sendo que as dimensões *carreira* e *institucional* indicaram diferenças negativas e significativas. Ao analisar a Tabela 2, percebe-se que a dimensão *pessoal* demonstrou diferença negativa, mas não significativa ($z = -1,250$; $p = 0,211$) entre as duas fases pesquisadas. Pode-se comentar que, na segunda fase, 79 estudantes demonstraram menor integração (média rank = 84,30), e 75 estudantes revelaram maior nível de resolução dos desafios inerentes ao processo de integração relativos ao bem-estar físico e psicológico, à estabilidade afetiva, ao otimismo, à tomada de decisões, à autonomia e ao autoconceito. É importante destacar que a dimensão *pessoal* engloba aspectos que extrapolam o ambiente institucional e, portanto, dificulta a percepção do impacto do ensino superior.

Ao se considerar a dimensão *interpessoal*, pode-se verificar diferença negativa, mas não significativa ($z = -1,151$; $p = 0,250$), entre as percepções obtidas na primeira e na segunda fase. Nessa dimensão, 89 estudantes demonstraram menor integração (média rank = 82,88) para solucionar os desafios inerentes às percepções de habilidades sociais, ao estabelecimento de amizades, à procura de auxílio e ao relacionamento com pares na segunda fase. E, apesar de não haver diferença significativa, 74 estudantes mostraram maior integração (média rank = 80,94) para resolver os desafios relativos à dimensão *interpessoal* na segunda fase, e 15 estudantes demonstraram valores inalterados durante a pesquisa. Esse resultado pode indicar que, ao conciliar o tempo entre os afazeres acadêmicos e o trabalho remunerado, as atividades que englobam relacionamento de amizades com os pares que frequentam a mesma instituição de ensino superior tiveram menos envolvimento por parte dos estudantes na segunda fase da pesquisa. Uma situação inversa seria o desejável, pois, como os estudantes permaneceram quase um ano juntos, esperava-se que eles pudessem se conhecer melhor e, assim, demonstrar mais facilidade para se integrarem socialmente. Nesse caso, é importante lembrar que a cultura estudantil, composta pelos perfis dos subgrupos dos estudantes que compõem o ambiente institucional, exerce uma das maiores influências na integração ao ensino superior (ALMEIDA et al., 2000; ASTIN, 1993). Desse modo, apesar de a diferença entre as fases não ter sido significativa, a menor integração demonstrada para a dimensão *interpessoal* merece ser considerada, verificando-se se o fato de a maioria dos estudantes exercer atividade remunerada, aliada à organização curricular por crédito, não teria contribuído para a diminuição dessa percepção encontrada em 94 estudantes.

Na dimensão *estudo*, também houve diferença significativa entre as duas fases ($z = -1,384$; $p = 0,166$). Esse resultado é decorrente da observação de que 84 estudantes mostraram valores menores (média rank = 78,14) na segunda fase desta pesquisa, 68 estudantes indicaram valores maiores (média rank = 74,47) na segunda fase e 19 estudantes demonstraram valores idênticos. A partir desse resultado, pode-se notar que, em relação à competência de hábitos de estudo, de gestão do tempo, de organização do estudo para avaliações e de estratégias de aprendizagem, a frequência ao ensino superior durante o período pesquisado não proporcionou mudanças significativas nos estudantes pesquisados. No entanto, após terem vivenciado o processo de aprendizagem e recebido o *feedback* das avaliações de desempenho, 84 estudantes evidenciaram menor (apesar de não significativa) integração às tarefas de estudo e de aprendizagem, possivelmente indicando a percepção do nível de exigência relativo ao processo de aprendizagem no ensino superior. Já os 68 estudantes que demonstraram maior integração para lidar com os desafios do processo de aprendizagem possivelmente perceberam que foram bem-sucedidos nesse processo, por meio da experiência direta e dos *feedbacks* recebidos. Pelo comentado, pode-se atribuir a não significância da diminuição verificada nessa dimensão ao fato de os estudantes já possuírem experiência direta em tarefas de estudo e de aprendizagem, como estudar, fazer anotações e trabalhos, dentre outras, adquiridas nas vivências da educação básica. No entanto, a proporção de estudantes que demonstrou diminuição da integração na dimensão *estudo* foi maior ($n=84$), de modo que a relação negativa verificada necessita ser considerada, podendo ser compreendida devido ao novo nível de exigência requerido pelos docentes no ensino superior.

Ao considerar as dimensões que demonstraram diferenças negativas significativas, apresenta-se a dimensão *carreira* ($z = -2,894$; $p = 0,004$). Observando-se a Tabela 2, percebe-se que, das 172 respostas válidas, 98 indicaram médias mais baixas da dimensão *carreira* (média rank = 81,07) na segunda fase da pesquisa, seguidas por 60 estudantes que indicaram médias mais altas (média rank = 76,93) e por 14 estudantes que não mostraram diferenças. Por meio desses resultados, pode-se comentar que a maior parte dos estudantes ($n = 98$) mostrou menor habilidade para lidar com os desafios envolvidos na integração à carreira pela qual optaram, evidenciando menor integração para o perfil acadêmico e profissional inerente ao curso frequentado. Nesse contexto, pode-se perceber que, após a frequência no curso escolhido e o contato com a matriz curricular e com os docentes, os estudantes demonstram menor integração em relação à escolha do curso e da carreira. Nesse contexto, cabe ressaltar a importância das ações docentes para o impacto do ensino superior, de modo a evidenciar a indicação da relevância do conteúdo para a formação no curso e para a carreira (ALMEIDA; SOARES, 2003; ASTIN, 1993; BOWEN; CHINGOS; MCPHERSON, 2009) como também destacar a importância de se orientar os estudantes sobre o caráter de formação básico peculiar às unidades programáticas específicas do primeiro ano de graduação e do serviço de apoio ao estudante em realizar projetos de orientação profissional e de carreira, os quais podem contribuir para a integração à dimensão *carreira*.

Em relação à dimensão *institucional*, verificou-se diferença negativa e significativa entre as fases pesquisadas ($z = -3,066$; $p = 0,002$). Nessa dimensão, a média obtida na segunda fase foi menor do que na primeira para 94 estudantes (média rank = 75,63), que evidenciaram menor integração para os desafios inerentes à integração institucional, sendo maior na segunda fase para 54 estudantes (média rank = 72,53), que demonstram maior integração para lidar com esses desafios,

e para 24 estudantes, que demonstram valores inalterados durante a pesquisa. De acordo com esses resultados, percebe-se que a maioria dos estudantes ingressantes que compõe essa amostra demonstra estar menos envolvida com a instituição frequentada e com os serviços oferecidos por ela. Faz-se necessário comentar que as características da instituição, que compreendem a infra-estrutura, o corpo docente, os serviços de apoio, as atividades complementares não obrigatórias e as atividades culturais podem facilitar, ou não, o complexo processo de integração ao ensino superior, fato que pode relacionar-se com a intenção de permanecer ou não na instituição frequentada (ASTIN, 1993; BOWEN; CHINGOS; MCPHERSON, 2009; PASCARELLA; TEREZINI, 2005).

DISCUSSÃO

Como foi dito, a integração ao ensino superior representa o enfrentamento dos desafios do processo de transição, iniciado com o ingresso do estudante, e se caracteriza como um processo dinâmico entre o estudante e as experiências acadêmicas, que envolve os aspectos internos do estudante e os aspectos ambientais, destacando-se como facilitador da permanência na educação superior e como preditor do sucesso acadêmico (ALMEIDA et al., 2004; PASCARELLA; TEREZINI; 2005; TINTO, 1988). A diferença negativa e significativa identificada entre as duas fases pode ser explicada em função da importância das características ambientais da instituição para a promoção da integração ao ensino superior bem como do envolvimento que cada estudante dedica ao ensino superior, considerando-se a porção de tempo e de energia investida para a concretização da meta educacional (ASTIN, 1993; PASCARELLA; TEREZINI, 2005). Isso ocorreu porque os estudantes demonstraram médias mais altas de integração ao ensino superior logo no início da frequência ao curso, e, por meio da experiência direta, a percepção da integração diminuiu para a maioria dos estudantes. Além disso, essa diminuição da percepção da integração ao ensino superior pode demonstrar uma autoavaliação, por parte dos estudantes, mais próxima das reais características pessoais dos estudantes e das características ambientais do curso/instituição frequentada, fato que pode sugerir que a realidade das experiências acadêmicas vivenciadas ao longo do período pesquisado foi diferente das primeiras experiências, que eram permeadas pela sensação de êxito obtida pelo ingresso no ensino superior. Embora o constructo integração ao ensino superior seja compreendido como dinâmico e, portanto, não estável, seria desejável que houvesse maior percepção de integração. Assim, algumas posturas institucionais, como a política de gestão e a pedagógica, a de ação docente e a dos serviços de apoio aos estudantes, bem como a ausência destas, podem estar estimulando uma alteração na percepção e no comportamento desses estudantes. A fim de minimizar essa situação, seria necessária a adoção de ações que enfatizassem as questões relativas ao desenvolvimento multidimensional do estudante, que envolvem as demandas de ordem pessoal, interpessoal, de estudo, de carreira e institucional, características do ensino superior.

Diante disso, esse resultado remete a uma reflexão sobre o objetivo da educação superior, que pode ser sinteticamente definido dessa forma: promover o desenvolvimento multidimensional, conduzindo os estudantes à autonomia, estimulando-os a serem capazes de adaptar-se às constantes mudanças da vida profissional e pessoal, possibilitando a igualdade social. Talvez o período pesquisado, que compreendeu quase um ano, seja mínimo para se verificar tal desenvolvimento, lembrando que o termo desenvolvimento remete a um processo sistemático, sequencial e in-

tegrador, com valor universalmente desejado (KING, 1994; PASCARELLA; TEREZINI, 2005). No entanto, a concepção de ensino superior idealizada tinha como expectativa verificar o impacto positivo da frequência à graduação. Faz-se necessário pontuar que essa diferença negativa necessita ser mais bem compreendida, pois se, no decorrer dos próximos períodos letivos, essa diferença tornar a ser repetir, existe a possibilidade de esses estudantes estarem experimentando as vivências acadêmicas superficialmente, o que diminuiria as suas probabilidades de sucesso acadêmico e a sua permanência na graduação.

A partir das informações obtidas por meio desta pesquisa, pode-se perceber a necessidade de ações de intervenção que visem a estimular a integração ao ensino superior. Estas poderiam aproveitar as fortes percepções dos estudantes após o ingresso, decorrentes do sucesso obtido com a aprovação no processo seletivo, e estimulá-las de modo a fortificar sua intensidade e magnitude. Para tanto, sugere-se: (1) a realização de seminários dedicados aos ingressantes, com foco no domínio pessoal, bem como nas orientações sobre como desenvolver os novos níveis de exigências das tarefas acadêmicas; o desenvolvimento de atividades que visem a estimular a autorreflexão relativa ao processo de formação superior e à carreira; (2) a otimização do serviço de apoio ao estudante; (3) a otimização das ações docentes, com foco na relação interpessoal e no oferecimento de *feedback* aos estudantes; (4) a aplicação de ações pedagógicas, conduzidas pelos docentes e pelo serviço de apoio ao estudante, visando ao desenvolvimento da autorregulação dos estudantes, necessária para o hábito de estudo, para a aprendizagem e para o desenvolvimento multidimensional dos estudantes, e (5) ações que visem a estimular o convívio social, dentro e fora da instituição, como atividades complementares não obrigatórias e eventos culturais e desportivos que possam otimizar a integração, contribuindo para o processo de formação superior.

Reconhece-se como limitação desta pesquisa a particularidade da amostra, fato que impossibilita a generalização dos resultados, mas sabe-se que este trabalho pode fornecer subsídios para ações de intervenção semelhantes em instituições de ensino superior. No entanto, esses resultados podem contribuir para outras pesquisas a serem realizadas e para a discussão de políticas e programas educacionais da educação superior, de modo geral, e referente a cada um dos cursos, de forma particular.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. São Paulo: Cabral Editora, 2003.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, p. 81-93, 2002.
- _____. et al. Transição, adaptação e rendimento acadêmico de jovens no ensino superior. *Relatório final do projecto*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2004.
- ASTIN, A.W. *What matters in college? Four crucial years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. p.1-105.
- BOWEN, W. G.; CHINGOS, M. M.; MCPHERSON, M. S. *Crossing the finish line: completing college at America's public universities*. Ed. Princeton University, 2009.
- DISETH, A.; PALLESEN, S.; BRUNBORG, G. S.; LARSEN, S. Academic achievement among first semester undergraduate psychology students. *Higher Education*, EUA, v. 59, n. 3, p. 335-352, 2010.
- GRANADO, J. I. F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, Portugal, Universidade da Beira Anterior, v. 4, n. 2, p. 33-43, 2005.
- KING, P. M. Theories of college student development: sequences and consequences. *Journal of College Student Development*, Missouri, v. 35, n. 6, p. 413-421, nov. 1994.
- PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. *How college affects students: a third decade of research*, vol. 2. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. p. 571-626.
- PEREIRA, E. M. A. Pós-modernidade: desafios à universidade. In: SANTOS FILHO, J. C. ; SILVIA, E. M. (Orgs.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.
- POLYDORO, S. A. J. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. 2000. 179 f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.
- SCHLEICH, A. L. R. *Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. 160 p.
- TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTHICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.
- TINTO, V. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, Ohio, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.
- _____. Stages of student departure. Reflections on the character of student leaving. *Journal of Higher Education*, Ohio, v. 59, n. 4, p. 438-455, jul-aug. 1988.
- VILLAR, J. D. *Adaptação e aplicação de Questionário de Vivência Universitária com estudantes de arquitetura e engenharia*. Dissertação (mestrado em Psicologia). Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2001.