

# Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições<sup>1,2</sup>

Jorge Castellá Sarriera<sup>3</sup>  
Ângela Carina Paradiso  
Fabiane Friedrich Schütz  
Gabriella Pérez Howes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil

## Resumo

Esta pesquisa buscou comparar possíveis diferenças na integração à universidade de estudantes de três universidades e identificar o perfil dos estudantes de cada instituição em termos de variáveis biossociodemográficas e nível de adaptação à universidade. Responderam o Questionário de Vivências Acadêmicas Reduzido (QVA-r) e o Questionário de Dados Biossociodemográficos 273 estudantes de três universidades. A Análise de Variância identificou diferenças significativas em três dimensões do QVA-r (Pessoal, Estudo e Institucional). A Análise Discriminante classificou 61,2 % dos casos em duas funções com variância explicada de 76,3% na primeira função. Os perfis discriminantes são analisados e discutidos. Conclui-se sobre a importância da identificação das características, pessoais e institucionais, para a melhor integração dos alunos nos seus contextos universitários.

*Palavras-chaves:* estudantes universitários, ensino superior, desenvolvimento profissional, vivências acadêmicas

## Abstract: A comparative study of students' adaptation to university contexts

This study aimed at comparing possible differences in university students' adaptation to institutions and identifying the profile of students from each institution in terms of personal variables and level of university's adaptation. The participants were 273 students from three universities who responded to the Academic Experiences Questionnaire (AEQ - Reduced Version) and the *Questionnaire of Personal Data*. Analysis of variance identified significant differences in three dimensions of the AEQ - Reduced Version (Personal, Study and Institutional). Discriminant analysis classified 61.2% of cases into two functions with explained variance of 76.3% for the first function. The discriminant profiles are analyzed and discussed. Results show that specific characteristics, personal and institutional, are relevant for students' better adaptation to university contexts.

*Keywords:* college students, higher education, professional development, academic experiences

## Resumen: Estudio comparativo de la integración al contexto universitario entre estudiantes de diferentes instituciones

Esta investigación buscó comparar posibles diferencias en la integración a la universidad de estudiantes de tres universidades e identificar el perfil de los estudiantes de cada institución en términos de variables bio-sociodemográficas y nivel de adaptación a la universidad. Respondieron al Cuestionario de Vivencias Académicas Reducido (CVA-r) y al Cuestionario de Datos Bio-sociodemográficos 273 estudiantes de tres universidades. El Análisis de Varianza identificó diferencias significativas en tres dimensiones del CVA-r (Personal, Estudio e Institucional). El Análisis Discriminante clasificó 61,2 % de los casos en dos funciones con varianza explicada de 76,3% en la primera función. Los perfiles discriminantes se analizaron y discutieron. Se advirtió la importancia de la identificación de las características personales e institucionales, para la mejor integración de los alumnos en sus contextos universitarios.

*Palabras clave:* estudiantes universitarios, enseñanza superior, desarrollo profesional, vivencias académicas

<sup>1</sup> Este estudo contou com o apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul-FAPERGS.

<sup>2</sup> Os autores agradecem a colaboração da Dra. Maria Célia Pacheco Lassance (UFRGS) e do Dr. Mauro Magalhães (UFBa) na obtenção dos dados da pesquisa.

<sup>3</sup> Endereço para correspondência: Rua Álvares Machado, 120, apto 502, 90630-010, Porto Alegre-RS. Fone: 51 33320658. E-mail: jorgesarriera@gmail.com

A obtenção do diploma de curso superior é uma meta para grande parte dos jovens brasileiros. Além disso, o aumento do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil oferece essa oportunidade à população. A partir desse quadro encontra-se uma diversidade de contextos que, por sua vez, permitem aos estudantes diferentes experiências. Ingressar na universidade acarreta grandes e novos desafios afetivos, cognitivos e sociais. Os anos que os estudantes passam na universidade são importantes tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a formação profissional, refletindo no desenvolvimento da própria sociedade onde irão atuar quando graduados. Dada essa diversidade de instituições, é importante conhecer como se dá o processo de integração dos estudantes ao contexto universitário, visto que pode ser específico em cada instituição. Nesse artigo buscou-se investigar a adaptação à universidade de estudantes de diferentes estabelecimentos universitários. A seguir, apresentam-se justificativas para estudar a integração acadêmica e algumas abordagens teóricas desenvolvidas para compreender e explicar esse fenômeno.

As exigências de qualificação profissional e de aprendizagem contínua (Jenschke, 2003; D. H. P. Soares, 2000), somadas à expansão e à democratização do acesso ao ensino superior no Brasil (Ministério da Educação, 2007) têm estimulado o ingresso de um número cada vez maior de estudantes nas universidades. Como consequência disso, constata-se a heterogeneidade dos estudantes universitários em termos de idade, classe social e procedência geográfica (Macedo, Trevisan, Trevisan, & Macedo, 2005; M. S. A. Soares, 2002; Zago, 2006). Ao mesmo tempo em que se observa a ampliação do sistema de educação superior, verifica-se a necessidade de apoio e orientação aos universitários no decorrer de seus anos de formação a fim de facilitar sua aprendizagem, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial (Almeida & Soares, 2004). Essa tarefa, em alguma medida, vem sendo colocada em prática em instituições de ensino superior (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011).

O ingresso na universidade por si só pode gerar tanto expectativas positivas quanto receios e ansiedade, impondo desafios de ordem pessoal, interpessoal e acadêmica, dentre outros (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Santos & Almeida, 2001). Após esse período inicial, o estudante continua buscando atingir seus objetivos educativos e pessoais (Almeida et al., 2002), sendo que muitos estudos tem demonstrado associações entre a decisão de permanecer ou abandonar o curso de graduação e a integração do estudante à universidade (Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni, & Pombal, 2001). Nesse sentido, surge o interesse em conhecer em maior profundidade o desenvolvimento

psicossocial dos alunos durante o período em que permanecem na universidade (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001) e, ao mesmo tempo, identificar os elementos das experiências acadêmicas que favorecem sua adaptação a esse contexto (Almeida et al., 2002).

O processo de integração envolve diversos aspectos, como o desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas. Outros pontos a considerar são estabelecimento de relações interpessoais positivas e gratificantes, desenvolvimento da identidade, autonomia, equilíbrio emocional, filosofia de vida, projeto vocacional e estilo de vida que promovem o bem-estar físico e pessoal dos universitários (Ferreira et al., 2001; Santos & Almeida, 2001).

Com base em um conjunto de pesquisas realizadas com estudantes de nível superior, Ferreira et al. (2001) defendem que a compreensão das mudanças dessa população em termos psicossociais e cognitivos e de ajustamento à universidade deve contemplar tanto a abordagem desenvolvimentista quanto a contextualista. A primeira preocupa-se em conhecer e compreender as mudanças internas que ocorrem no indivíduo, enquanto a segunda busca considerar a influência de variáveis externas nesse processo de mudança. Os autores salientam que ademais das características dos estudantes, a própria instituição, através dos objetivos educativos, relação pedagógica, cultura estudantil, entre outros aspectos, pode cumprir um papel facilitador no desenvolvimento dos estudantes, promovendo sua integração no ensino superior.

Pesquisadores brasileiros que investigam a população universitária referem um corpo consolidado de pesquisas científicas internacionais que reflète a preocupação com o desenvolvimento global dos estudantes ao longo do curso e o impacto da universidade sobre esse processo (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010; Santos, Noronha, Amaro, & Villar, 2005; Schleich, 2006). No Brasil, entretanto, apenas a partir dos anos 2000 buscou-se investigar tais aspectos especificamente.

Como resultado desse esforço, foram criadas a Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES; Polydoro et al., 2001) e a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA; Vendramini et al., 2004). Conforme Polydoro et al. (2001), a construção da EIES fundamenta-se em um modelo de integração à universidade composto por quatro dimensões (ajustamento acadêmico, relacional-social, pessoal-emocional e aderência ao curso e à Universidade). A análise fatorial confirmatória do instrumento mostrou que as 12 subescalas da EIES se ajustam melhor a um modelo de dois fatores da integração à universidade, que separa os aspectos externos – ambiente acadêmico-social – dos internos – características pessoais dos estudantes – do que a um modelo de um

único fator, que corresponderia a uma medida ampla de integração ao ensino superior.

Entretanto, os índices de ajuste do modelo de dois fatores não se mostraram plenamente satisfatórios, o que motivou Vendramini et al. (2004) a elaborar a EAVA. Os autores fundamentaram sua construção a partir de um conjunto de 10 dimensões derivadas da revisão da literatura sobre integração do estudante à universidade, a saber: (a) formação acadêmica anterior; (b) relacionamento; (c) envolvimento com atividades universitárias; (d) escolha do curso; (e) desempenho acadêmico; (f) habilidades para o estudo; (g) condições de estudo; (h) condições externas; (i) condições de saúde física e psicológica; e (j) ambiente universitário, o qual envolve aspectos pessoais, institucionais e a interação entre eles. Após a aplicação da escala em uma amostra de 1.141 estudantes universitários ingressantes, a análise dos componentes principais apontou a existência de cinco fatores: (a) ambiente universitário; (b) compromisso com o curso; (c) habilidade do estudante; (d) envolvimento em atividades não-obrigatórias; e (e) condições para o estudo e desempenho acadêmico.

Apesar da existência desses dois instrumentos nacionais, o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) e o Questionário de Vivências Acadêmicas – Versão Reduzida (QVA-r) (Almeida et al., 2002), de origem portuguesa, são os instrumentos mais utilizados em pesquisas brasileiras para avaliar o ajustamento acadêmico dos estudantes ao contexto da universidade. Conforme descrito por Almeida et al. (2002), esse instrumento (tanto na sua versão integral quanto reduzida) foi elaborado para avaliar a adaptação à universidade em suas dimensões pessoais, relacionais, acadêmicas e institucionais.

A partir desse conjunto de informações, compreende-se a integração ao Ensino Superior, também denominada de adaptação ou ajustamento acadêmico, sob uma perspectiva multidimensional, que engloba as vivências do estudante ao longo de sua formação e a interação contínua e dinâmica entre suas características e o ambiente da universidade (Almeida & Soares, 2004; Carmo & Polydoro, 2010; Polydoro & Primi, 2003; Santos et al., 2005; Schleich, 2006). Essa perspectiva permite conhecer em maior profundidade o desenvolvimento psicossocial dos alunos durante o período em que permanecem na universidade, bem como identificar os elementos das vivências acadêmicas que favorecem sua adaptação a esse contexto desde o ingresso até a conclusão do curso (Almeida et al., 2002; Ferreira et al., 2001).

De acordo com essa perspectiva, estudos na área têm procurado identificar, por exemplo, a percepção dos estudantes sobre as suas experiências na universidade e

as relações desta com o rendimento acadêmico (Cunha & Carrilho, 2005), satisfação acadêmica (Schleich, 2006), habilidades sociais (Soares, Poubel, & Mello, 2009) ou interesses profissionais (Noronha, Martins, Gurgel, & Ambiel, 2009). Pesquisas também buscam verificar possíveis correlatos da adaptação à universidade (Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007) e variações das vivências acadêmicas dos estudantes considerando variáveis como gênero, idade, curso, etapa do curso, se é apenas estudante ou estudante-trabalhador, dentre outras (Carmo & Polydoro, 2010; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010; Igue, Bariani, & Milanese, 2008, Noronha et al., 2009; Schleich, 2006). Uma lacuna observada nessas investigações é a variável instituição, uma vez que poucos estudos são realizados com estudantes de diferentes universidades (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Soares et al., 2009).

Diante dessas considerações, o objetivo desse estudo é, em primeiro lugar, conhecer e comparar possíveis diferenças na integração à universidade de estudantes de três instituições, uma vez que se reconhece que o ambiente universitário pode ter um papel ativo nesse processo (Carmo & Polydoro, 2010; Ferreira et al., 2001). Em segundo lugar, pretende-se identificar o perfil dos estudantes de cada instituição em termos de variáveis biossociodemográficas e nível de adaptação à universidade. Enquanto a maior parte dos estudos que investigam as experiências acadêmicas e a adaptação à universidade envolve alunos de diferentes cursos de uma mesma instituição, a presente pesquisa investigou alunos de um mesmo curso em diferentes universidades. Dessa forma, mais do que as semelhanças podem-se verificar as diferenças entre tais experiências e entre o perfil dos alunos de cada instituição.

## Método

### Participantes

Participaram desse estudo 273 estudantes de Psicologia de três universidades de Porto Alegre e região metropolitana. A amostra é constituída por 102 estudantes da universidade A, 95 da universidade B e 76 da universidade C. As universidades A e B são instituições privadas e a C é pública. Os participantes, em sua maioria, são mulheres (84%), com idades entre 17 e 59 anos ( $M = 23,89$ ;  $DP = 8,06$ ). Do total de alunos, 67,4% cursou o ensino médio em escolas da rede privada de ensino, 58,6% estão na universidade há pelo menos dois anos e 98,2% dos participantes informaram que pretendem continuar o curso atual. A renda familiar de 45,4%

dos participantes é de até dez salários mínimos. Quanto ao desempenho de atividades de trabalho, 57,4% informaram que não possuem atividade pela qual recebam algum tipo de remuneração e 56,9% dos alunos afirmam que não estão envolvidos em atividades não remuneradas (como estágios curriculares ou voluntariado).

## Instrumentos

*Questionário de Dados Biossociodemográficos.* Os participantes preencheram um questionário que solicitou informações pessoais, familiares e socioeconômicas.

*Questionário de Vivências Acadêmicas – Versão Reduzida (QVA-r).* O QVA-r tem por objetivo avaliar a integração acadêmica de estudantes universitários. O instrumento utilizado nesse estudo foi originalmente construído e validado para a população de Portugal. Em sua primeira versão, o Questionário de Vivências Acadêmicas contava com 170 itens distribuídos em 17 subescalas, posteriormente reduzido para 60 itens e 5 subescalas (Almeida et al., 2002). A versão portuguesa do QVA-r foi validada no Brasil por Granado (2004), que demonstrou que o instrumento apresenta qualidades psicométricas satisfatórias para uso pela população universitária brasileira (Granado, 2004; Granado et al., 2005). O QVA-r é um instrumento de autorrelato estruturado em escala tipo *Likert* de 5 pontos (de 1 = nada a ver comigo até 5 = tudo a ver comigo). A versão brasileira do QVA-r apresenta 55 itens ( $\alpha = .88$ ) divididos nas dimensões (a) Pessoal – avalia a percepção de bem-estar físico e psicológico ( $\alpha = .84$ ); (b) Interpessoal – avalia o relacionamento com os colegas ( $\alpha = .82$ ); (c) Carreira - avalia a percepção de competências pessoais, satisfação com a escolha e perspectiva de realização profissional ( $\alpha = .86$ ), (d) Estudo – avalia o planejamento e a execução de atividades escolares ( $\alpha = .78$ ); e (e) Institucional – avalia a apreciação da instituição de ensino frequentada bem como serviços oferecidos e infraestrutura ( $\alpha = .77$ ) (Granado, 2004; Granado et al., 2005).

## Procedimentos

A realização desse estudo seguiu as normas da Resolução 96/1996 sobre ética na pesquisa. O contato com os alunos se deu pelo intermédio com as coordenações dos cursos que autorizaram a participação de seus alunos. Após o aceite foram marcadas as datas e horários, de acordo com a disponibilidade dos professores, para a aplicação dos instrumentos. Os pesquisadores apresentaram-se aos alunos nas salas de aula das Universidades e os convidaram a participar do estudo, explicando-lhes os

objetivos e os aspectos éticos da pesquisa. A aplicação dos instrumentos foi coletiva e a participação foi voluntária. Os alunos que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enquanto aqueles que não quiseram participar tiveram a opção de sair da sala. A aplicação do instrumento levou em torno de 40 minutos.

## Resultados

De acordo com o propósito desse estudo os dados pessoais e do QVA-r foram submetidos à análise estatística descritiva – para conhecer as características dos estudantes das três universidades e o nível de adaptação à universidade. Realizou-se ainda análise inferencial para comparar possíveis diferenças entre os estudantes na integração à universidade de acordo com a instituição e análise multivariada para identificar o perfil dos estudantes de cada universidade.

Inicialmente apresentam-se as características dos alunos das três instituições no que diz respeito às variáveis biossociodemográficas. A Tabela 1 informa sobre a distribuição de frequência dos alunos por sexo, idade, tipo de escola onde cursou o ensino médio, desempenho de atividades de trabalho remuneradas e não remuneradas, renda familiar e escolaridade dos pais nas três instituições. Em termos de idade, apresenta-se a frequência de estudantes conforme faixa etária. Essa divisão seguiu estudos nacionais com universitários (Granado, 2004; Scheleich, 2006), os quais se baseiam em critérios da literatura nacional e internacional que classificam como acadêmicos tradicionais aqueles com idade até 21 anos. Uma segunda faixa abrange os estudantes entre 22 e 25 anos de idade e, por fim, estão aqueles acima de 26 anos, considerados como estudantes maduros (Granado, 2004).

A Tabela 2 mostra a média geral do QVA-r e as médias de cada uma das dimensões por universidade. Os níveis de adaptação avaliados pelo instrumento variam de 1 a 5, considerando o menor valor relacionado ao nível mais baixo de integração e o maior valor ao nível mais alto. A média geral do QVA-r por universidade situa-se entre 3,74 e 3,88, ou seja, acima do ponto médio da escala. A dimensão Carreira apresentou a média mais alta nas três instituições investigadas. Quanto às médias mais baixas, a da universidade A foi a dimensão Pessoal, a da universidade B foi a dimensão Institucional e a da universidade C foi a dimensão Estudo.

Para investigar possíveis diferenças da média geral e das cinco dimensões do QVA-r entre as três universidades foi realizada análise de variância (Dancey & Reidy, 2006). Os resultados indicaram diferenças

significativas entre as universidades nas médias Pessoal ( $F(2,264) = 3,316$ ;  $p < 0,05$ ), Estudo ( $F(2,263) = 13,358$ ;  $p < 0,001$ ) e Institucional ( $F(2,264) = 5,717$ ;  $p < 0,01$ ). Para comparação múltipla entre as médias foi utilizado o teste *post-hoc* de Scheffé, que indicou que a universidade B apresenta médias significativamente mais altas do que a C na dimensão Pessoal e Estudo. Por outro lado, a instituição C apresentou média significativamente maior do que a B na dimensão Institucional. Outras diferenças entre médias

foram observadas nas universidades A e B. No caso da dimensão Estudo, a universidade B apresentou média significativamente mais alta do que a A. Inversamente, a média da universidade A é significativamente mais alta do que a universidade B na dimensão Institucional. A análise de variância não encontrou diferenças significativas na média geral do QVA-r ( $F(2,246) = 1,822$ ;  $p = 0,164$ ) e nas dimensões Carreira ( $F(2,263) = 2,484$ ;  $p = 0,84$ ) e Interpessoal ( $F(2,267) = 0,159$ ;  $p = 0,853$ ) entre as universidades.

Tabela 1

*Frequências e Percentual de Dados Biossociodemográficos por Universidades*

Variáveis		Universidades n(%) <sup>a</sup>			
		A (105)	B (91)	C (76)	Total (272)
Sexo	Feminino	84 (82,4)	81 (89,0)	64(84,2)	229 (85,1)
	Masculino	18 (17,6)	10 (11,0)	12 (15,8)	40 (14,9)
Idade	17 a 21 anos	65 (65)	36 (40,9)	38 (50,7)	100 (38)
	22 a 25 anos	23 (12)	20 (22,7)	25 (33,3)	88 (33,5)
	acima de 26 anos	12 (12)	32 (36,4)	12 (16)	75 (28,5)
Escola de Origem	Pública	13 (13,1)	50 (53,2)	22 (28,9)	85 (31,6)
	Particular	86 (86,9)	44 (46,8)	54 (71,1)	184 (68,4)
Atividade Remunerada	Sim	34 (33,7)	34 (35,8)	48 (63,2)	116 (42,6)
	Não	67 (66,3)	61 (64,2)	28 (36,8)	156 (57,4)
Atividade Não-Remunerada	Sim	42 (43,3)	29 (33,3)	41 (53,9)	112 (43,1)
	Não	55 (56,7)	58 (66,7)	35 (46,1)	148 (56,9)
Renda Familiar (Salário mínimo)	Até 10	36 (48,6)	56 (65,1)	32 (49,2)	124 (55,1)
	De 11 a 20	24 (32,4)	21 (24,4)	22 (33,8)	67 (29,8)
	Acima de 20	14 (19,0)	9 (10,5)	11 (17,0)	34 (15,1)
Escolaridade do pai	Fundamental <sup>b</sup>	12 (11,8)	41 (43,6)	9 (12,0)	62 (22,9)
	Médio <sup>b</sup>	18 (17,6)	25 (26,6)	8 (10,7)	51 (18,8)
	Superior <sup>b</sup>	72 (70,6)	28 (29,8)	58 (77,3)	158 (58,3)
Escolaridade da mãe	Fundamental <sup>b</sup>	12 (11,8)	32 (34,0)	11 (14,5)	55 (20,2)
	Médio <sup>b</sup>	23 (22,5)	29 (30,9)	10 (13,2)	62 (22,8)
	Superior <sup>b</sup>	67 (65,7)	33 (35,1)	55 (72,3)	155 (57,0)

<sup>a</sup> Percentual Relativo ao Número Total de Participantes por Universidade

<sup>b</sup> Ensino Incompleto e Completo

Tabela 2

*Médias<sup>a</sup> e Desvios-Padrão das Dimensões e Média Geral do QVA-r por Universidade*

Universidade	Pessoal*	Interpessoal	Carreira	Estudo***	Institucional**	Geral
A	3,57 (0,64)	3,89 (0,62)	4,25 (0,58)	3,60 (0,70)	3,93 (0,49)	3,84 (0,45)
B	3,70 (0,55)	3,85 (0,73)	4,24 (0,60)	3,92 (0,65)	3,67 (0,69)	3,88 (0,45)
C	3,44 (0,73)	3,90 (0,60)	4,07 (0,55)	3,39 (0,66)	3,89 (0,42)	3,74 (0,42)

\* $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ <sup>a</sup> A média acompanha a amplitude de 1 a 5 dos itens do QVA-r

A fim de identificar os perfis dos alunos das três universidades foi realizada análise discriminante. Essa técnica é apropriada para prever as relações entre um conjunto de variáveis de um determinado objeto e sua pertença a um grupo (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005). Ao prever a relação de pertencimento de cada estudante a uma das três universidades investigadas, foi possível então identificar quais as características dos alunos de cada instituição que diferenciam (ou discriminam) as instituições entre si.

Os centroides da Função 1 foram -,838 para a universidade C, -,184 para a universidade A, e 1,011 para a universidade B. Assim, as variáveis discriminantes da Função 1 diferenciam a universidade A frente à universidade B. Os centroides da Função 2 foram -,585 para a universidade A, ,210 para a universidade B e 0,390 para a universidade C. Desta forma, nesta segunda Função estão representadas as diferenças entre a universidade A e a universidade C.

A primeira Função discriminante obtida explica 76,3% das diferenças entre as universidades, enquanto a segunda Função explica o restante das diferenças obtidas (23,7%). O modelo consegue classificar corretamente 61,2% dos casos analisados, concluindo que o mesmo teve sucesso se comparado com os 33% esperado numa classificação ao acaso. As funções obtidas conseguiram prever corretamente 69,5% de casos corretamente classificados no perfil original da universidade B, 57,8% dos casos agrupados na universidade A e 55,3% dos casos na universidade C.

A Tabela 3 apresenta os pesos discriminantes das variáveis biossociodemográficas e das dimensões do QVA-r nas Funções 1 e 2. Os pesos e os sinais das variáveis indicam a direção favorável a um grupo ou outro. Ao considerar o conjunto de variáveis analisadas, observa-se que na Função 1 a instituição A diferencia-se da B pela presença de estudantes com maior engajamento em atividades não remuneradas, com renda mais elevada e cujos pais (pai e mãe) tem níveis de escolaridade mais altos. Já a instituição B diferencia-se

da C por abrigar estudantes com níveis mais positivos na média geral do QVA-r, nas dimensões Estudo e Pessoal e por ter estudantes mais velhos e do sexo feminino.

Tabela 3

*Pesos Discriminantes das Variáveis Biossociodemográficas e Dimensões do QVA-r*

Variáveis	Função 1 <sup>a</sup>	Função 1 <sup>b</sup>
Escolaridade do pai	-,572*	-,165
Escolaridade da mãe	-,438*	-,016
Dimensão Estudo	,375*	-,053
Atividades não remuneradas	-,274*	,091
Idade	,266*	,152
Dimensão Pessoal	,257*	-,146
Média Geral	,205*	-,164
Renda familiar	-,202*	-,144
Sexo	,110*	,102
Escola de origem	,368	,602*
Atividade Remunerada	-,335	,519*
Dimensão Carreira	,207	-,235*
Dimensão Institucional	-,200	-,211*

<sup>a</sup> Variância Explicada de 76,3%<sup>b</sup> Variância Explicada de 23,7%

Em relação à Função 2 a instituição A diferencia-se da C por ter estudantes com níveis mais positivos de vivências acadêmicas avaliadas pela dimensão Carreira. Por sua vez, a universidade C diferencia-se da A pela presença de estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas e que possuem atividade remunerada.

## Discussão

Esse estudo teve por objetivo conhecer e comparar possíveis diferenças na integração à universidade de estudantes de três instituições, além de identificar o perfil dos estudantes de cada uma delas em termos de variáveis biossociodemográficas e nível de adaptação à universidade. Considerando a média geral do QVA-r por instituição verifica-se que os alunos das três universidades apresentam níveis de integração ao contexto universitário acima do ponto médio (nível 3, considerando a amplitude de 1 a 5) da escala utilizada nesse estudo, o que indica que se encontram medianamente adaptados a esse contexto. Resultados semelhantes vêm sendo encontrados por outros pesquisadores que utilizaram o QVA-r (Igue et al., 2008; Schleich, 2006; Teixeira et al., 2007).

Ao analisar os resultados das médias do QVA-r, a média mais alta na dimensão Carreira nas três universidades sugere que os estudantes percebem-se envolvidos com o curso e com a profissão escolhida. Conforme Granado (2004), a dimensão carreira mede o quanto os estudantes acreditam que no futuro poderão ter a oportunidade de concretizar expectativas e valores vocacionais, bem como obter realização profissional. Investigações com o QVA-r em amostras de estudantes universitários brasileiros têm verificado que a média da dimensão Carreira se destaca como a mais alta dentre as dimensões avaliadas (Igue et al., 2008; Noronha et al., 2009).

Em relação às diferenças das dimensões que avaliam a integração dos estudantes à universidade entre as instituições pesquisadas, foram encontradas diferenças significativas nas médias das dimensões Pessoal, Estudo e Institucional. Já em Carreira e Interpessoal e na média geral do QVA-r não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas. Esses resultados mostram que a influência da instituição e das características de seus alunos pode contribuir nos níveis de adaptação acadêmica em algumas de suas dimensões.

Ao buscar compreender as diferenças das dimensões da adaptação entre as universidades a utilização da análise discriminante avançou na análise integrada das variáveis em estudo. Através desse tipo de análise foi possível maximizar as maiores diferenças das características dos alunos das três universidades avaliadas simultaneamente, produzindo duas funções explicativas dessas diferenças. Observa-se que a diferença de perfis entre as instituições A e C (Função 2) tem poder discriminatório inferior (23,7%) quando comparada às diferenças entre as instituições A e B (76,3% na Função 1). Portanto, ressalta-se que a predição dos casos para as universidades A e B obteve maior sucesso.

A universidade B diferenciou-se significativamente da universidade C e da universidade A por apresentar média mais alta na dimensão Estudo. O perfil dos estudantes da universidade B confirma que nessa instituição encontram-se os alunos com percepção de maior capacidade para gerir o tempo de estudos e de organizar-se quanto à utilização de recursos para aprendizagem e preparação para as avaliações, características avaliadas por essa dimensão. Considerando os resultados de outras investigações (Granado, 2004; Schleich, 2006), a idade mais elevada dos estudantes da universidade B parece ser uma variável relevante quando avaliada a capacidade de planejamento e execução de atividades escolares, embora nem sempre se encontrem evidências nessa direção (Noronha et al., 2009). O perfil desses estudantes também mostra que a renda familiar é menor e que seus pais possuem níveis mais baixos de escolaridade. Diante dessas características socioeconômicas menos favoráveis dos familiares, o fato de ingressarem no ensino superior, ademais em uma instituição privada, pode contribuir para que se comprometam com as atividades escolares e valorizem a oportunidade de frequentar um curso superior mais do que os alunos das universidades A e C. Esse tipo de atitude em relação aos estudos é semelhante ao verificado no trabalho de Bardagi, Paradiso, Lassance e Souza (2005) com estudantes moradores de residência universitária, cujo perfil de renda e nível de escolaridade dos pais é semelhante ao dos alunos da universidade B.

As diferenças entre as universidades B e C e B e A na dimensão Estudo também podem ser explicadas pelo menor envolvimento dos alunos da universidade B com atividades de trabalho remuneradas ou não remuneradas, pois quando comparados aos das universidades C e A, os alunos da B dispõem de mais tempo para organizarem-se em relação às demandas relativas ao estudo. Seguindo essa lógica, quando comparado o perfil dos alunos da universidade C com a universidade A, verifica-se que eles exercem mais atividades remuneradas. Assim, não se pode exigir dos primeiros a mesma dedicação aos estudos em termos de tempo do que alunos que desempenham menos atividades desse tipo.

Diferenças significativas da dimensão Pessoal entre as universidades B e C (com média mais alta da universidade B) também podem ser explicadas pela menor frequência de realização de atividades de trabalho remuneradas e não remuneradas dos alunos da universidade B. Esses são menos ocupados e, provavelmente sentem-se menos exigidos física e psicologicamente. Ressalta-se que menores níveis de bem-estar físico e psicológico parecem não interferir em percepções mais positivas sobre as vivências acadêmicas no que se refere às dimensões Carreira

e Interpessoal, o que corrobora os achados de outras investigações (Schleich, 2006; Teixeira et al., 2007).

Quanto à dimensão Institucional, as médias da universidade A e C são significativamente mais altas do que a da B, embora o valor dessa última, de 3,67 encontre-se acima do ponto médio da escala (nível 3, considerando a amplitude de 1 a 5). Características específicas dessa instituição e dos próprios alunos podem contribuir para que a avaliação das vivências acadêmicas relativas à dimensão Institucional tenha apresentado esse resultado. Esta dimensão avalia desde o apreço do estudante pela instituição que frequenta, como o gosto que ele tem por ela e o interesse que ela desperta, até a simpatia que ele tem pela cidade onde a universidade está localizada ou o conhecimento que ele tem sobre a estrutura e os serviços oferecidos por ela. Diferente das universidades A e C, a universidade B localiza-se na região metropolitana e não na capital. Limitações econômicas também podem fazer com que o estudante seja mais exigente com a estrutura e os serviços da universidade pelos quais ele/família provavelmente estejam se esforçando para pagar. Além disso, é possível que a própria instituição não proporcione uma maior integração dos seus alunos com o ambiente e os recursos que oferece, não despertando no aluno maior interesse por ela.

Diante dessas considerações, é relevante destacar a importância da universidade em apresentar ao corpo discente todos os recursos físicos e serviços disponíveis, conforme apontam Bardagi e Hutz (2009) e Teixeira, Dias, Wottrich e Oliveira (2008), a fim de estimular a interação do aluno com o ambiente acadêmico como um todo. Deve-se ressaltar que a relação professor-aluno não é investigada através do QVA-r, uma vez que no processo de redução do QVA para o QVA-r esse aspecto foi retirado do instrumento (Almeida et al., 2002). Entretanto, sabe-se que esse aspecto é importante para as vivências do estudante na universidade, como demonstram Teixeira et al. (2007). Ao incluírem essa variável em seu estudo, os autores encontraram correlações consistentes entre ela e as dimensões do QVA-r.

De maneira geral, os resultados encontrados apontam que cada instituição apresenta um perfil distinto de estudantes. As especificidades das características de cada um desses perfis (como idade, renda familiar, escolaridade dos pais, realização de atividades de trabalho remunerada ou não), ao interagirem de modo contínuo e dinâmico com as características de cada uma das instituições faz com que os estudantes tenham percepções diferentes sobre suas experiências acadêmicas em algumas das dimensões da adaptação à universidade. Nesse sentido, tais resultados somam-se às contribuições de outros pesquisadores, os quais apontam a necessidade de intervenções específicas que promovam o desenvolvimento global dos seus estudantes através do

desenvolvimento de competências acadêmicas, cognitivas e pessoais, favorecendo, assim, a qualidade das suas vivências acadêmicas ao longo de sua permanência na universidade (Almeida & Soares, 2004; Cunha & Carrilho, 2005; Guerreiro-Casanova & Polyodoro, 2010; Igue et al., 2008; Santos et al., 2005; Schleich, 2006).

### Considerações finais

A utilização do QVA-r mostrou-se adequada para avaliar as percepções dos estudantes sobre suas experiências acadêmicas e diferenciar a integração dos mesmos em diversos contextos educacionais, uma vez que todos os participantes frequentavam o mesmo curso de graduação. Os resultados dessa comparação evidenciam que a interação contínua e dinâmica entre variáveis pessoais e contextuais tem influência sobre o processo de adaptação à universidade, mas não em todas as suas dimensões. Não é possível afirmar se esses mesmos resultados seriam mantidos para estudantes de outros cursos, ou para o conjunto dos estudantes de cada instituição comparado com as demais, o que se constitui em uma limitação desse estudo.

A partir dos resultados desse estudo, sugere-se que a universidade dê atenção especial aos alunos na questão do gerenciamento e organização do tempo, especialmente aqueles que exercem outras atividades além das acadêmicas, já que parecem encontrar mais dificuldades para dar conta das tarefas e avaliações relativas ao curso. É possível supor que o aumento da capacidade do estudante em conciliar as atividades acadêmicas com as exigências e demandas de atividades extraclasse, como atividades de trabalho remuneradas ou não remuneradas, pode contribuir tanto para melhorar o nível de aproveitamento dos estudos quanto o bem-estar físico e psicológico.

A maior interação do estudante com o ambiente universitário também parece importante para sua integração à universidade, sendo esse outro aspecto que cada instituição deve estar atenta. Atividades de integração e serviços de apoio ao estudante (pedagógico, psicossocial) provavelmente podem contribuir para melhorar a apreciação do estudante sobre a instituição que frequenta. Embora o instrumento utilizado nesse estudo não avalie a interação aluno-professor, o que representa uma limitação, considera-se este um aspecto importante para as vivências acadêmicas dos estudantes.

De modo geral, faz-se necessário que cada instituição tenha presente o contexto cultural e social no qual está inserida, considerando que as características desse contexto atraem um perfil específico de alunos. As características do perfil dos alunos, ao interagirem com as características de cada instituição, contribuem com a adaptação do estudante à universidade em suas distintas dimensões.



## Referências

- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). “Não havia outra saída”: Percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14, 95-105.
- Bardagi, M. P., Paradiso, A. C., Lassance, M. C. P., & Souza, M. S. (2005). Integração acadêmica e neuroticismo em estudantes moradores de residência universitária. In Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional (Org.), *CD AIOSEP International Conference (full works): Careers in context-New challenges and tasks for guidance and counseling*. Lisboa: Autor.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia escolar na educação superior: Atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16, 111-122.
- Carmo, M. C., & Polydoro, S. A. J. (2010). Integração ao ensino superior em um curso de Pedagogia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 211-220.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 215-224.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para Psicologia*. Porto Alegre: ArtMed.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico USF*, 6, 1-10.
- Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: Estudo de validade e precisão do QVA-r*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31-41.
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: Relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino e Formação*, 1(2), 85-96.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanese, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Jenschke, B. (2003). A cooperação internacional: Desafios e necessidades da orientação e do aconselhamento em face das mudanças mundiais no trabalho e na sociedade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4, 35-55.
- Macedo, A. R., Trevisan, L. M. V., Trevisan, P., & Macedo, C. S. (2005). Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 13, 127-148.
- Ministério da Educação. (2007). *O plano de desenvolvimento da educação: Razão, princípios e programa*. Recuperado em 21 agosto 2012, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>
- Noronha, A. P. P., Martins, D. F., Gurgel, M. G. A., & Ambiel, R. A. M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no Ensino Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 143-154.
- Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2003). Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 41-66). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. *Psico-USF*, 6, 11-17.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19, 205-217.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Amaro, C. B., & Villar, J. (2005). Questionário de Vivência Acadêmica: Estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (Eds.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-177). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Soares, D. H. P. (2000). As diferentes abordagens em orientação profissional. In M. D. Lisboa & D. H. P. Soares (Eds.), *Orientação profissional em ação: Formação e prática de orientadores* (pp. 24-47). São Paulo: Summus.
- Soares, M. S. A. (2002). O acesso à educação superior e sua cobertura demográfica. In M. S. A. Soares (Coord.), *A educação superior no Brasil* (pp. 113-127). Porto Alegre: Unesco.
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, (29), 27-42.
- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. *Integração em Psicologia*, 11, 211-220.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 185-202.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9, 259-268.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 226-237.

Recebido: 28/11/2011  
1ª Revisão: 24/05/2012  
2ª Revisão: 30/07/2012  
Aceite final: 14/08/2012

#### Sobre os autores

**Jorge Castellá Sarriera** é Doutor em Psicologia. Professor do Instituto de Psicologia da UFRGS. Pesquisador 1A do CNPq. Coordenador do Grupo de Trabalho em Saúde Comunitária da ANPEPP e do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da UFRGS.

**Ângela Carina Paradiso** é Psicóloga. Possui formação em Orientação Profissional. Mestre e doutoranda em Psicologia pela UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da UFRGS.

**Fabiane Friedrich Schütz** é Psicóloga pela PUCRS. Mestranda em Psicologia pela UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da UFRGS.

**Gabriella Pérez Howes** é Psicóloga pela PUCRS. Especialista em Psicologia Escolar pela UFRGS. Trabalha no Colégio Marista Rosário. Atua como assessora da Pastoral Juvenil Marista (Grupo de Jovens da Rede Marista).