

Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná

Academic experiences and adaptation of students of a federal university of state of Paraná

Rogério Eduardo Cunha de OLIVEIRA¹
Alessandra de MORAIS²

Resumo

Pesquisas têm relacionado a recorrência de desempenhos insatisfatórios e evasões no Ensino Superior às dificuldades de adaptação dos estudantes ao conjunto de variáveis, distribuído entre cinco dimensões: pessoal, estudo, interpessoal, carreira e institucional. Buscou-se identificar e avaliar, entre 449 graduandos de Engenharia, as principais dificuldades de adaptação, bem como as diferenças significativas de integração entre os diversos perfis de estudantes, por meio do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r). Os principais resultados indicaram maiores dificuldades de adaptação dos estudantes às dimensões *pessoal* e *estudos*, e maior propensão de adaptação às variáveis relacionadas à carreira, aos colegas e à instituição.

Palavras-chave: Vivências Acadêmicas. Adaptação Acadêmica. Evasão. Ensino Superior.

Abstract

Research has linked the recurrence of unsatisfactory performance and evasions in undergraduate courses to students' difficulties in adapting to the set of variables, distributed among five major areas (dimensions): personal, study, interpersonal, and institutional career. Sought to identify and evaluate, among 449 engineering undergraduates, the main difficulties in adaptation as well as the significant differences in integration between the different profiles of students through the Academic Experiences Questionnaire (QVA-r). Results indicated greater difficulties in adapting to students *personal* dimensions and *studies* and a greater propensity to adapt to career-related variables, colleagues and the institution.

Keywords: Academic Experiences. Academic Adaptation. Evasion. Higher Education.

-
- 1 Mestre em Educação pela UNESP - Campus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências. Endereço institucional: Av. Brasil, 4232, Parque Independência, Medianeira/PR. CEP: 85.884-970. Tel.: (45) 32408000. Email: <rogeriooliveira@utfpr.edu.br>.
 - 2 Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – campus de Marília. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Genética e Educação - GEPEGE. Endereço institucional: Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Marília-SP. CEP: 17.525-000. Tel.: (14) 34021371. Email: <alemorais.shimizu@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 547-568	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A educação, enquanto espaço constituído para a construção, organização e ampliação do conhecimento, bem como de relações interpessoais e de outras peculiaridades da vida, é um campo de investigação muito amplo e significativo, graças à diversidade de objetos de pesquisa e ao complexo sistema que constituem a educação, o que a torna um dos grandes expoentes da sociedade moderna (ALMEIDA, 1998; ALMEIDA et al., 1998; ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999; CUNHA; CARRILHO, 2005; DIAS, 2013; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006).

Centralizando o foco sobre a educação superior, alguns pontos de fragilidade demonstram a necessidade de melhor compreensão dos problemas envolvendo a relação aluno, sistema político-social, docentes e as relações sociais -fato que justifica as constantes pesquisas em torno da educação superior por pesquisas (ALMEIDA, 2007; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; SCHLEICH, 2006).

Em um período em que a sociedade vivencia a expansão e a democratização do acesso à universidade, problemas com evasão de alunos e baixo rendimento acadêmico são cada vez mais perceptíveis no contexto universitário. Com base nesse quadro, a presente pesquisa teve como objetivos identificar as principais dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de adaptação e integração às diversas vivências que formam o contexto acadêmico, bem como apurar em quais áreas os alunos se mostram melhor adaptados. Para tanto, levou-se em consideração os seguintes aspectos: a) pesquisar estudantes dos cursos de engenharia de um campus de uma Instituição Federal de Ensino Superior, localizada no interior do Estado do Paraná; b) descrever e analisar as vivências acadêmicas de estudantes universitários; c) avaliar as diferenças significativas de adaptação e integração entre os diferentes perfis de estudantes.

Revisão de Literatura

Contextualização do cenário universitário brasileiro

Há pouco menos de uma década, a sociedade brasileira vivenciou um grande avanço na educação superior, no que diz respeito à expansão das universidades. Trata-se de uma significativa expansão em termos de estruturas físicas (com construção de novas universidades e ampliação das que já existiam), recursos humanos, criação de novos cursos e, principalmente, em termos de ofertas de vagas em cursos de graduação.

O maior responsável pela expansão universitária no contexto brasileiro pode ser atribuído ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído no ano 2007, pelo Decreto nº 6.096/2007, no governo Lula, cujo lema foi a reestruturação das universidades públicas federais. 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. Além disso, o programa tinha como ideal propiciar meios para a ampliação do acesso à universidade e, também, de criar condições de permanência no ensino superior (BRASIL, 2012).

A democratização das vagas fez crescer a heterogeneidade de estudantes nas universidades e novos desafios surgiram às Instituições de Ensino Superior, as quais vêm se tornando um espaço, cada vez maior, de múltiplas situações sociais (DIAS, 2013; CUNHA; CARRILHO, 2005; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008).

Problemas dessa natureza não são realidade apenas dos últimos dias. Em 1995, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Superior (SESU), criou uma comissão para investigar as causas das evasões e do baixo índice de diplomação dos alunos nos cursos de graduação. Conforme relato da comissão, a evasão média no Brasil chegava a 50% (cerca de 80 mil alunos) nas Instituições Federais de Ensino Superior, com um índice de diplomação consideravelmente baixo (BRASIL, 1997). Triste realidade era vivenciada, também, em outros países da América do Sul, como na Argentina, que, em alguns casos, chegou a 81% de evasão (BRASIL, 1997).

Ainda, em um estudo da série histórica do Censo da Educação Brasileira, levando-se em consideração os concluintes dos cursos de graduação, de 1991 a 2011, Ristoff (2013), por meio de uma análise das diversas gerações de ingressantes desse período, indica que, em média, mais da metade dos graduandos (56%) não se forma no tempo previsto e muitos jamais serão concluintes.

Nesse sentido, o desafio da democratização do acesso ao Ensino Superior não é tão simples. Não basta inserir o aluno na universidade, conforme já se discutia, no Brasil, nas décadas passadas. 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 baixo rendimento e elevado índice de evasão.

O processo de transição e adaptação ao contexto universitário

A universidade representa um marco na vida do cidadão, sobretudo na do jovem brasileiro. Trata-se da realização de um sonho e da oportunidade de concretização de um projeto de vida pessoal, profissional e familiar. Em pesquisa realizada por Dias

(2013), constatou-se que os jovens de uma universidade pública federal idealizam sua atual posição de alunos e se sentem privilegiados pelo sonho alcançado.

Entretanto, o fato de o jovem estudante ingressar na universidade não significa, necessariamente, que já esteja totalmente preparado e estruturado para esse desafio, apesar do grande motivador que o impulsionou: a diplomação. A transição para o Ensino Superior ocorre em um período em que nem todos os alunos estabeleceram sua identidade e, por isso, necessitam de apoio para se organizar para os estudos e para superar problemas (DIAS, 2013; GERK; CUNHA, 2006).

Segundo Dinis (2013), o período acadêmico pode ser classificado como o período da *adulthood* emergente – termo empregado pela pesquisadora para definir a faixa etária entre 18 e 25 anos, quando marca, também, a necessidade da busca da independência familiar. Contudo, suas condições para manter-se financeira, psicológica e emocionalmente ainda são precárias (DINIS, 2013).

Além disso, outro fator complicador, nesse período de transição, consiste no desafio da adaptação ao novo: à nova cidade; aos novos colegas; à nova realidade, longe da convivência familiar; ao novo sistema educacional, bastante distinto do Ensino Médio.

Segundo pesquisas, a não adaptação do estudante às vivências acadêmicas pode ser considerada como um dos geradores de baixos rendimentos e de evasões nas universidades, além de refletir na dificuldade de relacionamento com colegas e professores, na satisfação pessoal e, inclusive, na saúde mental do sujeito, podendo comprometer suas práticas educativas e sua autonomia cognitiva (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 2002; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; SARES; GHIRALDELLO; RIBEIRO; MURBACK, 2012; TAVARES, 2012).

Em estudos realizados 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, o 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. De forma geral, as pesquisas revelam que o sucesso acadêmico é, em sua maior parte, determinado pelas experiências vivenciadas pelos estudantes no primeiro ano na universidade, portanto, requer cuidados e acompanhamento (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

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 permanência e o sucesso do estudante no Ensino Superior (MENDONÇA; ROCHA, 2005). O sucesso acadêmico, aqui referido, vai além da simples noção

de rendimento escolar; tem a ver com o desenvolvimento integral do aluno e deve ser avaliado mediante o progresso do jovem estudante diante do alcance de seus objetivos, conforme propõem os autores Ferreira, Almeida e Soares (2001, p. 2):

[...] 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.

Assim, as vivências acadêmicas do estudante de graduação são caracterizadas por desafios e situações complexas de ordem pessoal, interpessoal (social), estudantil, institucional e profissional (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; CUNHA; CARRILHO, 2005; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; LUCAS, 2002).

Almeida (1998) define como sendo quatro as áreas da vida acadêmica que demandam as maiores dificuldades de adaptação (ou, 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). Normalmente, essas dificuldades são mais determinantes no início da jornada acadêmica (ALMEIDA et al., 1998; ALMEIDA, 1998; IMAGINÁRIO, 2011; TAVARES, 2012).

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 a 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; e 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 o 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; não obstante, tal afiliação não depende só do estudante, mas da universidade também.

Nesse sentido, os esforços dos profissionais envolvidos com a educação superior visando à adaptação de ordem pessoal, interpessoal, institucional, carreira e estudo do estudante, são de grande valia (ALMEIDA, 1998; ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999; ALMEIDA; VASCONCELOS; MENDES, 2008; GRANADO et al., 2005; TIETZEN, 2010).

As concepções e aspirações quanto à universidade e ao curso escolhido podem variar de aluno para aluno. Para alguns, o ensino superior pode representar uma grande oportunidade de formação pessoal, social e profissional, inclusive financeira. Para outros, simplesmente uma realização ou satisfação, seja pessoal ou mesmo familiar. Há, ainda, os que veem a universidade como passaporte para uma estabilidade profissional, já que as dificuldades de emprego e sucesso passam a ser sentidas logo após a conclusão do Ensino Médio. Assim, a escolha de trilhar o caminho da universidade com projetos mal definidos pode não acabar bem; para esses, “[...] estão criadas algumas condições para o insucesso, a inadaptação, a insatisfação e o abandono” (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002, p. 82).

Importa ressaltar, ainda, que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes universitários não devem ser 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 avançarão para níveis superiores de enfrentamento e desenvolvimento (ALMEIDA, 1998).

Vivências acadêmicas e áreas de adaptação

O contexto de vida do jovem acadêmico é formado por um conjunto de situações que exigem do estudante certa capacidade de adaptação e integração. Desse conjunto de situações, algumas (ou muitas) são percebidas pelo jovem universitário como desafiadoras; são transições, cobranças, expectativas e ansiedades, que a literatura denomina *Vivências Acadêmicas* (ALMEIDA, 1998, 2007; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000; 2002; 2006; NUNES; ALMEIDA, 2009). Para Almeida e colaboradores, acima destacados, as

vivências acadêmicas requerem do estudante certa autonomia e capacidade de desenvolvimento pessoal, interpessoal e institucional, para que as mesmas não interfiram em sua adaptação, integração e rendimento acadêmico.

Com base nos estudos dos autores acima referidos, chegou-se à definição das grandes áreas que interagem de forma simultânea sobre a vida do aluno, as quais estão classificadas em cinco dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional.

- *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 aspectos 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, e relacionados com os projetos vocacionais, aptidões e perspectivas centradas nas questões voltadas à carreira e à realização profissional.
- *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, e que desperta o desejo de manter-se nela. Contempla aspectos que se associam com o conhecimento e apreciação dos serviços e da infraestrutura da instituição (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999).

A forma como os estudantes se adaptam a algumas das exigências da vida acadêmica pode ser avaliada a partir da aplicação do Questionário de Vivências Acadêmicas, o qual compreende um conjunto de itens correspondentes às

cinco dimensões supracitadas (ALMEIDA, 1998; 2007; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999, 2000; 2002; NUNES; ALMEIDA, 2009).

Tais vivências exigem, cada vez mais, que o estudante supere novas situações do contexto acadêmico, sejam elas positivas ou negativas, previsíveis ou inesperadas, de ordem pessoal, acadêmica e social (IMAGINÁRIO, 2011). Porém, importa dizer que esse ajustamento e superação, segundo Almeida (1998), dependem tanto das características pessoais do estudante, quanto da instituição e seus serviços de acompanhamento e apoio disponibilizados ao aluno.

Método

Caracterização dos participantes

A pesquisa foi realizada com 449 alunos de quatro cursos de Engenharia de um campus de uma universidade federal, localizada no interior do estado do Paraná. A amostra selecionada, de modo aleatório, foi referente aos alunos de todos os períodos letivos dos cursos investigados, cujo ano de ingresso na instituição variou, dependendo do curso, de 2010 a 2014.

A distribuição dos participantes da amostra ficou bem representada por ambos os sexos, com pouca vantagem para os alunos do sexo masculino (55,2%) – o equivalente a 248 alunos.

A faixa etária compreendeu alunos de 17 a 31 anos, sendo a maioria composta de jovens entre 17 e 20 anos (52% dos alunos) e, em proporção um pouco menor (42%), entre 21 e 24 anos, dos quais, 90% (402 alunos) não exercem nenhuma atividade profissional remunerada em horários alternativos, fora do período de atividades acadêmicas.

A distribuição dos 449 participantes, entre os cursos pesquisados, mostrou certa homogeneidade, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Participantes por Curso

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

Fonte: Dados da Pesquisa.

Diferentemente, na distribuição dos participantes de acordo com o ano de ingresso na instituição, pode-se verificar que, à medida que aumenta o tempo de ingresso no curso, diminui o número de alunos participantes, dado que comparece em todos os cursos estudados tal como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Participantes por curso conforme o ano de ingresso

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%
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.

Esse dado permite inferir que a evasão se reflete na realidade da instituição de ensino participante, sobretudo, ao se verificar que no período compreendido entre os anos 2010 e 2014, dos 1.731 alunos que ingressaram nos cursos de engenharia dessa instituição de ensino, o índice médio de evasão por desistência foi de 32,6% (Tabela 3). Para uma melhor compreensão da causa desse dado, seria necessário um estudo com os sujeitos evadidos, o que não é o caso da presente pesquisa. Entretanto, de acordo com Almeida (1998), os motivos geradores de evasão podem ser diversos, e podem estar relacionados ao não ajustamento a quatro áreas: o ajustamento acadêmico, o ajustamento social, o ajustamento pessoal-emocional e o envolvimento e participação nos objetivos institucionais.

Tabela 3 - Índice de Evasão no período de 2010 a 2014 na instituição pesquisada

Curso	Ingressantes	Desistência	% Evasão
Eng. Ambiental	414	133	32,1
Eng. Alimentos	379	172	45,4
Eng. Elétrica	351	81	23,1
Eng. Produção	587	176	30,0
Média (%)			32,6

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quanto à mobilidade dos alunos-participantes, apesar de a maioria da amostra ser procedente do estado do Paraná (60,6%), também contou com participantes de outros estados do território brasileiro, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Origem dos alunos por Estado/Unidade Federativa (UF)

	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.

Instrumentos e Coletas de Dados

Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos próprios: um questionário para estimação da classe socioeconômica dos participantes (classes: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E), conforme indicado pelo Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/2013 (ABEP, 2012), e outro para investigar as vivências acadêmicas, denominado Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida –QVA-r (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999).

Quanto ao QVA-r, o instrumento tem sido empregado em pesquisas portuguesas e brasileiras devido à sua confiabilidade e consistência interna, tanto que Granado e seus colaboradores (2005) adaptaram uma versão do QVA-r à realidade do contexto brasileiro, o qual atingiu índices satisfatórios de consistência interna (*alfa de Cronbach*) nas diferentes dimensões que constituem o instrumento, de autorrelato.

As cinco dimensões permitem avaliar um conjunto de itens (60 itens) das vivências e adaptação do estudante (*dimensão pessoal; interpessoal; carreira; estudo; e institucional*).

Os dados foram estatisticamente apurados 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*.

Com relação às operações estatísticas inferenciais empregadas, foi utilizado o Teste *t de student* para a comparação entre as médias de duas amostras independentes, e a Análise de Variância para comparação de três ou mais amostras independentes e o teste de *post-hoc de Tukey* para a comparação múltipla das médias (identificação das diferenças significantes).

A fim de estimar a fidedignidade da versão do QVA-r utilizada nesse estudo, optou-se pelo *alfa de Cronbach*.

Resultados e Discussões

Com as análises realizadas nessa pesquisa, foi possível estimar, a partir das vivências acadêmicas dos estudantes, as áreas e fatores determinantes para a sua adaptação e permanência na instituição e no curso de ingresso.

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. O Quadro 1 demonstra os índices alcançados nesta investigação, nas diferentes dimensões, comparando-os com os apresentados por Soares, Almeida e Ferreira (2006), referentes à versão original, e com aqueles obtidos por Granado et al. (2005), relativos à adaptação da versão brasileira.

Quadro 1 – Coeficiente de Consistência Interna do QVA-r: dados comparativos entre o presente estudo e os de adaptação do instrumento

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

Fonte: Soares, Almeida e Ferreira (2006), Granado et al. (2005) e o autor.

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 correlação 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 a infraestrutura da universidade e, então, alcançarem pontuações mais baixas nos itens que requerem essa condição.

Vivências acadêmicas e adaptação

O grau de satisfação dos alunos diante dos itens apresentados no questionário é medido conforme a pontuação atribuída por ele, em uma escala de 1 a 5, cujos valores médios definem os maiores e menores índices de integração às dimensões.

Assim, a pesquisa revelou certa homogeneidade de adaptação acadêmica às dimensões *carreira*, *interpessoal* e *institucional* (médias de 3,77; 3,77; 3,72 respectivamente), o que permitiu diagnosticar maior satisfação e adaptação às vivências relacionadas ao curso, à carreira, aos colegas e à instituição.

Tabela 5 – Estatística descritiva das médias atingidas no QVA-r

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Média Total	422	2,17	4,80	3,5895	0,46
Dimensão Carreira	440	1,58	6,33	3,7758	0,71
Dimensão Pessoal	437	1,64	5,14	3,4099	0,67
Dimensão Interpessoal	445	1,58	5,00	3,7725	0,67
Dimensão Estudo	445	1,33	5,00	3,3069	0,66
Dimensão Institucional	443	1,00	5,00	3,7214	0,69

Fonte: Dados da Pesquisa.

Alguns fatores podem ser destacados como relevantes para a determinação de melhor adaptação e integração dos participantes nas dimensões acima apontadas, como, por exemplo, a escolha e satisfação pelo curso frequentado. Nesse caso, os dados revelaram 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 questão de escolha profissional, 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.

Outro importante dado é quanto à pretensão do aluno com relação ao curso atual: 416 alunos (92,7%) têm a intenção de continuar no curso. Essa questão

está em plena consonância com a declaração dos estudantes quanto aos motivos que os levaram a ingressar na universidade: 406 alunos (90,4%) declararam o interesse pela graduação para *preparar-se para uma profissão* e apenas 1% declarou que veio para a universidade *porque os pais esperavam isso* (Tabela 6).

Tabela 6 – Expectativa do aluno quando ingressou na universidade

O que espera da universidade	Afirmção do aluno	Frequência	Porcentagem
	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.

A satisfação do aluno pode ser constatada nas afirmações: *escolhi bem o curso que frequento, gosto da minha universidade, gostaria de concluir o meu curso nessa instituição*. Conforme a Tabela 7 retrata, em uma escala de 1 a 5, os alunos apresentaram a média de satisfação acima de 4,0 nessas variáveis:

Tabela 7 – Relação do estudante com o curso e com a instituição

		Escolhi bem o curso que frequento	Gosto da minha universidade	Gostaria de concluir o meu curso nessa instituição
N	Válidos	449	449	448
	Nulos	0	0	1
Média		4,05	4,18	4,02

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao averiguar se havia discrepâncias significativas entre os estudantes dos diferentes cursos, por meio do teste ANOVA, contou-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 significantes foram entre as

médias dos cursos de Engenharia de Produção (M=3,98) e Elétrica (M=3,87) com relação às dos cursos de Engenharia Ambiental (M=3,65) e de Alimentos (M=3,48), em que nos dois primeiros cursos os estudantes apresentaram médias superiores. No que concerne à dimensão interpessoal, a diferença tida como significativa foi entre o curso de Engenharia de Produção (M=3,90) eo de Engenharia Elétrica (M=3,64), sendo que os estudantes do primeiro curso se mostraram mais adaptados na referida dimensão.

Tabela 8 – Adaptação às Dimensões entre os diferentes cursos

Curso		Carreira	Pessoal	Interpessoal	Estudo	Institucional
Eng. 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
Eng. 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
Eng. 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
Eng. 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.

Relativamente às diferenças entre as médias apresentadas na variável *nível sócio econômico* dos participantes, na ANOVA, constatou-se significância somente na dimensão *interpessoal* ($F=3,914$; $p\leq 0,01$). No teste *post hoc* de Tukey constatou-se que as diferenças mais importantes foram entre os estudantes da classe A2 ($M=3,91$), que obtiveram médias superiores aos das classes C1 e C2 (respectivamente: 3,53 e 3,25).

Quando comparados os resultados da adaptação dos estudantes entre os sexos masculino e feminino, por meio do teste *t de student*, averiguou-se que as mulheres apresentaram média superior ($M=3,40$) à dos homens ($M=3,22$) apenas na dimensão *estudo* ($t=-2,817$; $p\leq 0,01$). Tal constatação é compatível com a pesquisa de Bariani (1998), a qual afirma que o comportamento feminino é mais apropriado para a 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. Já com relação à comparação entre às médias dos alunos por ano de ingresso, as diferenças não foram tidas como significantes na ANOVA, para $p\leq 0,01$.

Também despertou atenção fator participação em atividades religiosas. Quando comparadas as médias de adaptação na maioria das dimensões 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 as diferenças mais importantes se situam entre os que declaram participar de atividades religiosas *mais de uma vez por semana* ($M=3,41$), em relação aos estudantes que nunca participam de atividades religiosas – estes últimos apresentaram média inferior ($M=3,14$) em relação aos frequentadores assíduos.

Seguindo com as análises, no que concerne à média geral dos participantes nas diferentes dimensões investigadas, averiguou-se menores níveis de integração e adaptação acadêmicas nas dimensões estudo e pessoal. Os itens que revelaram as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos dizem respeito à falta de planejamento e organização, cujas médias apresentadas foram inferiores a 3,0, tais como: *Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer* ($M=2,77$), *Administro bem meu tempo* ($M=2,90$) e *Consigno manter o trabalho escolar sempre em dia* ($M=2,96$). Segundo Igue, Bariani e Milanesi (2008), estudar de forma adequada e eficiente envolve esforço integral do aluno e uma adequada organização do tempo de dedicação aos estudos.

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. O baixo índice de adaptação

nessas dimensões é reflexo de respostas dadas pelos estudantes a itens relacionados a variáveis que exigem do acadêmico uma organização pessoal, rotina de estudos, tempo de dedicação aos estudos, além de bem estar físico e psicológico, estabilidade emocional e afetiva, autonomia e outras características próprias do estudante.

Considerações Finais

A presente pesquisa apresentou resultados significativos quando analisados sob a perspectiva da compreensão do fenômeno da evasão e baixo rendimento estudantil nas universidades públicas. Nesse sentido, os dados reforçaram o que a literatura vem apresentando quanto à relação entre vivências acadêmicas, adaptação e permanência no Ensino Superior.

Conforme já apontado na revisão literária constante nesse trabalho, o contexto universitário culmina com um período extremamente complexo em termos de transição e integração de jovens em idade regular para o Ensino Superior, como é o caso da maioria dos participantes dessa amostra (52% dos participantes entre 17 e 20 anos).

Os dados revelaram que os alunos-participantes apresentaram menores índices de adaptação e integração nas dimensões *estudo* e *pessoal*. Essa realidade reflete que os alunos encontram maiores dificuldades em se ajustar às variáveis que exigem organização pessoal, disposição, autonomia e outros fatores próprios de cada sujeito. Conforme apontaram outras pesquisas, os estudantes com melhores índices de adaptação na dimensão *pessoal* e *estudo* foram os que apresentaram melhores índices de rendimento acadêmico (CUNHA; CARRILHO, 2005; FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007).

Já nas dimensões *carreira*, *interpessoal* e *institucional*, os alunos se mostraram melhor adaptados (médias de 3,77; 3,77; 3,72 respectivamente). Esse dado está diretamente relacionado com o índice de satisfação e integração do estudante ao curso e à carreira pretendidos, bem como à integração social (com colegas e docentes), assim como à instituição de modo geral.

Constatou-se, ainda, certa correlação entre adaptação e escolha profissional, principalmente no que diz respeito às dimensões *carreira* ($F=16,525$; $p \leq 0,01$) e *institucional* ($F=6,910$; $p \leq 0,01$). Esse fato concorda com a informação da maioria dos participantes, ao afirmarem que o curso frequentado é correspondente à sua 1ª opção e à sua intenção em continuar a frequentá-lo até o fim. Segundo uma pesquisa feita por Mendonça e Rocha (2005), a concepção que o aluno tem acerca da universidade, do curso escolhido, das expectativas trazidas para esse novo contexto, fará toda a diferença em seu processo de transição, a ponto de gerar

a identificação com esse ambiente, com o curso e a consequente identificação profissional – que a literatura portuguesa denomina *vocacional*.

Ao avaliar se a variável *nível socioeconômico* dos participantes foi determinante para o processo de adaptação à universidade, constatou-se significância somente na dimensão *interpessoal* ($F=3,914$; $p\leq 0,01$). Esse é um fator bastante relevante, não apenas por seu caráter pedagógico e social, mas também, político, já que alguns dos alunos de classes sociais C, D e E, obtiveram acesso à universidade por conta das políticas de cotas e ações afirmativas. Há que se fazer um estudo mais aprofundado acerca dessa questão, entretanto, pode-se inferir que tais alunos apresentam desempenho ao nível dos demais das classes B e A.

Tomando como referência pesquisas bases nessa temática (SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2006; GRANADO et al., 2005), como responsáveis pelos estudos de criação e validação do QVA-r em Portugal e no Brasil, o presente estudo confirmou 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).

Ao término dessa pesquisa, fica o desafio às instituições públicas de Ensino Superior no que concerne à importância de identificar e compreender as vivências acadêmicas do estudante e as relações destas com a adaptação, a permanência e o rendimento escolar.

A falta de perspectiva profissional, a heterogeneidade dos alunos, a falta de preparo dos discentes e de alguns docentes, a falta de estrutura universitária, são exemplos de fatores que podem apresentar forte relação com a adaptação do estudante. Não conhecer e não querer buscar compreender as causas de tais problemas é não se abrir para a realidade, para o novo, para os desafios.

Ressalta-se, por fim, que a presente pesquisa esteve circunscrita ao entendimento de certas variáveis na adaptação de estudantes universitários de cursos de Engenharia. Não obstante, temos ciência de suas limitações, considerando-se, sobretudo, a complexidade do fenômeno estudado, o qual está sujeito a uma multiplicidade de fatores intervenientes, desde questões como a mobilidade do ingressante e as políticas de acesso ao Ensino Superior, as perspectivas com relação à profissão de escolha, as condições do mercado de trabalho, a valorização e concepções relativas às diferentes profissões, dentre outros fatores de natureza psicológica, social e econômica. Esses são aspectos que, por sua vez, não se apresentam de modo estável, mas em mudança, conforme se dão as relações intra e interpessoais, sociais e ideológicas. Desse modo, para que se alcance em profundidade o significado dos dados que envolvem a adaptação, permanência e êxito do graduando no Ensino Superior, estudos e instrumentos que se voltem para essas questões são necessários e urgentes.

Referências

ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. São Paulo: ABEP, 2012. Disponível em: <www.abep.org>. Acesso em: 02 jul. 2013.

ALMEIDA, L. S. Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Coruña, Espanha, v. 3, p. 113-130, 1998. Disponível em: <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6662/1/RGP_3-8.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2012.

_____. Transição, Adaptação Acadêmica e Êxito Escolar no Ensino Superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Coruña, Espanha, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2183/7078>>. Acesso em: 20 set. 2013.

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 Psicoloxía e Educación**, Coruña, Espanha, 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**, Coimbra, Portugal, v. 33, n. 3, p. 181-207, 1999. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12080>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Transição e Adaptação à Universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). **Revista Psicologia**, Associação Portuguesa de Psicologia (APP), Lisboa, Portugal, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000. Disponível em: <<http://revista.appsiologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/510>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

_____. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, UFRGS, Itatiba, 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.; VASCONCELOS, R.; MENDES, T. O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na universidade do Minho. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educacion**, Coruña, v. 16, n. 1/2, p. 111-119, 2008. Disponível em: <<http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7613/1/>>

RGP_16_art_7.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2014.

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

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília, DF: SESu/MEC; ANDIFES; ABRUEM, out. de 1997.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: DOU, 25.4.2007.

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, S. M.; CARRILHO, D. M. O Processo de Adaptação ao Ensino Superior e o Rendimento Acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, dez. 2005.

DIAS, S. T. G. **Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal**. 2013. 309f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em 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**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2013.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação Estudante acadêmica em estudante do primeiro ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Psico-USF**, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 01-10, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S14138>

2712001000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 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**, Coimbra, ano 41, n. 1, p. 179-188, 2007.

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, 2006. p. 181-196.

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**, Departamento de Psicologia e Educação, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, v. 4, n. 2, p. 31-41, dez. 2005.

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

IMAGINÁRIO, S. S. E. **Bem-Estar subjectivo e Ajustamento Acadêmico em alunos do ensino superior**. 2011.128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde)-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Algarve, Gambelas, Faro, Portugal, UAlg, 2011.

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, Espanha: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones: Fundación Caja Murcia, 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. In: CONGRESO GALAICOPORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA, 8., Universidade do Minho, Portugal, **ACTAS...**p. 387-404, 2005. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/33.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

NUNES, S.; ALMEIDA, L. Transição e integração acadêmica: estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. **Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco**, Castelo Branco, Portugal, ano 13, n. 21, p. 167-178, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.11/843>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o Horizonte 2003-2005**. Brasília, DF: MEC/SESU, dez.

2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasilrendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

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

SARES, M. I. F. et. al. Escala de satisfação das experiências acadêmicas: um estudo no curso de administração de uma universidade privada. In: ENANGRAD, 23., 2012, Bento Gonçalves. **Anais...** out./nov. 2012.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. 2006, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, UNICAMP, 2006.

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**, Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, UFRGS, Itatiba, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In: SIMÕES, M.; GONÇALVES, M.; ALMEIDA, L. (Ed.). **Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa**. Coimbra, Portugal: Quarteto Editora, 2006. p. 102-120. (v. I),

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

TAVARES, D. M. **Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano**. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde)- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2012.

TIETZEN, A. M. S. **Vivência Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior**. 2010, 208 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde)- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação de Beja, Gambelas, Portugal, 2010.

Recebimento em: 29/07/2014.

Aceite em: 10/11/2014.