



Psicologia Ciência e Profissão

ISSN: 1414-9893

revista@pol.org.br

Conselho Federal de Psicologia

Brasil

Angeli dos Santos, Acácia Aparecida; Polydoro, Soely A. J.; Alba Scortegagna, Silvana; Salete S. Linden, Maria

Integração ao Ensino Superior e Satisfação Acadêmica em Universitários

Psicologia Ciência e Profissão, vol. 33, núm. 4, 2013, pp. 780-793

Conselho Federal de Psicologia

Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282029760002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Integração ao Ensino Superior e Satisfação Acadêmica em Universitários

Integration To Higher Education And Academic
Satisfaction In Undergraduates

Integración A La Enseñanza Superior Y Satisfacción
Académica En Universitarios

Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Universidade São Francisco

Soely A. J. Polydoro
Faculdade de Educação da Unicamp

Silvana Alba Scortegagna
& **Maria Salete S. Linden**
Universidade de Passo Fundo

Artigo



Resumo: O presente estudo teve como objetivos avaliar a integração e a satisfação acadêmica em universitários e analisar sua relação, conforme o curso e a etapa de formação. Participaram 203 estudantes dos cursos de Psicologia (n=76) e Odontologia (n=127) de uma universidade particular, sendo a maioria mulheres (n=158). Foram aplicados um Questionário de Vivência Acadêmica (QVA-r) e uma Escala de Satisfação Acadêmica (ESEA). Os resultados mostraram que os estudantes apresentaram níveis de integração e de satisfação superior à média. Foram detectadas diferenças entre os cursos relativas às variáveis focalizadas e correlações entre as dimensões. É possível afirmar que a integração e a satisfação, apesar de compartilhar aspectos comuns, avaliam construtos diferentes, ambos importantes para a compreensão do fenômeno complexo e multideterminado da vida acadêmica.

Palavras-chave: Estudantes universitários. Ensino superior. Satisfação. Universidades.

Abstract: The present work had as objectives to evaluate the integration and the academic satisfaction in undergraduates, and to analyse its relations according to the course and to the period of study. 203 private psychology (n=76) and odontology (n=127) university students participated in the study. The majority of the students were female (n=158). It was applied the Academic Experiences Questionnaire (QVA-r) and the Scale of Academic Satisfaction (ESEA). The results revealed that the students presented levels of integration and satisfaction above the average. Differences between the courses in relation to the focused variables and correlations between the dimensions were detected. It is possible to affirm that integration and satisfaction, despite sharing common aspects, evaluate different constructs. They are both important for the understanding of the complex and multi- determined phenomena of academic life.

Keywords: College students. Higher education. Satisfaction. Colleges.

Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la integración y la satisfacción académica en universitarios y analizar su relación, de acuerdo al curso y a la etapa de formación. Participaron 203 estudiantes de los cursos de Psicología (n=76) y Odontología (n=127) de una universidad particular, siendo la mayoría mujeres (n=158). Fueron aplicados un Cuestionario de Vivencia Académica (QVA-r) y una Escala de Satisfacción Académica (ESEA). Los resultados mostraron que los estudiantes presentaron niveles de integración y de satisfacción superior al promedio. Fueron detectadas diferencias entre los cursos relativas a las variables enfocadas y correlaciones entre las dimensiones. Es posible afirmar que la integración y la satisfacción, a pesar de compartir aspectos comunes, evalúan constructos diferentes, ambos importantes para la comprensión del fenómeno complejo y multideterminado de la vida académica.

Palabras clave: Estudiantes universitarios. Educación superior. Satisfacción. Universidades.

Estudos sobre a vivência acadêmica revelam que esse processo ocorre ao longo dos anos de graduação e são importantes face às inúmeras transformações que têm atingido a sociedade em geral, e a universidade em particular, assim como a organização econômica, social, cultural e política. Cada vez mais, a informação e o conhecimento ocupam um papel relevante, e o acesso à educação transformou-se em um objetivo valorizado tanto pelos indivíduos, em busca de melhores condições de vida e de trabalho, como pelas nações que visam ao aumento de sua capacidade de produzir inovações e de resolver problemas (Pascarella & Terenzini, 1998; Reason, 2009).

Esse contexto amplo tem produzido impactos nas instituições de ensino superior (IES), mudando as prioridades e as funções da universidade. Assim, tem sido ressaltada a urgência de se trilhar novos rumos e de buscar uma nova identidade para atender as necessidades atuais (Mercuri & Polydoro, 2003; Pascarella, Edison, Nora, Hagedorn, & Terenzini, 1998). Essa aproximação a tais inovações no campo do conhecimento e da sociedade, porém, deve considerar as características, as necessidades e as expectativas dos estudantes, também em mudança, dado o ampliado acesso ao ensino superior.

A busca de ingresso ao ensino superior impulsionou o enorme crescimento desse nível de ensino. No Brasil, em recente levantamento, o Censo da Educação Superior (Brasil, 2010) evidenciou a existência de 5.954.021 matrículas nos 28.671 cursos presenciais e a distância presentes no sistema. Verifica-se o aumento de cerca de 50% ao se comparar esses com os dados do início da década obtidos em 2001.

Frente a esse panorama, conforme ressaltam Pascarella e Terenzini (2005), a missão das IES não pode ficar restrita a proporcionar melhor nível de conhecimento aos alunos ou a formar estritamente para a profissão, mas a atentar para o seu desenvolvimento integral. Na mesma direção, autores brasileiros defendem a ideia de que os objetivos da educação superior devem focalizar a formação dos estudantes para que possam exercer a cidadania, tornando-se agentes conscientes e responsáveis pela sociedade (Capovilla & Santos, 2001; Pachane, 2004; Mercuri & Polydoro, 2003, entre outros).

Outro ponto a ser valorizado e reconhecido é que o percurso de formação não se limita ao ensino formal, devendo ser destacada a importância de se julgar o peso da vivência acadêmica, entendida não somente como o desenvolvimento dos conteúdos do currículo escolar e a consequente obtenção do diploma. As pesquisas de Capovilla e Santos (2001) e Fior e Mercuri (2003) demonstraram a relevância das atividades não obrigatórias na formação de universitários, percebida por eles próprios como um diferencial para a sua vida pessoal e profissional.

Vários estudos têm apontado a relevância de se compreender como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e tomam suas decisões quanto à vida acadêmica. A literatura brasileira e latino-americana tem confirmado a associação da experiência e do desenvolvimento psicossocial e cognitivo

do estudante ao seu rendimento acadêmico e à integração à universidade (Bardagi, 2007; Cunha & Carilho, 2005; Medrano, Galleano, Galera, & Valle Fernández, 2010; Morgado, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005, entre outros).

Como mencionado, compreender esse tema envolve o estudo do processo de interação entre as características do estudante e do ambiente universitário bem como das mudanças produzidas por essa experiência em ambos (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Kuh, 2001; Santos & Almeida, 2002; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Tinto, 1993; Vendramini et al., 2004). Nessa perspectiva, a integração ao ensino superior é vista como um processo complexo e multifacetado que o estudante constrói no seu cotidiano, com base nas expectativas no seu potencial cognitivo com a estrutura e com os demais elementos organizacionais que compõem a instituição. A clareza de sua definição é muitas vezes dificultada pelo uso de diferentes termos como referência ao mesmo fenômeno, como integração, ajustamento, adaptação (Santos, Polydoro, Teixeira, & Bardagi, 2010). Tal como aqui assumida, a integração refere-se ao grau em que o estudante compartilha atitudes, normas e valores com os pares, o corpo docente e a instituição (Tinto, 1988).

Granado et al. (2005) ressaltam que a probabilidade maior de insucesso aumenta quando esse processo de integração não ocorre, especialmente no primeiro ano do curso, pois o sucesso nessa etapa inicial é um forte preditor da perseverança e da qualidade do percurso acadêmico desses alunos. Em razão da importância que o primeiro ano do curso ocupa no novo contexto educativo, observa-se que, em países norte-americanos e europeus, os problemas na adaptação e no rendimento dos universitários, bem como sua estratégia para estudar, têm sido sistematicamente pesquisados (Almeida &

Soares, 2003; Pascarella et. al., 2006; Santos & Almeida, 2002). Considerando seu caráter mais amplo, Ferreira, Almeida e Soares (2001) esclarecem que a definição de sucesso acadêmico ultrapassa a restritiva noção de rendimento escolar, traduzida por uma nota obtida em uma determinada disciplina ou na média no final do ano.

Quanto à satisfação acadêmica, Soares, Vasconcelos e Almeida (2002) destacam seu importante papel na avaliação de eficácia institucional. Contudo, como Astin (1993) já alertava, a satisfação acadêmica não tem recebido a atenção necessária dos estudiosos que pesquisam sobre o ensino superior, que a entendem como a percepção dos estudantes sobre a sua experiência educacional; dessa forma, está diretamente relacionada com o envolvimento do aluno com a instituição, bem como com a sua decisão de nela permanecer ou de evadir-se.

Também, Pennington, Zvonkovic e Wilson (1989) destacam que a satisfação pode mudar ao longo de sua trajetória, em razão de a experiência educacional ser vivenciada ou afetada pelas próprias características do indivíduo. Verifica-se assim que, por um lado, a satisfação se mostra associada à integração ao ensino superior, já que interfere no envolvimento do estudante com a instituição e com o curso e na sua decisão de permanência. Por outro lado, ela constitui a própria experiência de integração, envolvendo as vivências pessoais, acadêmicas e sociais.

A relevância do construto justifica o crescente interesse de pesquisadores estrangeiros em investigar a experiência de formação dos estudantes de ensino superior (Almeida & Soares, 2003; Kuh, 2001; Pascarella et. al., 2006; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Santos & Almeida, 2002). Contudo, ainda há necessidade de estudos específicos sobre as peculiaridades do universo acadêmico nacional que possibilitem

uma compreensão mais aprofundada do perfil do aluno, identificando suas características e vivências. Esse investimento poderá levar à proposição de um ambiente acadêmico e social apropriado à integração e à aquisição de atitude pró-ativa diante da aprendizagem. Vale destacar que alguns estudos exploratórios realizados no Brasil confirmam a existência de relação entre os construtos (Costa & Oliveira, 2010; Santos & Suehiro, 2007; Schelich, 2006), indicando a interface entre eles.

Com base nas considerações apresentadas, entende-se ser importante a ampliação do conhecimento sobre o tema. Assume-se como pressuposto que a forma como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e tomam suas decisões quanto à vida acadêmica depende do estudo da interação entre as características do estudante e do ambiente universitário, assim como das mudanças produzidas por essa experiência em ambos (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Tinto, 1993; Vendramini et al., 2004).

Diante da multidimensionalidade e da complexidade da experiência universitária, optou-se por explorar os construtos de integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em diferentes etapas de formação e em dois cursos específicos de graduação. Assim, a presente pesquisa propõe-se a avaliar a integração ao ensino superior e a satisfação com a experiência acadêmica em estudantes universitários, considerando as variáveis curso e etapa de formação e a analisar a relação entre os dois construtos focalizados por curso e etapa de formação.

Método

Participantes

Por se tratar de estudo exploratório, a amostragem se deu por inclusão de

participantes por critério de conveniência, portanto, não probabilística. Vale ressaltar que os coordenadores desses cursos mostraram particular interesse na adesão à proposta da pesquisa. Participaram da pesquisa 203 estudantes, com idades entre 17 e 54 anos ($M=21,06$; $DP=4,45$), sendo 37,44% provenientes dos cursos de Psicologia ($n=76$) e 62,56%, de Odontologia ($n=127$) de uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. Destes, 77,8% eram do sexo feminino ($n=158$) e os demais do sexo masculino. Os alunos frequentavam diferentes semestres distribuídos ao longo dos cursos. Na etapa inicial (dois primeiros semestres), concentraram-se 32% dos alunos ($n=65$); na etapa intermediária (4º ao 6º semestre), estavam 44,3% ($n=90$), e, da etapa final (10º semestre), constavam 23,6% dos alunos ($n=48$), cuja distribuição aparece na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição dos alunos por curso e por etapa de formação

Curso	Etapa de formação			Total
	Etapa inicial	Etapa intermediária	Etapa final	
Psicologia	28	25	23	76
Odontologia	37	65	25	127
Total	65	90	48	203

Instrumentos

Foram utilizados, neste estudo, dois instrumentos de autorrelato. Ambos encontram-se descritos a seguir.

(a) *Questionário de Vivências Acadêmicas* na sua versão reduzida (QVA-*r*; Almeida et al., 1999; Almeida, Soares, & Ferreira, 2002), cuja validação para o Brasil foi realizada por Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande em 2005. O QVA-*r* é constituído por 55 itens com cinco possibilidades de resposta que variam de 1 (nada a ver comigo) a 5 (tudo a ver comigo), de acordo com o grau de integração percebido pelo estudante. O instrumento apresenta bons índices de consistência interna ($\alpha=0,77$ a $\alpha=0,88$) em suas dimensões. Os itens são distribuídos por cinco dimensões, a saber, *pessoal* (bem-estar físico e psicológico, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo e autoconfiança), *interpessoal* (relações com colegas, competências de relacionamento em situações de maior intimidade, estabelecimento de amizades e procura de ajuda), *carreira* (sentimentos relacionados com o curso, perspectivas de carreira e projetos vocacionais), *estudo* (hábitos de estudo, gestão do tempo, utilização dos recursos de aprendizagem no campus e preparação para os testes) e *institucional* (apreciação dos alunos face à instituição de ensino que frequentam, desejo de permanecer ou mudar de instituição, conhecimento e apreciação das infraestruturas existentes). Quanto à correção, é importante lembrar que 17 dos 55 itens do QVA-*r* têm sentido negativo. Nesses casos, a pontuação indicada pelo estudante foi invertida antes do cálculo da média por dimensão e no total.

(b) A *Escala de Satisfação Acadêmica* (ESEA) é composta por 35 itens com cinco possibilidades de resposta que variam de 1 (nada satisfeito) a 5 (totalmente satisfeito), de acordo com o grau de satisfação atribuído pelos alunos a diferentes aspectos de sua experiência acadêmica. Os itens são distribuídos por três dimensões, a saber, *satisfação com o curso* (relacionamento com os professores e colegas do curso, disponibilidade dos professores em atender os alunos e

conhecimento sobre a disciplina, entre outros), *oportunidade de desenvolvimento* (diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição e currículo do curso, entre outras) e *satisfação com a instituição* (infra-estrutura da instituição e salas de aula, tais como conforto, segurança e limpeza, entre outros). O estudo de evidência de validade de construto por meio da análise fatorial apontou que a estrutura de três fatores explicou 47,7% da variância. Como estudo de precisão, apresentou o índice de *alpha* de Cronbach de 0,94, o que indica uma boa consistência interna dos itens na avaliação da satisfação do estudante no que se refere à sua experiência acadêmica.

Procedimentos

Após aprovação do Comitê de Ética, a coleta de dados foi realizada em dois dos cursos da universidade, cujos coordenadores autorizaram a participação dos alunos na pesquisa. Os instrumentos foram aplicados coletivamente, na sala de aula de cada curso e semestre, em um único período, em horário de aula previamente cedido pelo professor. Os universitários que consentiram em participar do estudo responderam inicialmente aos itens do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) e, em seguida, à Escala de Satisfação Acadêmica (ESEA). Foram necessários aproximadamente 45 minutos para a realização de todos os procedimentos de coleta de dados.

Resultados e discussão

Inicia-se a exposição dos resultados com a apresentação das pontuações médias de julgamento dos alunos a respeito da intensidade das diversas dimensões medidas na versão reduzida do Questionário de Vivência Acadêmica (QVA-r) e na Escala de Satisfação Acadêmica, tal como consta na Tabela 2.

Tabela 2. Média e desvios padrão no QVA-r e na ESEA (N=203)

Dimensões e total	Média	DP
QVA-r		
Dimensão pessoal	3,39	0,59
Dimensão carreira	4,16	0,64
Dimensão interpessoal	3,70	0,57
Dimensão estudo	3,67	0,66
Dimensão institucional	3,60	0,65
QVA-r Total	3,71	045
ESEA		
Satisfação com o curso	3,66	0,64
Oportunidade de desenvolvimento	3,45	0,66
Satisfação com a instituição	3,55	0,74
ESEA total	3,54	0,58

Considerando que as médias poderiam variar de 1 a 5, nota-se que os estudantes apresentaram grau de integração ao ensino superior e satisfação acadêmica superior ao ponto médio das escalas de resposta. No que se refere às dimensões da integração, a dimensão *carreira* foi a que mostrou escore médio mais elevado, demonstrando que os estudantes percebiam maior

segurança na escolha do curso e maior envolvimento e competência pessoal para a sua realização. Os resultados relativos à satisfação foram bastante próximos entre si e às demais dimensões da medida de integração, indicando satisfação moderada com o curso, com a instituição e com as experiências de formação. A exploração mais detalhada desses resultados será feita nas análises apresentadas a seguir.

Procurando atender os objetivos definidos, foram comparados os escores de ambos os instrumentos em relação ao curso escolhido. Na Tabela 3, são apresentados os valores obtidos com a análise de variância ANOVA entre os cursos de Psicologia e Odontologia.

Tabela 3. Valores da ANOVA na comparação das dimensões do QVA-r e da ESEA entre os cursos

Dimensões e total	gl	MQ	F	P	Eta ²
Dimensão pessoal	1	1,587	4,580	0,034	0,032
Dimensão carreira	1	4,339	10,223	0,002	0,069
Dimensão interpessoal	1	1,276	3,635	0,060	0,025
Dimensão estudo	1	0,974	2,349	0,128	0,017
Dimensão institucional	1	0,381	0,950	0,331	0,007
QVA total	1	1,195	6,114	0,015	0,042
Dimensão satisfação com o curso	1	3,089	8,869	0,003	0,060
Dimensão oportunidade de desenvolvimento	1	1,054	2,681	0,104	0,019
Dimensão satisfação com a instituição	1	13,247	32,575	<0,001	0,190
ESEA total	1	0,789	3,956	0,094	0,020

Quando foram comparadas as pontuações médias entre os dois cursos, observou-se que houve diferenças significativas entre eles em algumas dimensões nas duas medidas utilizadas. No Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r), foram detectadas pontuações mais elevadas favoráveis aos alunos do curso de Psicologia ($M = 3,54$) na dimensão *pessoal* em relação aos alunos da Odontologia ($M = 3,30$). Na dimensão *carreira*, a pontuação dos alunos da Psicologia ($M = 4,38$) também foi superior aos da Odontologia ($M = 4,03$), o que também foi observado no escore total do questionário, revelando que os estudantes do curso de Psicologia ($M = 3,81$) apresentam maior nível de integração acadêmica do que os de Odontologia ($M = 3,64$).

Ao se comparar os resultados da Escala de Satisfação Acadêmica (ESEA), os alunos da Psicologia ($M = 3,84$) mostraram significativamente maior satisfação com o curso do que os alunos da Odontologia ($M = 3,54$). Todavia, na dimensão *satisfação com a instituição*, foram os alunos da Odontologia ($M = 3,79$) que apresentaram pontuações médias significativamente mais altas do que os alunos da Psicologia ($M = 3,13$). Vale ressaltar que, na ocasião da coleta de dados, os alunos de Odontologia tinham as instalações em prédio para uso exclusivo do curso, enquanto os de Psicologia dividiam a mesma estrutura física com outros cursos, o que levava a dificuldades com a disponibilidade de equipamentos e de salas. Contudo, as diferenças observadas nas duas dimensões não se refletiram no resultado total de satisfação dos estudantes, cuja diferença pode ser atribuída ao acaso.

Em síntese, os estudantes de Psicologia, quando comparados com os de Odontologia, relataram maior bem-estar físico e psicológico, maior segurança na escolha do curso e competência pessoal para sua realização, maior integração à experiência universitária e maior satisfação com a formação oferecida pelo curso, sendo a satisfação dos estudantes de Odontologia maior que a dos de Psicologia em relação à estrutura da instituição e à disponibilidade de recursos, equipamentos e laboratórios. Apesar da semelhança de avaliação dos demais aspectos, como pondera Soares et al. (2006), as experiências dos estudantes de ensino superior são diferenciadas entre si. Assim sendo, pode-se inferir que o curso que frequenta pode afetar aspectos relevantes dessa experiência, tal como visto no presente estudo, em que houve diferença na integração e na satisfação dos estudantes.

Em seguida, foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para a comparação dos escores dos estudantes devido à etapa de formação em que se encontravam: etapas inicial, intermediária e final. A Tabela 4 ilustra os resultados obtidos.

Tabela 4. Valores da ANOVA na comparação das dimensões do QVA-r e da ESEA entre as etapas de formação

Dimensões e total	gl	MQ	F	p	Eta ²
Dimensão carreira	2	0,344	0,811	0,446	0,012
Dimensão pessoal	2	0,234	0,676	0,510	0,010
Dimensão interpessoal	2	0,272	0,775	0,463	0,011
Dimensão estudo	2	1,215	2,931	0,060	0,040
Dimensão institucional	2	1,466	3,659	0,028	0,050
QVA total	2	0,271	1,386	0,254	0,020
Dimensão satisfação com o curso	2	1,080	3,101	0,048	0,043
Dimensão oportunidade de desenvolvimento	2	1,275	3,244	0,042	0,045
Dimensão satisfação com a instituição	2	2,406	5,916	0,003	0,078
ESEA Total	2	1,506	5,116	0,007	0,069

Foram observadas diferenças conforme a etapa de formação nas pontuações em cinco das dez categorias estudadas, especialmente no que se refere à dimensão institucional da integração acadêmica e em todas as medidas de satisfação acadêmica. O teste *post-hoc* de Tukey HSD indicou que, no que se refere à dimensão *carreira*, diferenciaram-se as etapas final ($M=4,32$) e intermediária ($M=4,04$). Com relação à dimensão *estudo*, os alunos do final do curso apresentaram as pontuações médias mais altas ($M=3,95$), diferenciando-se dos que estavam nas etapas inicial ($M=3,66$) e intermediária ($M=3,55$). No que se refere à dimensão *institucional*, o teste *post-hoc* de Tukey mostrou que os alunos da etapa intermediária são os que têm pontuações significativamente mais baixas ($M=3,45$), e os da etapa inicial foram os que apresentaram as pontuações mais elevadas ($M=3,80$).

Diferentemente do que foi identificado por meio do QVA-r, na Escala de Satisfação Acadêmica, houve diferenças significativas entre as etapas de formação em todas as dimensões da escala e também no escore total. Os agrupamentos obtidos mostraram que, na dimensão *satisfação com o curso*, os alunos da etapa intermediária ($M=3,49$) apresentaram pontuações significativamente mais baixas que a dos alunos da etapa inicial ($M=3,88$). Com relação à dimensão *oportunidade de desenvolvimento*, também foram os alunos da etapa intermediária ($M=3,28$) que tiveram

pontuações significativamente mais baixas dos que os da etapa inicial ($M = 3,54$). No que se refere à dimensão *satisfação com a instituição*, os alunos da etapa inicial ($M = 3,75$) se distinguiram dos da etapa intermediária por apresentarem pontuações significativamente mais elevadas ($M = 3,42$). No resultado da escala total, verificou-se que a etapa intermediária ($M = 3,40$) foi significativamente inferior ao observado na etapa inicial ($M = 3,76$).

Os resultados aqui obtidos convergem com os de Schleich (2006) e de Santos e Suehiro (2007), que também identificaram que as diferenças na dimensão *institucional* do QVA-r eram favoráveis aos ingressantes. Entretanto, em Schleich (2006), além dessa dimensão, também foi observada diferença na dimensão *carreira*, e em Santos e Suehiro (2007), na dimensão *interpessoal*, mas, nesta, os índices superiores eram dos estudantes concluintes. Ambos os estudos citados também analisaram a satisfação acadêmica dos estudantes por meio da ESEA. Nos resultados de Schleich, como no presente estudo, o nível de satisfação acadêmica foi maior entre os ingressantes, sendo a diferença significativa em todas as dimensões e no total da ESEA. A investigação de Santos e Suehiro não encontrou diferença significativa entre as pontuações dos estudantes que ingressam no curso e que o concluem na dimensão *satisfação com o curso* da ESEA.

Diferentemente dos estudos brasileiros citados, a investigação realizada por Costa e Oliveira (2010) em uma Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Portugal revelou que os melhores resultados de adaptação acadêmica foram observados entre os alunos que estão para concluir o curso. O mesmo ocorreu com a satisfação acadêmica, sendo que, nesse último caso, a diferença não foi significativa.

Nota-se no conjunto de pesquisas que as experiências dos estudantes foram marcadas pela etapa do curso em que se encontravam. Contudo, há uma predominância de foco nas etapas que consistem em marcos de transição do ensino superior, o ingresso e a conclusão. O presente estudo, ao incluir o agrupamento de alunos da etapa intermediária, traz à tona a necessidade de a instituição perceber e atender suas necessidades e expectativas específicas, já que foram os que apresentaram índices inferiores em todas as medidas em que foram encontradas diferenças significativas conforme a etapa de formação.

Após analisar os dados obtidos, julgou-se pertinente realizar a comparação entre os cursos considerando-se a interação com as etapas. Para tanto, recorreu-se à MANOVA, cujos resultados estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5. Valores da MANOVA na comparação simultânea das dimensões do QVA-r e da ESEA entre os cursos e as etapas de formação\

Dimensões e total	gl	MQ	F	P	Eta2
Dimensão carreira	2	0,104	0,245	0,783	0,004
Dimensão pessoal	2	0,370	1,067	0,347	0,015
Dimensão interpessoal	2	1,084	3,088	0,049	0,043
Dimensão estudo	2	0,217	0,523	0,594	0,007
Dimensão institucional	2	0,329	0,821	0,442	0,012
QVA total	2	0,266	1,361	0,260	0,019
Dimensão satisfação com o curso	2	0,936	2,686	0,072	0,037
Dimensão oportunidade de desenvolvimento	2	0,344	0,875	0,419	0,012
Dimensão satisfação com a instituição	2	0,212	0,521	0,595	0,007
ESEA total	2	0,191	0,648	0,525	0,009

Os dados da MANOVA, isto é, quando considerada etapa e curso ao mesmo tempo na análise, de maneira geral, os grupos não apresentam diferenças significativas ($p>0,05$). Observou-se, contudo, que apenas na dimensão interpessoal houve diferença significativa, tal como pode ser visto na Figura 1, apresentada na sequência.

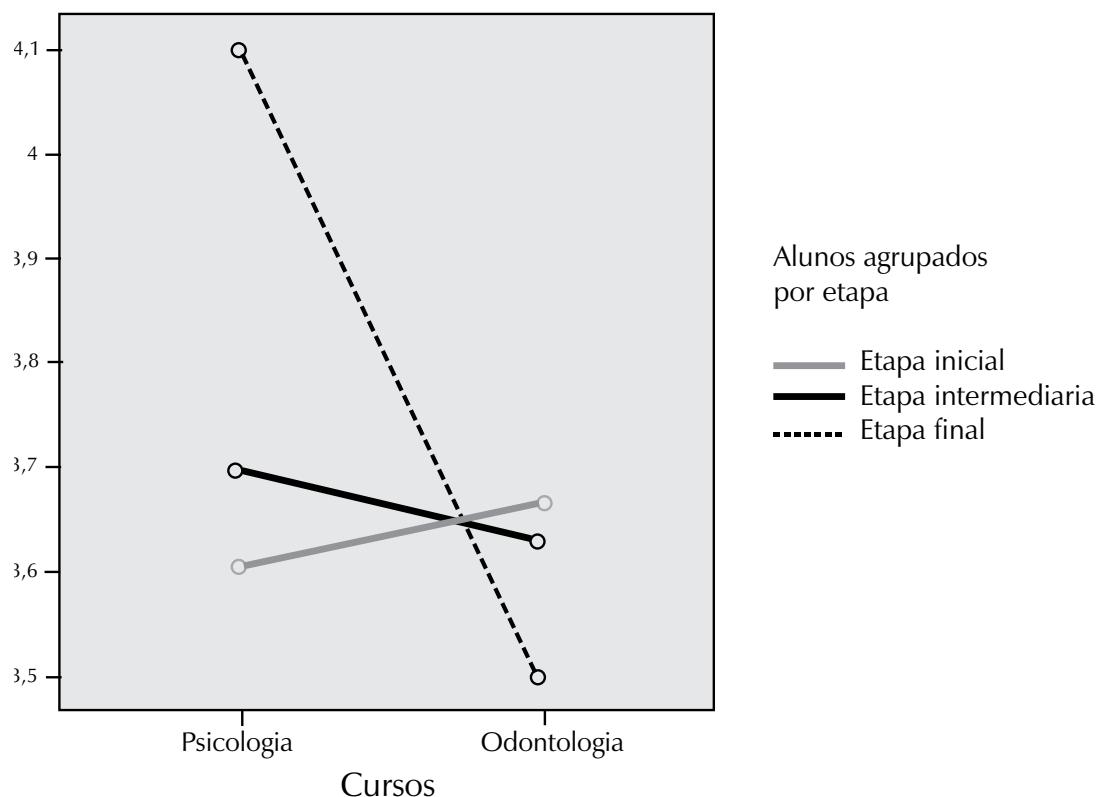


Figura 1. Comparação entre os cursos e as etapas de formação na dimensão interpessoal do QVA-r

Os dados obtidos na única dimensão que apresentou diferença significativa quando se considerou a interação curso e etapa permite que se identifique a diferença de pontuação de alunos das três etapas (inicial, intermediária e final) de ambos os cursos. Fica evidenciada a pontuação da etapa final como significativamente mais elevada nos alunos da Psicologia ($M=4,10$) quando comparados com os da Odontologia ($M=3,50$). Os resultados mostram diferenciação significativa sobre as vivências de relacionamentos sociais, de modo que os futuros psicólogos percebem seu envolvimento com os colegas e habilidades sociais de modo mais favorável que os de Odontologia.

Com relação ao objetivo de avaliar a relação entre a integração e a satisfação acadêmica em cada um dos cursos pesquisados, verificou-se, por meio da correlação de Pearson, que, dentre os 48 índices obtidos, 30 apresentaram valores de correlação positivos e significativos, com magnitudes baixas e moderadas, tal como pode ser visto na Tabela 6.

Tabela 6. Índices de correlação entre o QVA-r e a ESEA por curso

Dimensões e total	gl	MQ	F	p	Eta2
Dimensão carreira	2	0,344	0,811	0,446	0,012
Dimensão pessoal	2	0,234	0,676	0,510	0,010
Dimensão interpessoal	2	0,272	0,775	0,463	0,011
Dimensão estudo	2	1,215	2,931	0,060	0,040
Dimensão institucional	2	1,466	3,659	0,028	0,050
QVA total	2	0,271	1,386	0,254	0,020
Dimensão satisfação com o curso	2	1,080	3,101	0,048	0,043
Dimensão oportunidade de desenvolvimento	2	1,275	3,244	0,042	0,045
Dimensão satisfação com a instituição	2	2,406	5,916	0,003	0,078
ESEA Total	2	1,506	5,116	0,007	0,069

(*) significância de $p < 0,05$

Os dois cursos não apresentaram as mesmas correlações significativas entre as dimensões estudadas. Nota-se maior semelhança ao se considerar a relação entre a dimensão *satisfação com o curso* da ESEA e quatro dimensões do QVA-r e seu total, a relação entre a dimensão *institucional* do QVA-r e todas as dimensões da ESEA e seu total, e a relação entre a dimensão *oportunidade de desenvolvimento* da ESEA e o QVA-r total. No entanto, tais correlações significativas e positivas tendem a apresentar magnitude inferior ao se considerar o curso de Psicologia em comparação com o de Odontologia.

No curso de Psicologia, nas correlações significativas entre a *satisfação com o curso* da ESEA, a maioria das dimensões e com o Total do QVA-r, duas eram de magnitude fraca (*carreira* e *estudo*) e duas (*interpessoal* e *institucional*) e o total, de magnitude moderada. Vale destacar que houve correlação significativa moderada entre a dimensão *institucional* com todas as dimensões da ESEA e com o seu total, e que a correlação entre o total do QVA-r e a dimensão *oportunidade de desenvolvimento* da ESEA foi de magnitude fraca. No curso de Odontologia, todas essas correlações citadas foram moderadas.

Em acréscimo, outras correlações investigadas também foram positivas e significativas, a saber, entre as dimensões do QVA-r *carreira*, *interpessoal* e *estudo* e as dimensões *oportunidade de desenvolvimento* e *satisfação com a instituição* e o escore médio total da ESEA, sendo quatro dos índices de magnitude moderada (todas as relações que envolvem a dimensão *estudo* do QVA-r e a relação entre ESEA total e a dimensão *carreira* do QVA-r) e o restante de magnitude fraca; entre o total da ESEA e as dimensões *pessoal* (magnitude fraca) e o total do QVA-r (magnitude moderada), e entre a dimensão *satisfação com a instituição* da ESEA e o QVA-r total (magnitude moderada).

É importante destacar, contudo, que, quando se considera a dimensão *institucional* do QVA-r, ela apresenta coeficientes de correlação mais elevados com todas as dimensões da Escala de Satisfação Acadêmica (ESEA) nos dois cursos estudados, o que mostra a importância do papel da instituição em proporcionar elementos relevantes para a percepção do aluno sobre a sua vivência acadêmica. Assim, embora seja possível afirmar que ambos os instrumentos medem aspectos comuns do fenômeno referente à experiência universitária, fica claro que eles avaliam construtos diferentes, sendo que ambos são importantes para identificar o fenômeno complexo e multideterminado da vida acadêmica.

Costa e Oliveira (2010) também estudaram a correlação entre essas variáveis, sendo que obtiveram fortes correlações em 23 das 24 correlações possíveis. Apesar de terem utilizado outro instrumento para a medida de satisfação, é possível dizer que houve congruência com os resultados encontrados no presente estudo, já que a elevação da satisfação acadêmica esteve associada ao aumento da integração à vida acadêmica. Esses resultados ressaltam a existência de intersecção entre os contrutos de integração ao ensino superior e de satisfação acadêmica.

Considerações finais

Para finalizar, ressalta-se que os dados aqui obtidos são, de modo geral, congruentes com a literatura produzida na área. Entre as duas variáveis estudadas, observa-se que, de acordo com as publicações encontradas, a integração ao ensino superior, bem como outras variáveis relativas ao desenvolvimento psicosocial do universitário, vêm recebendo, nos últimos anos, maior atenção por parte dos pesquisadores nacionais e latinoamericanos (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Medrano, Galleano, Galera, & Valle Fernández, 2010).

Conforme levantamento de Santos, Polydoro, Teixeira e Bardagi, (2010) estudos recentes que avaliaram a integração ao ensino superior têm observado índices superiores obtidos pelos estudantes que ingressam no curso quando comparados aos que o estão concluindo. O presente estudo trouxe relevante contribuição ao debate, ao introduzir como variável de interesse os estudantes de séries intermediárias. Como a transição inicial e a final se configuram como marcos importantes na trajetória do estudante (Pascarella & Terenzini, 2005), pouca atenção tem sido dedicada à compreensão das experiências dos estudantes ao longo das séries intermediárias dos cursos. Essa lacuna se mostra ainda mais preocupante ao se

deparar com índices de integração e de satisfação mais baixos entre esses alunos, conforme os resultados deste estudo.

Outro aspecto a ser destacado é que parece que existem especificidades vivenciadas no interior dos cursos de graduação que podem gerar resultados diversificados de integração e de satisfação com a vida acadêmica. Neste estudo, os dois cursos comparados demonstraram não só pontos convergentes de percepção mas também particularidades que devem ser mais bem averiguadas. Destaca-se, entre elas, a investigação sobre o fato de os escores dos estudantes de Odontologia apresentarem correlações de maior magnitude nos índices referentes às dimensões de integração e de satisfação em comparação com os de Psicologia. Esses dados também reforçam a relevância destacada por Costa e Oliveira (2010) quanto ao desenvolvimento de modelos holísticos que combinem variáveis pessoais e contextuais na análise da vivência universitária.

Outro ponto também importante de investimento dos pesquisadores é o próprio estudo sobre a satisfação acadêmica, já que se refere a uma variável que, como observa Astin, ao retratar uma percepção de valor da experiência, interfere no investimento do estudante em seu processo de formação. Conforme Reason (2009), para entender completamente como a experiência acadêmica afeta o estudante, pesquisadores devem investir no estudo de variáveis para além das características estruturais e demográficas do corpo discente, incluindo medidas de cultura e de comportamento organizacional. A avaliação institucional não deve estar associada somente a dados de natureza acadêmica, como nota dos alunos, índices de evasão e tempo de integralização curricular, dentre outros, mas deve incluir dados de natureza atitudinal e afetiva, como as percepções dos alunos sobre a vida acadêmica (Costa & Oliveira, 2010).

Como tanto a integração como a satisfação se referem a um processo dinâmico e recíproco em que, por um lado, os estudantes modificam o ambiente a partir de suas percepções, escolhas e ações, por outro, o ambiente gera impacto nos estudantes em decorrência das experiências possibilitadas, das normas e oportunidades oferecidas, o processo de investigação deve priorizar análises de natureza longitudinal e multivariáveis. Além disso, essas investigações devem conduzir a ações, no âmbito da instituição e do curso, de caráter curricular e cocurricular, bem como a implementação de programas de apoio ao estudante ao longo do seu processo de formação. Para isso, deve ser lembrada a recomendação de Morgado (2009), que alerta para a necessidade de que os dados sejam provenientes de nossa realidade, nossos estudantes, nossas universidades.

Os resultados deste estudo devem ser compreendidos considerando alguns aspectos de sua limitação. Nesse sentido, destaca-

se especialmente o fato de a amostra ter tido origem em uma única instituição e determinada de modo não probabilístico, o que implica considerar que os resultados obtidos podem ser decorrentes da especificidade dessa amostra ou da diferença de distribuição dos estudantes entre os cursos e as etapas de formação. Deve-se lembrar que o uso de instrumento de autorrelato pode ter favorecido a emissão de resposta socialmente desejada. Contudo, considera-se que seus resultados vêm ampliar o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento que ocorrem durante a realização do curso superior, contribuindo para melhor compreensão tanto do próprio universitário como também de características ligadas às instituições de ensino superior que podem estar relacionadas a ele. Os resultados obtidos indicam a relevância das variáveis investigadas, o que pode ser objeto de estudos mais abrangentes, estendidos a todos os semestres de formação de diferentes cursos das várias áreas do conhecimento.

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo e docente da Universidade São Francisco, Itatiba – SP – Brasil.

E-mail: acacia.angeli@gmail.com

Soely A. J. Polydoro

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP – Brasil.

E-mail: soelypolydoro@gmail.com

Silvana Alba Scortegagna

Doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco e docente da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo – RS – Brasil.

E-mail: silvanalba@upf.br

Maria Salete S. Linden

Doutora em Implantodontia pela UNICASTELO/SP e docente da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo – RS – Brasil.

E-mail: saletelinden@upf.br

Endereço para envio de correspondência:

Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45. CEP: 13251-900. Itatiba, SP.

Recebido 24/02/2012, Aprovado 11/04/2013.

Referências

Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. G. (1999). *Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos estudantes no Ensino superior: construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. (Série – Relatórios de Investigação). Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: desenvolvimento psicosocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp.15-40). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 81-93.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2010). *Resumo técnico: censo da educação superior*. Recuperado em 01 maio, 2009 de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf

Capovilla, S. L., & Santos, A. A. A. (2001). Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. *Psico-USF*, 6(2), 49-58.

Costa, L. S., & Oliveira, M. F. (2010). Vivências e satisfação acadêmicas em alunos do ensino superior. *Cadernos Pedagógica no Ensino Superior*, 13, 13-32.

Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>

Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P.C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712001000100002>

Fior, C., & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp.129-154). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicología e Educação*, 12(2), 31-42.

Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicología: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>

Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17.

Medrano, L. A., Gallego, C., Galera, M., & Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit Revista de Psicología*, 16(2), 183-191.

Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (Orgs.). (2004). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Morgado, N. F. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, XXX(2), 39-61.

Pachane, G. G. (2004). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 155-186) Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2nd. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E. T., Umbach, P. D., Cruce, T., Wolniak, G. C., Kuh, G. D., Carini, R. M., Hayek, J. C., Gonyea, R. M., & Chun-Mei, Z. (2006). Institutional selectivity and good practices in undergraduate education: How strong is the link? *Journal of Higher Education*, 77(2), 251-285.

Pennington, D. C., Zvonkovic, A. M., & Wilson, S. L. (1989). Changes in college satisfaction across an academic term. *Journal of College Student Development*, 30, 528-535.

Reason, R. D. (2009). An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659-682. doi: 10.1353/csd.0.0098

Santos, L. & Almeida, L.S. (2002). Vivências e rendimentos acadêmicos. A integração dos alunos na universidade. In A. S. Pouzada, L.S. Almeida, R.M. Vasconcelos (Orgs.), *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica*. (pp. 127-136). Guimarães, Portugal: Universidade do Minho.

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

Santos, A. A. A., & Suehiro, A. C. B. (2007). Instrumentos de avaliação da integração e da satisfação acadêmica: estudo de validade. *Revista Galeco-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(1), 107-119.

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

Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: apresentação e validação do questionário de satisfação acadêmica. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Orgs.), *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica* (pp. 153-165). Braga, Portugal: Universidade do Minho.

Tinto, V. (1988). Stages of students departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2), 259-268. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000200007>