



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educacional
Brasil

Cunha, Simone Miguez; Madruga Carrilho, Denise
O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E O RENDIMENTO ACADÊMICO
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 9, núm. 2, 2005, pp. 215-224
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321816004>

- 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

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E O RENDIMENTO ACADÊMICO ADAPTAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

*Simone Miguez Cunha¹
Denise Madruga Carrilho²*

Resumo

Este artigo busca estender o conhecimento das relações entre as primeiras experiências do estudante no ensino superior e o sucesso acadêmico. Dessa forma o objetivo do presente trabalho foi analisar em que medida as vivências acadêmicas dos alunos ingressantes no ensino superior se apresentam relacionadas com o rendimento acadêmico. Participaram da pesquisa 100 alunos do primeiro ano do curso de engenharia militar, com idades entre 16 e 24 anos. Para avaliar as vivências acadêmicas utilizou-se o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) e para efeitos de avaliação do rendimento escolar dos alunos utilizou-se três disciplinas que são essenciais à formação do engenheiro, a saber: Física, Cálculo e Álgebra Linear. Os resultados sugerem que o rendimento acadêmico pode ser afetado pelas vivências dos estudantes à nível pessoal e de realização acadêmica experimentadas no 1º ano do curso superior.

Palavras chaves: Adaptação acadêmica; Rendimento acadêmico; Desenvolvimento psicossocial

THE INFLUENCE OF THE UNDERGRADUATE COURSE ADAPTION PROCESS IN THE ACADEMIC ACHIEVEMENT

Abstract

This paper aims to understand the knowledge of the relationships between the first experiences of the undergraduate student and the academic success. Therefore, the work analyzes in what degree the academic experience of the first-year undergraduate students are related to their academic performance. One hundred (100) students among 16 and 24 years old of the first year of the military engineer course participated in the research. The Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) was employed to analyze their academic experiences. In addition, their reported grades on three courses essential to an engineer major curriculum (Physics, Calculus, and Linear Algebra) were used to evaluate the effects on their overall academic performance. The obtained results suggest that the student's overall academic performance may be affected by his/her personal life experiences as well as his/her first-year academic achievement.

Keywords: academic adaptation; academic achievement; psychosocial development

INTRODUÇÃO

O ensino superior ao longo das últimas décadas vem sofrendo com as acentuadas mudanças da sociedade. Neste sentido a universidade necessita de uma nova organização, englobando e resignificando a

maneira da sociedade produzir, criando e difundindo seus valores de forma a promover a melhoria da condição humana em suas múltiplas dimensões (Cardoso, 2004). Para tanto é necessário que a universidade reveja seus

¹ Mestre em Psicologia social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UGF-RJ, Psicóloga Escolar na área do ensino superior no Instituto Militar de Engenharia – RJ como psicóloga escolar. Integra a linha de pesquisa – “Adaptação de estudantes ao ensino superior” – do laboratório de Práticas Sociais da UNESA – RJ.

² Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, lotada na Seção Psicopedagógica do Instituto Militar de Engenharia, atuando na área de Psicologia Escolar no Ensino.

métodos, suas práticas, objetivos, currículo e até metodologias de aprendizagem.

Num mundo extremamente competitivo, a universidade precisa se preocupar com o estudante universitário, promovendo condições para o seu desenvolvimento integral, tentando desenvolver suas potencialidades ao máximo para que possa atingir seu nível de excelência pessoal e estar preparado para um papel atuante na sociedade (Santos, 2000).

A este propósito Ferreira e Hood (1990) argumentam que as instituições de ensino superior não se preocupam com o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade do aluno e salientam, concordando com vários autores, a importância de se promover intervenções que visem o desenvolvimento total do estudante universitário (Gonçalves & Cruz, 1988; Dias & Fontaine, 1996; Pascarella, 1985; Ferreira & Hood, 1999; Ferreira, & Soares, 2001; Santos & Almeida, 2002). Sobremaneira, no sentido de maior responsabilidade com o desenvolvimento global do aluno. Consequentemente, esta visão provoca uma discussão acerca dos objetivos educacionais da universidade para que se torne uma instituição de transformação do conhecimento e de desenvolvimento humano (Gonçalves & Cruz, 1988).

Para tanto, precisamos olhar o estudante de forma diferenciada e acolhedora, principalmente no momento do seu ingresso no curso superior, por ser o primeiro ano de graduação um período crítico para o seu desenvolvimento e o seu ajustamento acadêmico. Nesta fase, o estudante experiencia vários desafios provenientes das tarefas psicológicas normativas inerentes a transição da adolescência para a vida adulta que quando confrontadas com as exigências da vida universitária constitui-se um desafio a ser vencido.

Sendo assim, mostra-se evidente que o aluno universitário necessita de uma atenção especial para que os desafios encontrados na adaptação ao curso superior estimule a sua transição da adolescência para a vida adulta e não gerem consequências negativas no nível do aproveitamento acadêmico destes alunos. Em atenção especial a alunos recém-chegados ao ensino superior, a universidade deveria implementar programas de intervenção psicopedagógica que pudessem facilitar a adaptação acadêmica e minimizar o impacto educacional da universidade nestes estudantes. Estas estratégias podem envolver várias atividades com o objetivo de desenvolvimento pessoal do estudante, capacitando-o tanto para as suas

aprendizagens acadêmicas como para o desenvolvimento da sua personalidade (Santos, 2000; Villar, 2003; Cunha, 2004).

Neste enfoque é importante salientar as dificuldades de adaptação e de rendimento acadêmico dos estudantes no ensino superior. É consenso entre os especialistas que na transição do ensino médio para o ensino superior o estudante vivencia várias mudanças que geram diversos problemas de ajustamento acadêmico, resultado das experiências concomitantemente entre às exigências colocadas pelo contexto e às características desenvolvimentais dos próprios alunos (Almeida, 1998a; Cochrane, 1991; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Ferreira & Hood, 1990; Pascarella & Terenzini, 1991). Rickinson e Rutherford (1995; citados por Santos, 2000) argumentam que estas dificuldades influenciam negativamente no rendimento acadêmico, aumentam os índices de evasão e de pedidos aos serviços de apoio psicossocial.

A maioria dos estudantes que ingressam no ensino superior traz consigo uma expectativa positiva em relação a sua futura experiência acadêmica. E, a discordância entre estes sentimentos e pensamentos e o que a universidade efetivamente pode oferecer gera uma fonte de dificuldades refletida na adaptação, na satisfação e no sucesso acadêmico (Berdie, 1966; Soares & Almeida, 2001).

O interesse pelo tema sucesso acadêmico na universidade tem gerado muitas pesquisas visando identificar quais fatores poderiam prever este sucesso (Parker & col, 2004). Um processo de adaptação bem sucedido, especialmente no 1º ano, aparece como preditor importante da persistência e do sucesso dos alunos ao longo das suas experiências acadêmicas, bem como determina padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos alunos ao longo de sua vida universitária (Almeida, 1998b; Tinto, 1996; citado por Santos, 2000).

O primeiro ano da graduação ao curso superior é considerado um período crítico, pois exige adaptação e integração ao novo ambiente. O modo como é vivenciada esta experiência depende tanto do apoio da universidade como das características individuais de cada um. (Almeida, 1998a; Pires, Almeida & Ferreira, 2000; Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Cochrane, 1991; Pascarella, 1985; Ferreira, Almeida & Soares, 2001). A associação destes fatores é de extrema relevância para o ajustamento acadêmico, podendo tanto ajudar como prejudicar a boa adaptação. Os principais problemas

decorrentes deste processo adaptativo estão relacionados às dificuldades e às exigências das atividades acadêmicas, interpessoais e sociais, à identidade e ao desenvolvimento vocacional dos jovens (Pires, Almeida & Ferreira, 2000).

As pesquisas nesta área demonstram que mais da metade dos alunos que ingressam no curso superior revelam dificuldades pessoais e acadêmicas, havendo um aumento dos níveis de psicopatologia da população universitária (Herr & Cramer, 1992; Leitão & Paixão, 1999; Ratingan, 1989; Stone & Archer, 1990, citados por Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Santos, 2000; Parker & col, 2004).

Verifica-se pela literatura, que as dificuldades ao contexto universitário são de diversas naturezas passando tanto pelas questões individuais dos alunos como também pelas novas exigências acadêmicas e o novo ambiente, influenciando o desempenho e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

Segundo Almeida (1998a) as interações que ocorrem durante este período entre os indivíduos e os contextos servem de referência para uma melhor compreensão do ajustamento acadêmico e da realização acadêmica dos estudantes do ensino superior. A qualidade da transição do ensino médio para o ensino superior vai depender tanto do desenvolvimento psicossocial do aluno, como também da instituição e dos mecanismos de apoio colocados à disposição deles.

A noção de sucesso acadêmico está estreitamente associada às experiências dos estudantes no primeiro ano do curso, se afastando da perspectiva centrada apenas na lógica do rendimento escolar. Ou seja, o sucesso acadêmico do aluno deve ser avaliado pelo crescimento do estudante em relação a si próprio e aos objetivos propostos, considerando o desenvolvimento integral (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Para que o estudante ingressante no ensino superior alcance o sucesso acadêmico é necessário que desenvolva as suas competências intelectuais, acadêmicas e pessoais, tais como: o estabelecimento e a manutenção de relações interpessoais, o sentido de identidade e o processo de tomada de decisão acerca da carreira (Upcraft & Gardner, 1989). Neste sentido, a universidade emerge como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do aluno (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

É neste enfoque que o presente trabalho pretende contribuir para o estudo de como as vivências dos alunos ingressantes no ensino superior podem afetar a adaptação e o sucesso acadêmico. Tendo como objetivo analisar em que medida as três dimensões das vivências acadêmicas dos alunos (pessoal, de realização e contextual), avaliadas através da administração do Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA (Almeida e Ferreira, 1997), se apresentam relacionadas ao rendimento acadêmico dos alunos do primeiro ano.

MÉTODO

Sujeitos

Participaram do estudo 100 alunos do primeiro ano do curso de engenharia militar do Instituto Militar de Engenharia, sendo 12 do sexo feminino e 88 do sexo masculino. As idades variaram entre o mínimo de 16 anos (2 alunos) e máximo de 24 anos (1 aluno), tendo 86% dos sujeitos idades entre 17 e 20 anos.

Instrumento

Para avaliar as vivências acadêmicas utilizou-se o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) de Almeida e Ferreira (1997) numa versão adaptada por Villar e Santos (2001; citado por Villar, 2003) para o contexto universitário de acadêmicos brasileiros. Este questionário é um instrumento de auto-relato composto de 170 itens, em formato Likert de cinco alternativas, distribuídos por 17 subescalas, algumas pontuando em mais do que uma subescala. Estas subescalas são agrupadas de modo a formar três dimensões: pessoal, da realização acadêmica e contextual. Na Tabela I encontram-se as subescalas agrupadas de acordo com cada dimensão.

Para avaliar o rendimento escolar dos alunos, foi realizada primeiramente uma pesquisa junto aos professores que ministram aulas no 1º semestre do 1º ano do curso para identificarem dentre todas as disciplinas que compõem a grade curricular deste semestre, três disciplinas que são essenciais à formação do engenheiro. Os resultados desta pesquisa permitiram identificar as três disciplinas mais importantes desta etapa do curso, a saber: Física I, Cálculo I e Álgebra Linear I. Em seguida, foi calculado as médias das classificações finais dos alunos nas três disciplinas referidas.

Tabela I: Descrição das subescalas por dimensão

Dimensão	Sub-escala	Nº de itens
Pessoal	2- Relacionamento com a família	10
	3- Autonomia pessoal	12
	6- Bem-estar físico	13
	7- Bem-estar psicológico	14
	13- Auto-confiança	11
	15- Percepção pessoal de competência	10
Realização	1- Bases de conhecimento para o curso	6
	4- Métodos de estudo	11
	5- Desenvolvimento da carreira	13
	8- Relacionamento com professores	14
	9- Adaptação ao curso	15
	17- Ansiedade na realização de exames	10
	10- Gestão do tempo	8
Contextual	11- Adaptação à instituição	11
	12- Gestão dos recursos econômicos	8
	14- Relacionamento com colegas	15
	16- Envolv. em atividades extra-curriculares	11

Procedimento

A aplicação do QVA foi realizada no final do mês de maio do mesmo ano letivo em que foi considerado o rendimento acadêmico dos alunos. A aplicação do QVA foi coletiva e administrada a todos os alunos da amostra numa única sessão, tendo um tempo médio de resposta ao questionário em torno de 30 minutos. Foram apresentadas aos alunos os objetivos do estudo e o interesse na aplicação do instrumento da pesquisa, assim como foram prestados outros esclarecimentos, como a confiabilidade das respostas dadas. O levantamento das respostas do QVA foi realizado conforme recomendações dos autores.

Para as análises dos dados recorreu-se ao software SPSS, onde procedeu-se a correlação de Pearson.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme podemos constatar, a partir da leitura Da Tabela II, as maiores médias foram encontradas nas subescalas *Relacionamento com colegas*, *Adaptação ao curso* e *Desenvolvimento de Carreira*, indicando serem

as vivências mais favoráveis dos alunos desta amostra. No entanto, as subescalas *Bases de conhecimento para o curso* e *Gestão do Tempo* apresentaram valores de médias mais baixos, revelando serem as vivências de maior dificuldade na adaptação acadêmica.

Observa-se que os valores obtidos no QVA demonstraram um leque variado de resultados por subescala, sugerindo uma variabilidade de experiências. Importa salientar que as subescalas *Bases de conhecimento para o curso*, *Bem –Estar Psicológico*, *Gestão do Tempo*, *Gestão dos recursos econômicos* e *Ansiedade na realização de exames* apresentaram os maiores coeficientes de variação, indicando que as vivências nestas áreas foram mais diferenciadas em relação as demais subescalas do QVA.

Comparando as médias das três disciplinas na Tabela III, Álgebra Linear apresentou a maior média e o maior coeficiente de variação (22,4%). Estes resultados significam que as notas dos alunos em Álgebra Linear variaram mais e que os alunos tiveram desempenhos menos homogêneos.

É interessante levantar algumas questões acerca das dificuldades adaptativas e o rendimento em Álgebra Li-

Tabela II: Estatística Descritiva dos resultados por subescala do QVA

Subescalas	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de variação	Mínimo	Máximo	Amplitude
Bases de conhecimento para o curso	22,0	5,3	24,7%	6	30	24
Relacionamento com a família	42,0	6,9	16,9%	16	50	34
Autonomia Pessoal	44,0	7,0	16,1%	22	58	36
Métodos de estudo	34,0	6,3	18,9%	18	48	30
Desenvolvimento de carreira	56,0	8,0	14,4%	28	68	40
Bem-estar físico	50,0	7,7	15,9%	24	63	39
Bem-estar psicológico	46,0	11,3	24,5%	15	68	53
Relacionamento com professores	40,0	7,7	19,3%	24	65	41
Adaptação ao curso	56,5	9,1	16,2%	33	73	40
Gestão do tempo	24,5	5,5	22,5%	13	38	25
Adaptação à instituição	44,5	5,6	12,8%	28	53	25
Gestão dos recursos econômicos	30,0	6,0	20,4%	11	39	28
Autoconfiança	42,0	7,5	18,2%	12	54	42
Relacionamento com colegas	62,0	9,6	16,2%	28	74	46
Percepção pessoal de competências cognitivas	36,0	6,6	18,3%	18	49	31
Envolvimento em atividades extra-curriculares	34,0	5,3	16,0%	18	46	28
Ansiedade na realização de exames	35,0	7,5	21,7%	13	50	37

Tabela III: Estatística Descritiva dos resultados por disciplina

Disciplina	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de variação	Mínimo	Máximo	Amplitude
Física I	5,65	1	20,9%	2	9	7
Calculo I	5,76	1	21,4%	3	9	6
Álgebra Linear I	6,17	1	22,4%	3	9	6
Média das 03 disciplinas	5,86	1	17,7%	3	8	5

near. Primeiramente importa destacar sobre o comportamento do docente em sala de aula. Muitos autores estudam sobre como um determinado estilo do professor pode interferir no comportamento do aluno e no seu desempenho acadêmico. A partir da relação professor-aluno, ambos constroem algumas representações mútuas que irão mediar esta interação e determinarão comportamentos futuros (Rego, 1995; Santos, 2000; Coll e Miras, 1996). Em segundo lugar, podemos ressaltar sobre as implicações do uso adequado e eficiente de estratégias de aprendizagem, da motivação, da auto-estima do aluno e das condições de ensino e aprendiza-

gem existentes no contexto da sala de aula no rendimento escolar (Costa e Boruchovitch, 2000; Zenorine e Santos, 2004; Sá, 2004; Pozo, 1996). E por fim, se faz necessário outros estudos com novos grupos para podermos compreender melhor quais fatores estão interferindo na relação Álgebra Linear e as primeiras vivências no ensino superior.

Na Tabela IV é apresentada a correlação entre as 17 subescalas do QVA e as médias das disciplinas selecionadas como as mais importantes desta fase do curso. Tendo como objetivo testar se as vivências acadêmicas de alunos no ensino superior têm implicações no rendimento escolar.

Tabela IV: Correlação entre as subescalas do QVA e o Rendimento acadêmico

Subescalas		Física I	Calculo I	Algebra Linear I	Média
Bases de conhecimento para o curso	<i>r</i>	0,18	0,24	0,339	0,317
	<i>p</i>	0,06	0,01*	0,001**	0,001**
Relacionamento com a família	<i>r</i>	0,09	0,17	0,086	0,141
	<i>p</i>	0,36	0,09	0,395	0,163
Autonomia Pessoal	<i>r</i>	0,01	-0,04	0,175	0,067
	<i>p</i>	0,89	0,69	0,081	0,509
Métodos de estudo	<i>r</i>	0,13	0,14	0,156	0,178
	<i>p</i>	0,18	0,14	0,12	0,07
Desenvolvimento de carreira	<i>r</i>	-0,06	-0,05	0,05	-0,02
	<i>p</i>	0,49	0,56	0,58	0,80
Bem-estar físico	<i>r</i>	0,21	0,23	0,20	0,26
	<i>p</i>	0,03*	0,01*	0,03*	0,00**
Bem-estar psicológico	<i>r</i>	0,17	0,23	0,31	0,30
	<i>p</i>	0,07	0,02*	0,00**	0,00**
Relacionamento com professores	<i>r</i>	0,04	0,09	0,22	0,15
	<i>p</i>	0,64	0,32	0,02*	0,11
Adaptação ao curso	<i>r</i>	0,01	0,12	0,16	0,12
	<i>p</i>	0,91	0,20	0,11	0,21
Gestão do tempo	<i>r</i>	0,20	0,19	0,15	0,22
	<i>p</i>	0,04*	0,05	0,11	0,02*
Adaptação à instituição	<i>r</i>	-0,01	0,07	0,13	0,08
	<i>p</i>	0,89	0,45	0,18	0,40
Gestão dos recursos econômicos	<i>r</i>	0,17	-0,01	0,22	0,16
	<i>p</i>	0,08	0,86	0,02*	0,11
Autoconfiança	<i>r</i>	0,09	0,11	0,26	0,20
	<i>p</i>	0,33	0,26	0,00**	0,04*
Relacionamento com colegas	<i>r</i>	-0,01	0,04	0,16	0,08
	<i>p</i>	0,89	0,62	0,09	0,37
Percepção pessoal de competências	<i>r</i>	0,10	0,10	0,33	0,23
Cognitivas	<i>p</i>	0,30	0,28	0,00**	0,02*
Envolvimento em atividades	<i>r</i>	-0,00	-0,00	0,07	0,03
extra-curriculares	<i>p</i>	0,93	0,99	0,45	0,76
Ansiedade na realização de exames	<i>r</i>	0,15	0,19	0,31	0,27
	<i>p</i>	0,12	0,04*	0,00**	0,00**

***p*<0,01 (correlação significativa ao 1%); **p*<0,05 (correlação significativa ao 5%)

A análise da Tabela IV revela que ocorre uma correlação positiva com significado estatístico entre as subescalas *Bem estar físico* e *Gestão do Tempo* com a disciplina Física I.

Quanto a disciplina Cálculo I encontra-se uma correlação positiva com significância estatística nas subescalas *Bases de conhecimento para o curso*, *Bem-estar físico*, *Bem estar-psicológico* e *Ansiedade na realização de exames*.

Em relação as subescalas do QVA e a disciplina Álgebra Linear I obteve-se correlação positiva com significância estatística nas subescalas *Bases de conhecimento para o curso*, *Bem-estar físico*, *Bem*

estar-psicológico, *Gestão dos recursos econômicos*, *Auto-confiança*, *Percepção pessoal de competência cognitiva* e *Ansiedade na realização de exames*. Observa-se, ao analisar os dados, que esta referida disciplina apresenta mais correlações com as subescalas do QVA do que as outras duas disciplinas.

As sub-escalas do QVA apresentam com a média das três disciplinas uma correlação com significância estatística nas sub-escalas: *Base de conhecimento para o curso*, *Bem estar físico*, *Bem estar psicológico*, *Gestão do tempo*, *Auto-confiança*, *Percepção pessoal de competências cognitivas* e *Ansiedade na realização de exames*.

Quanto a *Percepção pessoal de competências cognitivas* muitos autores afirmam que a percepção dos estudantes sobre as suas competências influencia o seu desempenho, a persistência e o envolvimento na tarefa (Marsh, 1990; Sá, 2004; Bandura, 1997).

Adicionalmente verifica-se, ao analisar a Tabela IV que apenas a subescala *Bem estar físico* apresenta correlação positiva com todas as disciplinas, mostrando que esta sub-escala é a mais expressiva desta amostra na influência do rendimento académico. Este resultado sugere que melhores índices de bem-estar físico por parte dos alunos interferem de forma positiva no desempenho académico dos mesmos.

Na Tabela V estão apresentados os resultados obtidos nas 17 subescalas que compõem o QVA, agrupados de acordo com as dimensões as quais pertencem (pessoal, realização académica e institucional), em relação ao rendimento académico dos alunos.

Para análise da relação entre as dimensões do QVA e o rendimento académico procedeu-se à análise correlacional (cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson).

significado estatístico, com as dimensões Pessoal e de Realização Acadêmica do QVA. Entretanto, verifica-se que as sub-escalas da *dimensão institucional* estão menos relacionadas com o rendimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste trabalho indicam que os alunos com as melhores vivências académicas nas dimensões *Pessoal* ($r=0,27$; $p<0,01$) e de *Realização académica* ($r= 0,21$; $p< 0,05$) apresentam melhor rendimento escolar. Já as subescalas relacionadas à dimensão *Institucional* estão muito menos relacionadas com o desempenho académico do que as subescalas que compõem as dimensões *Pessoal* e de *Realização Acadêmica*. Muitos estudos apontam nesta direção, que a percepção de bem-estar físico e psicológico, autoconfiança e a percepção pessoal de competências cognitivas estão relacionadas positivamente com o rendimento académico (Santos, 2000; Rego, 1998).

Tabela V: Correlação entre as dimensões do QVA e o rendimento académico

Dimensão		Física I	Calculo I	Algebra Linear I	Média
Pessoal	<i>r</i>	0,15	0,18	0,30	0,27
	<i>p</i>	0,11	0,06	0,00**	0,00**
Realização	<i>r</i>	0,08	0,15	0,26	0,20
	<i>p</i>	0,39	0,13	0,00**	0,03*
Contextual	<i>r</i>	0,08	0,08	0,22	0,16
	<i>p</i>	0,40	0,42	0,02*	0,10

** $p<0,01$ (correlação significativa ao 1%); * $p<0,05$ (correlação significativa ao 5%)

As subescalas mais expressivas nesta relação são “Bases de conhecimento para o curso ($p= 0,001$), *Bem-estar físico* ($p=0,002$), *Bem-estar psicológico* ($p=0,002$) e *Ansiedade na realização de exames* ($P=0,005$).

Quanto a ansiedade na realização de exames a literatura preconiza que as avaliações escolares (testes e exames) são fontes geradoras de ansiedade que afetam negativamente tanto o desempenho académico como a auto-estima (Gil, Sedeño, Alba & Carretero, 1997; Brown & Ralph, 1999; citados por Santos, 2000; Fischer & Wood, 1989).

Na Tabela V fica evidente que a disciplina Algebra Linear I foi a que mais se correlacionou positivamente com as vivências académicas e que a média das três disciplinas apresenta uma correlação positiva de

Em relação a estes resultados a literatura na área já vem confirmando que os desafios provocados pela transição educacional tem implicações negativas na vida académica do estudante, em particular, no rendimento académico.

Este estudo ampliando o conhecimento sobre o impacto da universidade no aluno ingressante no curso superior visa estimular e promover estratégias de intervenção de apoio psicossocial que facilitem as resoluções dos conflitos gerados neste momento e que estimulem o sucesso académico. As estratégias de apoio psicossocial direcionadas aos alunos do primeiro ano do curso universitário poderiam ser elaboradas de diversas formas e conteúdos com o objetivo de proporcionar ao estudante à oportunidade de estimular o desenvolvimento

do seu potencial e melhorar o ajustamento à vida universitária.

Neste sentido este estudo serve como referencial para as universidades compreenderem a importância da criação de um espaço que contribuía para a formação integral do ser humano, considerando principalmente que os componentes emocional e cognitivo são parte constituinte do mesmo. Além disso, ainda com o objetivo de promover o desenvolvimneto global do aluno, a universidade deverá alargar as suas funções permitindo a elaboração de propostas de intervenções preventivas que assegurem o sucesso acadêmico. A este propósito, Gonçalves e Cruz (1988) salientam sobre a importância de serviços de prevenção para diminuir a incidência de um detreminado problema detectado junto a população universitária. Trabalhar na identificação e na resolução destes fatores de risco minimizaria o impacto das dificuldades vivenciadas pelos alunos por ocasião do ingresso no ensino superior e facilitaria a integração do estudante na vida universitária e consequentemente o seu desempenho acadêmico.

Muitos autores apontam como relevante para este momento o planejamento de programas de treinamento

de estratégias de auto-regulação acadêmica (Santos, 2000; Almeida, 2002; Zenorine e Santos, 2004).

É importante ressaltar que mesmo considerando à limitação deste estudo, tanto pelo número reduzido da amostra, como pelo fato da instituição de nível superior a qual foi realizado o estudo ser uma escola militar com características muito específicas, necessitando maiores investigações com a população mencionada, encontramos resultados semelhantes ao da literatura na área. Os resultados apresentados justificam a continuidade deste estudo, como de fato a literatura atesta sobre a importância das vivências acadêmicas dos estudantes no ensino superior no sucesso acadêmico e para o desenvolvimento psicossocial.

O objetivo central do presente trabalho foi analisar a relação das vivências acadêmicas com o rendimento acadêmico. Em função dos resultados apresentados pode-se concluir que a universidade deve dar uma maior atenção aos novos alunos, implementando intervenções de apoio psicossocial de forma a minimizar os fatores de dificuldade na transição educacional e, assim, facilitar o sucesso acadêmico.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1998a). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior*. Estudo junto dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: CEEP.
- Almeida, L.S. (1998b). Questionário de Vivências Acadêmicas para jovens universitários. Estudo de Construção e de Validação. *Revista Galego – Portuguesa de Psicologia e Educação*, 2 (3), 113-130.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. (6), nº 2, 155-165.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L.S., Soares, A.P.C. & Ferreira, J.A.G (1999). *Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos Estudantes no Ensino Superior: Construção, Validação do Questionário Acadêmico de Vivências Acadêmicas. Relatórios de Investigação*. Braga. Centro de Estudos em Educação e Psicologia : Universidade do Minho.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman Company.
- Berdie, R. F. (1966). College expectations, experiences, and perceptions. *Journal of College Student Personnel*, 12, 186-188.
- Cardoso, A.M.R. (2004). A Educação Resgata a Humanidade Perdida do Homem?!. Fórum Crítico da Educação. *Revista do ISEP*, 2, 179-190.
- Cochrane, C. (1991) First Year at university: a study of mature female students. *Irish Journal of Education*, 25, 42-51.
- Coll, C. & Miras, M. (1996). A Representação Mútua Professor/Aluno e suas Representações sobre o Ensino e a Aprendizagem. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol 2 (pp 265-275): Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, E.R. da & Boruchovitch, E. (2000). Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. *PSICO-USF*, 5, 11-24.

- Cunha, S.M. (2004). *A inteligência e as habilidades sociais na adaptação de alunos ao curso superior: um estudo com alunos do 1º ano do Instituto Militar de Engenharia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro: RJ.
- Dias, G. F. & Fontaine, A. M. (1996). Tarefas Desenvolvementais e Bem-Estar dos jovens: Algumas implicações para o Aconselhamento Psicológico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 103-114.
- Ferreira, J.A. & Hood, A.B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J.A., Almeida, L.S. & Soares, A.P. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudantes e cursos. *Revista Psico-USF*, 6, 1-10.
- Fisher, S. & Hood, B. (1989). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425-441.
- Gonçalves, O. F. & Cruz, J. F. A. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 127-145.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Pascarella, E.T. (1985). The influence of On-Campus living versus commuting to college on intellectual and interpersonal self-concept. *Journal of College Student Personnel*, 26, 292-299.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pires, H. S.; Almeida, L. & Ferreira, J. A. (2000). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP, Em A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior* (pp 119- 127). Braga: Universidade do Minho.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de Aprendizagem. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. 2, 176-191. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Rego, A. (1998). Motivações e desempenho de estudantes universitários. *Análise Psicológica*, 4, 635-646.
- Sá, I. (2004). Uma análise dos determinantes da motivação para a aprendizagem. Em *Actas de comunicaciones do 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia*. Lisboa.
- Santos, L.T.M. dos (2000). *Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga.
- Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da Universidade no acesso ao Ensino Superior, Em A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. (pp 69-78). Braga: Universidade do Minho.
- Santos, L. & Almeida, L.S. (2002). Vivências e rendimentos acadêmicos. A integração dos alunos na universidade, Em A. S. Pouzada, L.S. Almeida, R.M. Vasconcelos (orgs.). *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica*. (pp. 127-136). Guimarães. Universidade do Minho.
- Soares, A. P. C. & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: apresentação e validação do questionário de expectativas acadêmicas (QEA). Em B. D. da Silva & L. S. Almeida (orgs), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, III, (pp. 899-909). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho: Braga.
- Upcraft, M.L. & Gardner, J.N. (1989). A comprehensive approach to enhancing freshman success. Em M. L. Upcraft, J. N. Gardner and Associates (orgs.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Villar, J.D. (2003). *Adaptação de questionário de vivência universitária com estudantes de Arquitetura e de Engenharia*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba:SP.
- Zenorine, R. P. C. & Santos, A. A. A. dos (2004). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. Em Mercuri & A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudantes universitários: características e experiências de formação* (pp 67-86). Cabral Editora: São Paulo.

Recebido em: 16/09/2005

Revisado em: 14/12/2005

Aprovado em: 21/12/2005

Endereço para correspondência:

Simone Miguez Cunha: Instituto Militar de Engenharia – Secção Psicopedagógica – Praça General Tibúrcio, 80 – Praia Vermelha – CEP.: 22290-270 – Rio de Janeiro - RJ – e-mail: simone@ime.eb.br

Denise Madruga Carrilho: Instituto Militar de Engenharia – Secção Psicopedagógica – Praça General Tibúrcio, 80 – Praia Vermelha – CEP.: 22290-270 – Rio de Janeiro - RJ – e-mail: denise@ime.eb.br