

Valadas, S. & Gonçalves, F. (2002). As abordagens à aprendizagem pelos estudantes da Universidade do Algarve. In S. Neves (Org.), *Pedagogia e apoio psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto.

Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49, 577-610.

Weissberg, M., Berentsen, M., Cote, A., Cravey, B. & Heath, K. (1982). An assessment of the personal, career, and academic needs of undergraduate students. *Journal of College Student Personnel*, 23, 115-122.

Estudante Universitário:

Características e experiências de formação.

Mercini E, Polydoro S.A.J. (Orgs).

Cabul Editora e Livraria Universitária

(Texto complementar)

INTEGRAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: EXPLORANDO SUA RELAÇÃO COM CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE E ENVOLVIMENTO ACADÊMICO

Soely A. J. Polydoro¹

Ricardo Primi²

Neste capítulo apresentamos um recorte dos resultados obtidos com a pesquisa Caracterização Psicológica do Universitário realizada em uma instituição privada de ensino superior do interior do estado de São Paulo no período de 1998 a 1999, que teve como objetivo caracterizar o perfil psicológico (personalidade e estilos de pensamento) e o nível de integração do estudante à universidade.³

Essa proposta de pesquisa surgiu a partir da identificação que os estudos sobre o ensino superior pouco apresentavam o universitário como foco de análise e, menos ainda, os aspectos psicológicos envolvidos na trajetória de formação. Foi motivada, também, pela necessidade da Instituição de Ensino Superior (IES) conhecer o estudante do ponto de vista pessoal, de modo a poder

1 Universidade Estadual de Campinas

2 Universidade São Francisco

3 Também participaram dessa pesquisa as professoras Maria Nasaré F. Serpa e Margarida M. H. Zaroni, e a bolsista de iniciação científica (USF) Kelly Cristina P. Pombal.

planejar e implantar estratégias mais apropriadas à promoção do seu desenvolvimento integral.

O recorte a ser discutido teve como objetivo correlacionar características de personalidade e o nível de integração do estudante ao ensino superior a fim de verificar a contribuição dessa dimensão pessoal para a adaptação. Além disso, verifica a relação dessas variáveis com horas dedicadas ao estudo e reprovação (envolvimento acadêmico). Os dados obtidos também podem ser úteis na análise psicométrica da escala para avaliação da integração ao ensino superior construída para o estudo.

Tem-se como pressuposto que a formação vivenciada por cada um dos estudantes é singular e dependente da interação recíproca entre uma série de variáveis pessoais e situacionais ao longo do curso, como: recursos pessoais (história de vida, características e habilidades), aspectos da instituição (sistemas acadêmico e social) e compromissos externos à universidade (família, trabalho).

Esse processo tem sido discutido na literatura sob o conceito de integração ao ensino superior. Trata-se de uma variável de característica multifacetada envolvendo dimensões: pessoais (condições psicológicas e físicas), relacionais (colegas, professores, família), acadêmicas (aprendizagem, envolvimento com as tarefas e atividades), associadas ao contexto, e de comprometimento com o curso, a carreira e a instituição (Baker e Siryk, 1989; Almeida e Ferreira, 1999; Polydoro, Primi, Serpa e cols, 2001).

O processo de interação entre as dimensões citadas é dinâmico: os estudantes modificam o ambiente por meio de suas percepções, escolhas, objetivos, esforço e ações, enquanto o ambiente os modifica através de suas normas, expectativas, recursos e oportunidades (Polydoro, 2000).

No entanto, a mudança observada no estudante ou na universidade não pode ser toda considerada como efeito dessa relação, já que pode ser resultante de outras influências. No caso da instituição: políticas educacionais gerais, desenvolvimento científico e tecnológico, outros elementos da comunidade universitária e demais instituições sociais, dentre outros. E, para os estudantes: desenvolvimento individual e ambientes externos à instituição (Astin, 1996; Terenzini e Pascarella, 1991).

O contexto universitário tem sido identificado, de modo geral, como um ambiente que pode oferecer oportunidades mais substanciais para mudanças (Astin, 1996). Essa característica está relacionada à diversidade de experiências promovidas no ensino superior que desafiam valores, atitudes e convicções, à maior abertura para o diálogo e à oportunidade de praticar novos papéis e relações sociais. Porém, nem sempre os estudantes conseguem responder a esses desafios. Seja devido a características pessoais ou porque não encontram, na instituição ou fora dela, apoio suficiente para o enfrentamento, o que pode gerar dificuldades psicológicas e adaptativas que prejudicam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Sabe-se, ainda, que o efeito das experiências do ensino superior é condicional, dependente das características dos estudantes. A natureza desse impacto é função da percepção e avaliação pessoal dos indivíduos sobre o significado da experiência (Strange, 1994).

A ação das variáveis pessoais na integração do estudante ao ensino superior tem sido destacada em estudos sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes na universidade. Resultados sobre os instrumentos construídos para a avaliação da integração apontam a variável pessoal como um dos importantes domínios a serem considerados nos projetos de pesquisa e programas

de intervenção. Entre os achados encontram-se o ajustamento pessoal-emocional, entendido como o estado psicológico e físico do estudante (Baker e Siryk, 1989) e a dimensão pessoal, constituída por bem-estar psicológico, bem-estar físico, autonomia, autoconceito e aspectos emocionais (Almeida e Soares, 2002). Pesquisas sobre o desenvolvimento dos universitários também indicam que os estudantes realizam modificações importantes nos domínios das competências intelectuais e da construção da identidade pessoal, incluindo atitudes, valores, interesses, auto-conceito e relacionamento interpessoal (Abreu e cols., 1996; Ferreira e Hood, 1990)

Assim, visando aprofundar o conhecimento sobre a relação entre características individuais e integração ao ensino superior, foi escolhida a medida de personalidade, não só devido ao seu construto, como também por ser uma variável que vem sendo associada a diferentes facetas da experiência estudantil, como a escolha de curso e o desenvolvimento de carreira (ver Primi, Bighetti, Munhoz e cols., 2002). Para o entendimento da relação estabelecida com o envolvimento académico foram destacadas as medidas de investimento, traduzida em número de horas de estudo, e a de desempenho académico, este último definido operacionalmente por meio da presença ou ausência de reprovações em disciplinas.

INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDO

Para este estudo foram utilizados três instrumentos de coleta de dados. O Inventário Fatorial de Personalidade (IFP) (Pasquali, Azevedo e Ghesti, 1997) que consiste em uma adaptação do *Edwards Personal Preference Schedule* (Edwards, 1959) que por sua vez se fundamenta na teoria de personalidade de Murray

(1938) criador do Teste de Apercepção Temática (TAT). O IFP avalia 15 necessidades: assistência, intracepção, afago, deferência, afiliação, dominância, denegação, desempenho, exibição, agressão, ordem, persistência, mudança, autonomia e heterossexualidade. Além destas escalas existem ainda duas escalas de validade: desejabilidade social e veracidade. No Quadro 1 são apresentadas sugestões de interpretação de cada escala baseando-se nas descrições apresentadas no manual.

Quadro 1

Síntese das interpretações dos fatores avaliados pelo Inventário Fatorial de Personalidade (IFP - Pasquali, Azevedo e Ghesti, 1997)

Fator	Escore Alto	Escore Baixo
Assistência *	Sugere desejos de gratificar as necessidades de pessoas, defendê-las e dar-lhes suporte emocional em situações difíceis. Preocupação com as pessoas indefesas, em perigo, doentes. Tendência a oferecer ajuda e proteção. Simpatia.	Sugere pouca preocupação com os outros e em oferecer ajuda ou proteção quando solicitado.
Intracepção	Sugere a predominância dos sentimentos, fantasia e imaginação como guias das ações. Gosto pela análise das intenções interiores das pessoas. Tende a ser mais subjetivo, intuitivo, idealista, ter interesses voltados à arte, filosofia e ou religião.	Sugere a predominância dos fatos concretos observáveis como guias das ações. Tendência prestar mais atenção as ações externas do que às intenções interiores. Tendência a ser mais objetivo, prático e predominância da razão sobre os sentimentos.
Afago	Sugere uma tendência a busca de apoio e proteção dos outros. Necessidade de atenção de pessoas protetoras e compreensivas. Tendência a dependência.	Sugere uma atitude de independência em relação ao apoio e proteção oferecido pelos outros. Atitudes mais autônomas

Deferência *	Sugere tendência ao respeito, admiração e reverência às pessoas que considera superiores bem como de imitá-los e obedecê-los.	Sugere pouca valorização, admiração e consideração de superiores não os percebendo como modelos ou sujeitos à obediência.
Afiliação *	Sugere a valorização das relações de amizade caracterizadas por sentimentos de confiança mútua e lealdade.	Sugere pouca valorização das relações de amizade.
Dominância	Sugere sentimentos de autoconfiança e o desejo de controlar os outros, influenciar ou dirigir o comportamento deles através de sugestão, sedução, persuasão ou comando.	Sugere pouca preocupação em controlar, influenciar ou dirigir o comportamento dos outros.
Denegação	Sugere tendência a admitir inferioridade, erro e fracasso e aceitar desaforo, castigo e culpa.	Sugere tendência a não admitir inferioridade, erro e fracasso e não aceitar desaforo, castigo e culpa.
Desempenho *	Sugere ambição e empenho na realização de tarefas difíceis. Interesse em fazer coisas independentes e com maior rapidez possível, sobressair, vencer obstáculos e manter altos padrões de realização.	Pouca preocupação e esforço em sobressair-se na realização de tarefas difíceis. Pouca ambição e exigência em manter altos padrões de realização.
Exibição	Sugere desejo de impressionar, ser ouvido e visto e tendência a exercer o fascínio, entreter as pessoas e experenciar sentimentos de vaidade.	Sugere pouca preocupação em exercer o fascínio, entreter as pessoas, impressionar, ser visto ou ouvido. Tendência em não experenciar sentimentos de vaidade.
Agressão	Sugere tendência a viver em raiva, irritação e ódio. Desejo de superar a oposição com vigor, lutar, brigar, censurar, injuriar os outros e fazer oposição.	Sugere tendência a evitar manifestações de raiva, irritação e ódio e bem como desejo de fazer oposição, lutar, brigar, censurar, injuriar os outros.
Ordem **	Sugere tendência à organização, planejamento, ordem e limpeza.	Sugere tendência à organização, planejamento, ordem e limpeza e pouca preocupação com planejamento e limpeza e ordem.

Ordem *	Sugere tendência à organização, planejamento, ordem e limpeza.	Sugere tendência à organização, planejamento e limpeza e ordem.
Persistência *	Sugere tendência em concluir qualquer trabalho iniciado por mais difícil que possa parecer. Preocupação em ver o resultado final do trabalho, esquecendo o tempo e o repouso necessário, resultando, não raro, em queixas de pouco tempo, de cansaço e preocupações.	Sugere tendência em não concluir o trabalho iniciado, principalmente se houver dificuldade na sua realização. Despreocupação com interrupções no trabalho e falta de desejo em ver seu resultado final.
Mudança	Sugere desejo de desligar-se de tudo que é rotineiro e fixo. Interesse por novidade, aventura e em não ter ligação permanente em lugares, objetos ou pessoas. Tendência em mudar hábitos e experimentar coisas novas e diferentes.	Sugere tendência em manter a rotina e o desinteresse por novidade, aventura ou experimentar coisas novas.
Autonomia	Sugere tendência em sentir-se livre e resistir à coerção ou oposição. Desinteresse em executar tarefas impostas pela autoridade. Desejo em agir independente e livremente, seguindo seus impulsos.	Sugere tendência em executar tarefas propostas por autoridades, pois preferem agir sob orientação ou de acordo com a convenção.
Heterossexualidade	Sugere o desejo de manter relações, desde românticas até sexuais, com indivíduos do sexo oposto. Interesse pelo sexo e por assuntos afins.	Sugere pouca preocupação com o estabelecimento de relações com indivíduos do sexo oposto. Interesse e baixo interesse pelo sexo e assuntos afins.
Desajeabilidade	Tendência a apresentar uma imagem socialmente desejável	Tendência a apresentar uma imagem de acordo com o que é socialmente desejável
Veracidade	Podem indicar respostas inconsistentes, falta de atenção ao responder o teste.	

Nota: os asteriscos indicam as escalas que sofrem influência da desejabilidade social.

Os resultados de personalidade foram correlacionados com os achados da Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES) (Polydoro, Primi, Serpa e cols., 2001) que é composta por 45 itens agrupados em 12 subescalas: relacionamento com os colegas,

ambiente universitário, investimento acadêmico, participação em eventos, enfrentamento, aderência à instituição - compromisso com o curso, condições físicas, estado de humor, relacionamento com professores, aderência à instituição - compromisso com a graduação, apoio familiar e satisfação com o curso (Quadro 2). As subescalas puderam ser organizadas em dois fatores: um associado a aspectos dos sistemas acadêmico e social do ambiente universitário e outro referente, sobretudo, aos aspectos internos do estudante. A consistência interna da escala geral foi de 0,86.

Quadro 2

Itens da Escala de Integração Acadêmica ao Ensino Superior (EIES – Polydoro, Primi, Serpa e cols., 2001) distribuídos de acordo com sua definição de conteúdo

Fatores	Sinal	Item
COL	+	Tenho colegas da Universidade
Relacionamento com colegas	+	com quem posso contar nos momentos que preciso.
	+	Tenho facilidade em relacionar-me com os outros.
	+	Tenho tido momentos descontraindo conversando com os colegas da Universidade.
	+	Tenho conhecido pessoas interessantes na Universidade.
	+	Encontro com meus colegas da Universidade fora dos momentos acadêmicos.
	+	Discuto questões relacionadas ao curso ou à carreira profissional com meus colegas.

AMB	+	Encontro facilmente as informações que preciso sobre o funcionamento do curso e/ou da Universidade.
Ambiente universitário	+	Tenho segurança quanto à formação profissional oferecida pelo curso que frequento.
	+	Estou satisfeito com a atuação dos meus professores.
	+	A Universidade proporciona condições que favorecem o bom relacionamento entre os colegas.
	+	Os laboratórios e a biblioteca da minha Universidade têm atendido as minhas necessidades
	+	Estou satisfeito com as atividades culturais e/ou sociais propostas pela Universidade.
INV	+	Estou em dia com os trabalhos que os professores solicitam.
Investimento acadêmico	+	Uso a biblioteca regularmente.
	+	Estou satisfeito com meu desempenho acadêmico.
	+	Leio a maioria do material requerido.
EVE	+	Participo das atividades culturais, esportivas e sociais da Universidade.
Participação em eventos	+	Participo de atividades sociais dentro da Universidade.
	+	Participo dos eventos científicos (seminários, palestras e semanas de estudo) promovidos pela Universidade.

ENF Enfrentamento	- Nas aulas me sinto perdido (a) grande parte do tempo. - Tenho tido dores de cabeça. - Algumas disciplinas são muito difíceis para mim. - Fico muito tenso durante as avaliações.
ADC Aderência à instituição: compromisso com o curso	+ É provável que eu continue o curso no próximo ano. + Tenho segurança quanto à escolha do meu curso. + Tenho prazer em vir à Universidade. - Os meus interesses não têm muita relação com o curso que estou fazendo.
FIS Condições físicas	+ Tenho dormido tanto quanto eu gostaria. - O tempo que tenho para realizar as atividades extra classe não tem sido suficiente. - Ultimamente tenho me sentido cansado.
HUM Estado de humor	+ Estou bem comigo mesmo. - Tenho me sentido mais irritado do que o normal. - Tenho sentido falta de alguém com quem possa contar e conversar. - Não tenho me alimentado adequadamente.
PRO Relacionamento com os professores	+ Tenho tido facilidade em conversar informalmente com os professores. + Sinto-me capaz de lidar com os novos desafios. + Sempre que possível converso com os professores sobre o curso ou sobre a profissão.
ADG Aderência à instituição: compromisso com a graduação	- Tenho pensado em parar de estudar. - Eu preferiria estar em outro lugar em vez de estar na Universidade. - Tenho pensado em me transferir de Universidade.
FAM Apoio familiar e desconforto	- Sinto falta do apoio de minha família. - Não me sinto à vontade na maior parte do tempo que estou na Universidade. - Não tenho frequentado regularmente as aulas.
SAT Satisfação com o curso	- Grande parte das pessoas que vejo na Universidade não tem a ver comigo. - Não estou satisfeito com os conteúdos da maioria das disciplinas do meu curso.

Nota. Os sinais + e - indicam que direção na escala Likert 1, (*discordo totalmente*) e 7 (*concordo totalmente*) corresponde à integração. O sinal positivo indica que quanto maior o número maior a integração e o sinal negativo quanto menor o número maior a integração.

Também foi utilizada, nessa análise, parte das informações obtidas por meio da aplicação do Questionário de Identificação que acompanhava os instrumentos no processo de coleta de dados, visando complementar a caracterização dos participantes do estudo.

Os instrumentos foram aplicados de forma coletiva nas salas de aula dos participantes, após a permissão dos coordenadores dos cursos envolvidos, agendamento com os professores e a autorização dos próprios estudantes mediante orientação quanto aos objetivos da pesquisa, uso a ser dado às informações obtidas e garantia de sigilo.

Foram considerados nesta análise os universitários participantes da pesquisa original que haviam respondido aos dois instrumentos citados acima, totalizando 303 estudantes, 212 mulheres (70%) e 91 homens (30%) dos cursos de Análise de Sistemas (N=51), Letras (N=14), Psicologia (N=60), Odontologia (N=84) e Farmácia (N=94). A maioria dos alunos cursava o primeiro ano (N=186) e o restante cursava o segundo (N=51), terceiro (N=23) e quarto ano (N=43). A média da idade da amostra é igual a 22,6 anos e o desvio padrão 4,6. Aproximadamente 78% dos alunos tinham entre 18 e 24 anos.

ACHADOS E CONSIDERAÇÕES

Objetivando explorar as correlações entre a adaptação no âmbito universitário e as características de personalidade foram calculadas as correlações de Pearson entre as escalas da EIES e os fatores do IFP (Tabela 1).

Analisando a Tabela 1 pode-se observar que o escore geral da integração do estudante ao ensino superior (EIES) está associado a características de personalidade relacionadas com a tendência à organização, desejo de mudança e não assunção de inferioridade ou culpa. Essas características sugerem uma maior condição de enfrentamento dos desafios que o contexto do ensino superior apresenta ao estudante, contribuindo para um índice maior de integração. No entanto, vale destacar que foi percebida uma correlação com a integração geral do estudante em apenas três dos 15 traços de personalidade pesquisados. Enquanto que, como será discutido a seguir, um maior número de características de personalidade mostrou correlação com as facetas da integração consideradas isoladamente. O que denota, por um lado, que a integração não pode ser explicada exclusivamente pelas características pessoais, e por outro, que medidas mais gerais da integração não são suficientes na avaliação da relação entre adaptação e personalidade.

No que se refere às subescalas envolvidas na integração ao ensino superior, nota-se que experiências positivas no relacionamento com colegas (COL) estão associadas com necessidades de mudança (busca por situações novas), afiliação (valorização de relações de amizade), afago (busca de apoio), exibição (ser notado), assistência (desejo de dar suporte aos outros) e dominância (influenciar o comportamento de outras pessoas). Assim, estudantes com características de personalidade que se mostram eficazes no estabelecimento das relações de amizade são capazes de adaptarem-se mais apropriadamente ao contexto universitário. Já que as relações sociais são essenciais para a integração do estudante à universidade (Tinto, 1975), especialmente aquelas com os pares, pois esse contato possibilita cooperação, socialização, espaço para compartilhar sentimentos e pensamentos, dentre outros.

Correlações dos fatores da Escala de Integração Acadêmica ao Ensino Superior - EIES (colunas) com o

Inventário Fatorial de Personalidade - IFFP (linhas)

	FAM	SAT	ADG	HUM	PRO	FIS	ADC	EVE	ENF	INV	AMB	COL
ASSIST	0,057	-0,038	0,026	-0,103	-0,111	0,040	-0,183	-0,018	-0,440	-0,183	-0,040	0,143
INTRAC	0,037	-0,086	-0,043	-0,061	-0,038	-0,090	-0,124	0,053	-0,108	-0,012	-0,061	-0,094
AFAGO	0,172	0,138	0,012	-0,228	0,022	0,024	-0,085	-0,063	-0,133	-0,161	0,081	-0,066
DEFER	0,066	0,032	-0,045	-0,108	0,018	0,014	-0,113	0,052	-0,051	0,003	0,004	-0,010
AFILI	0,253	0,132	-0,043	-0,137	0,024	0,045	-0,091	0,046	-0,029	-0,023	0,120	0,084
DOMIN	0,124	-0,032	-0,126	0,013	0,039	0,052	0,017	0,032	-0,028	-0,012	-0,072	-0,082
DENEG	-0,073	-0,031	-0,072	-0,322	-0,080	-0,154	-0,138	-0,204	-0,337	-0,174	-0,128	-0,165
DESEMP	0,091	0,001	-0,006	0,024	-0,049	0,074	-0,037	0,083	0,010	0,014	0,035	-0,052
EXIBI	0,156	0,009	-0,118	0,017	0,004	0,008	0,011	0,029	-0,020	0,024	0,001	-0,069
AGRES	-0,012	-0,032	-0,092	-0,120	-0,121	0,074	0,011	-0,099	-0,082	0,002	-0,036	-0,113
ORDEM	0,063	0,165	0,256	-0,045	0,012	0,118	0,030	0,086	0,115	0,072	0,045	0,080
PERSIST	0,080	0,112	0,199	-0,001	-0,008	0,058	0,067	0,129	0,034	0,007	-0,045	0,017
MUDAN	0,255	0,133	-0,031	-0,024	0,071	0,070	0,008	0,142	0,104	0,004	0,128	0,019
AUTON	0,063	-0,034	-0,131	0,003	-0,088	-0,063	0,030	0,065	-0,048	-0,101	-0,047	-0,045
HETERO	0,108	-0,054	-0,131	0,045	-0,046	0,011	0,003	0,056	0,021	0,054	0,060	-0,031
DESEJAB	-0,039	-0,028	0,174	0,082	0,114	0,125	-0,078	0,070	0,078	0,182	-0,061	0,106
VERACID	-0,070	0,030	0,045	0,016	0,020	0,076	0,045	0,050	-0,032	-0,028	-0,092	-0,179

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001 (valores em negrito)

O relato de satisfação com aspectos do ambiente universitário (AMB) está associado com necessidade de apoio e valorização das relações de amizade. Também se associa com tendência à organização, persistência na conclusão de tarefas e interesse por novidades. Nota-se que essa satisfação está relacionada a características que valorizam o caráter dinâmico do ambiente social e a atuação ativa do estudante no aproveitamento das oportunidades institucionais, aspectos que favorecem a adaptação acadêmica.

A escala referindo-se a comportamentos ligados ao investimento acadêmico (INV) está associada com o relato de comportamentos persistentes e uma maior necessidade de organização e planejamento. Também há uma associação com pouca preocupação em controlar os outros e em ser notado, assim como com o estabelecimento de relações com indivíduos do sexo oposto. Há uma maior tendência a agir de acordo com a convenção, o que poderia explicar a associação com a escala de desejabilidade social. Tais características parecem contribuir para a interação esperada entre a autonomia peculiar ao ensino superior e o atendimento das exigências de envolvimento do acadêmico com os estudos, como por exemplo, concentração, gestão do tempo e respostas às expectativas.

O relato de dificuldades no enfrentamento das atividades acadêmicas (sentido inverso da escala ENF) está associado com as necessidades de assistência, afago e afiliação. Está associado também com vivência de irritação e raiva. E ainda ao relato de sentimentos de inferioridade e culpa. Esse dado denota a importância do oferecimento de suporte por parte da instituição de forma a ajudar o estudante a transformar os desafios da realidade universitária em oportunidades de realização pessoal, evitando ou minimizando os problemas encontrados que, muitas vezes, geram dificuldades psicológicas e físicas.

O relato de participação em eventos (EVE) se associa a um reduzido número de fatores do IFP, incluindo: vivências de irritação e raiva e a apresentação de uma imagem socialmente favorável. Pesquisas de diferentes autores demonstraram a importância da realização de atividades não-obrigatórias (quando não excessivas) na formação do universitário (Almeida e cols., 2000; Kuh, 1995; Pascarella e Terenzini, 1991). No entanto, parece que o estudante envolvido nesse estudo, apesar de procurar participar dos eventos promovidos pela universidade, como lhe é exigido, não percebe satisfação com a iniciativa, podendo ser decorrente da sua dificuldade em dispor de horário extra-aula ou da própria qualidade ou característica do evento promovido pela instituição.

A aderência à instituição e o compromisso com o curso (ADC) está associado com a tendência a apresentar uma imagem socialmente desejável, ausência de sentimento de inferioridade e culpa e com a necessidade de ordem e planejamento. São vários os estudos que relacionam traços de personalidade e escolha de carreira (ver Primi e cols., 2002). A presente pesquisa indica que certas características de personalidade podem possibilitar uma decisão mais precisa quanto à instituição e curso a ser frequentado. Ou, por outro lado, que essa configuração tem sido mais valorizada pelo ambiente em que o estudante está inserido e, por isso, mais bem sucedida.

O relato de cansaço e pouco tempo para realizar as tarefas extraclasse (FIS) está associado com tendência em oferecer ajuda e proteção, a guiar-se pela intuição, sentimentos e fantasia. Está associado também com sentimento de inferioridade e assunção da culpa pelo erro ou fracasso, e com deferência, indicando tendência a admirar e imitar pessoas consideradas superiores. Estas características de personalidade agregam uma sobrecarga ao já intenso papel do estudante, desencadeando em problemas vinculados às condições

físicas necessárias à integração ao ensino superior. Diante desse dado, vale ressaltar que estudos sobre a vivência universitária têm revelado a capacidade de gestão do tempo como essencial para o sucesso acadêmico, configurando em um importante foco de intervenção por parte dos serviços de apoio ao estudante.

O relacionamento positivo com os professores e a percepção de capacidade de lidar com desafios (PRO) está associado com a necessidade de persistência e de experiências novas e com a tendência a não admitir inferioridade e não aceitar a culpa. A realidade do ensino superior exige uma revisão no tipo de relação entre professor e aluno. O fato do estudante sentir-se bem ao lidar com ambientes desconhecidos facilita esse processo, especialmente no que se refere ao estabelecimento de contatos informais com os docentes, encontro já notadamente identificado como de impacto no desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem dos estudantes (Terenzini, Pascarella e Blimling, 1996).

A percepção de bem estar psicológico (HUM) está associado com a baixa denegação, pouca busca de apoio e com necessidade de ordem. As características de maior independência, fortalecimento do ego e organização mostram-se como canais apropriados à gestão do exagerado desconforto provocado por certas experiências universitárias. Para Nico (2000) é preciso que a ocorrência de situações desconfortáveis seja controlada e equilibrada, a fim de possibilitar uma atmosfera de maior confiança e empenho mas que também apresente os desequilíbrios necessários a um adequado desenvolvimento pessoal.

A aderência à instituição e o compromisso com a graduação (ADG) também se associam a pouca busca de apoio e à baixa denegação. Além disso, relaciona-se à escala de desejabilidade social, demonstrando interesse em apresentar-se de acordo com o socialmente

esperado. Esse traço pode estar facilitando a aderência por encontrar reflexo na expectativa da sociedade quanto à conclusão do curso superior, considerada, atualmente, como condição (mas não garantia) para o acesso a uma vida profissional mais realizada.

A satisfação com as disciplinas do curso e com as pessoas que encontra na universidade (SAT) associa-se com a valorização de relações de amizade, com a necessidade de mudança e a baixa tendência a assumir inferioridade. Tais traços de personalidade indicam uma maior abertura ao estabelecimento de contato social e de aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo curso. E, por outro lado, a percepção de satisfação denota que as características do indivíduo encontram congruência no ambiente que frequenta.

A falta de apoio familiar, baixa assiduidade e relato de desconforto no ambiente institucional (sentido negativo do fator FAM) está associado com sentimentos de irritação e agressividade e à tendência a admitir culpa e fracasso. No entanto, também se relaciona à maior possibilidade de inconsistência nas respostas dadas no IFP, indicando uma vulnerabilidade nos dados colhidos, fato que é reafirmado considerando a diversidade de conteúdo que compõe essa subescala da EIES, dificultando sua interpretação.

Pode-se observar três conjuntos mais salientes nessas correlações:

- Um deles é a correlação negativa entre o Fator Denegação do IFP (DENEG – tendência a sentir-se inferior e a assumir culpa pelo fracasso) e a adaptação geral. Como pôde ser visto na tabela 1, o Fator Denegação se correlaciona negativamente com várias sub-escalas da EIES (ENF, ADC, FIS, PRO, HUM, ADG, SAT e FAM) e com o escore total, indicando uma associação negativa com a adaptação, isto é, uma tendência dos alunos com

escores altos neste traço de personalidade relataram também dificuldades de integração.

- O outro se refere aos padrões extremos contrários entre as escalas COL e ENF em termos das necessidades de assistência, afiliação e afago. Por um lado, essas necessidades estão associadas à experiência positiva nos relacionamentos sociais com colegas, e por outro, com experiências negativas ligadas ao enfrentamento de tarefas escolares.
- O terceiro refere-se à associação do investimento acadêmico com o maior número de características de personalidade: necessidades de ordem e persistência; baixa dominância, denegação, autonomia e exibição; e com o atendimento da expectativa social.

Para verificar que combinação conjunta de variáveis de personalidade predizem a adaptação foi feita uma análise de regressão múltipla tendo como variável dependente o escore total da EIES e os fatores do IFP como variáveis preditoras. Utilizou-se um procedimento passo a passo que introduz sistematicamente as variáveis que contribuem unicamente na previsão. O resultados desta análise indicaram que as variáveis, Denegação (Beta = -0,29), Ordem (Beta = 0,19), Mudança (Beta 0,16), Intração (-0,10) contribuem aditivamente para a previsão da adaptação produzindo um coeficiente de correlação múltipla $R=0,381$ ($F [4,268]=11,39, p < 0,001$). Isso indica que baixos níveis de sentimentos de inferioridade e culpa, predominância de fatos concretos e objetivos como guias das ações, necessidade de ordem e organização e necessidade de experiências novas predizem o relato de boa adaptação, demonstrando que, quando encontramos respaldo para as exigências do contexto nos aspectos da personalidade, há possibilidade de maior integração.

Com o intuito de incluir medidas de variáveis externas aos instrumentos para constituir critérios que permitam comparar a capacidade preditiva dos dois tipos de medida, foram incluídas duas questões do Questionário de Identificação. São elas: "Em média, quantas horas por semana você utiliza para estudar além do período de aula?" e "Você foi reprovado em disciplina no seu curso atual?" Os resultados a essas perguntas (quantidade de horas de estudo semanais e existência de reprovações) foram correlacionadas com os fatores do IFP e com as escalas da EIES. Na Tabela 2 apresentamos os coeficientes de correlação entre o IFP e a EIES com as respostas a estas questões.

Tabela 2

Correlações dos fatores do Inventário Fatorial de Personalidade (IFP) e das subescalas da Escala de Integração Acadêmica ao Ensino Superior (EIES) com horas de estudo e reprovações em disciplinas

IFP	Horas de estudo	Existência de Reprovações	EIES	Horas de estudo	Existência de Reprovações
ASSIST	*0,131	-0,037	COL	**0,166	-0,075
INTRAC	0,048	-0,023	AMB	*0,134	-0,071
AFAGO	0,025	-0,064	INV	**0,229	*-0,146
DEFER	0,028	-0,039	ENF	0,042	*-0,139
AFILI	0,099	-0,005	EVE	*0,128	-0,064
DOMIN	-0,011	-0,010	ADC	*0,156	**0,172
DENEG	-0,052	0,014	FIS	0,015	*-0,120
DESEMP	0,070	-0,006	PRO	**0,198	0,041
EXIBI	0,044	-0,071	HUM	0,067	**0,159
AGRES	0,058	-0,049	ADG	*0,133	-0,074
ORDEM	*0,118	-0,050	SAT	*0,153	*-0,128
PERSIST	*0,119	0,030	FAM	0,071	**0,173
MUDAN	0,081	-0,039	EIES	**0,219	**0,198
AUTON	*0,117	0,046			
HETERO	*0,116	0,056			
DESEJAB	0,047	-0,039			
VERACID	-0,033	0,073			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Como pode ser observado, alguns fatores do IFP se correlacionam com o relato de maior dedicação dos estudos (Assistência, Ordem, Persistência, Autonomia e Heterossexualidade) e nenhum com as reprovações.

Por outro lado, uma maior quantidade de subescalas da EIES apresentou coeficientes de correlação significativos com o relato de maior dedicação aos estudos, assim como, correlações negativas com o relato de reprovações. Dentre as relações observadas, destacam-se, o nível de investimento acadêmico, de aderência à instituição e de compromisso e satisfação com o curso, já que podem atuar nas direções de aumentar o envolvimento do aluno e de diminuir sua possibilidade de reprovação. Desta forma, configuram-se como variáveis que devem ser focos de atenção por parte de programas de intervenção institucional.

É importante destacar que a EIES demonstrou possuir validade preditiva da presença de reprovações e de horas de dedicação aos estudos, complementando os estudos psicométricos da escala e ampliando a validade de sua utilização na avaliação da vivência universitária. A menor adaptação está relacionada ao relato de reprovações pelo aluno e o maior número de horas dedicadas aos estudos, à maior integração ao ensino superior. A literatura tem indicado a reciprocidade entre essas variáveis, isto é, a reprovação pode provocar baixa integração acadêmica e social, dada ao distanciamento da turma de origem, impacto sobre o autoconceito, sobrecarga do regime de adaptação, dentre outros. E a dificuldade de integração pode levar à redução da produtividade acadêmica, diminuição do rendimento escolar e conseqüente reprovação (Santos e Almeida, 2002). Cabe ressaltar, ainda, que o relato da quantidade de horas de estudo não está significativamente correlacionado com as reprovações (-0,09; $p = 0,13$), indicando que o desempenho

acadêmico está sujeito a interferência de outras facetas que não somente o tempo de dedicação aos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período em que estão na universidade, os estudantes enfrentam muitas mudanças, como se afastar de grupos de referência, conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, estabelecer condições para o estudo (organização, local e tempo), superar déficit de habilidades básicas, enfim, responder às exigências de organização, gestão do tempo, autonomia e envolvimento.

É comum supor que os acadêmicos são capazes de lidar por si mesmos com os desafios com os quais se confrontam. No entanto, esse enfrentamento vai depender das condições objetivas e subjetivas para propor respostas a essas múltiplas situações de mudanças a que são submetidos (Abreu e cols., 1996; Santos, 2001).

Esta investigação procurou aprofundar os estudos sobre integração ao ensino superior a partir da análise de sua relação com traços de personalidade e, dessas duas variáveis com a reprovação escolar e tempo de dedicação aos estudos. Mais uma evidência da importância de se considerar a adaptação dos estudantes universitários no processo de sua formação foi observada na associação desse componente às medidas de envolvimento acadêmico (número de reprovações e de horas de estudo).

Quanto aos traços de personalidade foram encontrados indícios que a crença dos estudantes em suas capacidades, o desejo de mudanças e a competência em organizar estratégias de ação, associam-se a uma tendência à maior adaptação. E que características como a organização, persistência e independência relacionam-se à maior dedicação de tempo aos estudos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. V. de, LEITÃO, L. M., PAIXÃO, M. P., BRÉDA, M. S. J., MIGUEL, J. P. Aspirações e projetos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra. *Psicológica*, Coimbra, n.16, p.33-61, 1996.
- ALMEIDA, L. S. e FERREIRA, J. A. Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, Braga, n.1, p.157-170, 1999.
- ALMEIDA, L. S., SOARES, A.P.C., VASCONCELOS, R.M., CAPELA, J.V., VASCONCELOS, J.B., CORAIS, J.M. & FERNANDES, A. Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In: SOARES, A.P.C., OSORIO, A.; CAPELA, J. V.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R.M.; CAIRES, S. M. *Transição para o ensino superior*. Braga, Universidade do Minho, 2000, p. 167-188.
- ALMEIDA, L. S. e SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, São Paulo, IBAP: Casa do Psicólogo, v. 1, n. 2. p. 81-93, 2002
- ASTIN, A. W. Studying college impact. In: STAGE, F. K., GUADALUPE, A., BEAN, J. P., HOSSLER, D., KUH, G. College students: The evolving nature of research, 1996.

Como a educação superior exige maior iniciativa, autonomia e participação dos estudantes, é relevante considerar os componentes pessoais, relacionados com as diferentes facetas de integração ao ensino superior nos processos de decisões que envolvem o processo educacional, desde a dimensão dos trabalhos em sala de aula, como o contexto institucional de forma global.

Os resultados obtidos sugerem que, quando as exigências do ensino superior encontram respaldo nos aspectos da personalidade do indivíduo, observa-se uma melhor condição dos diferentes componentes de integração. Alguns traços de personalidade favorecem a percepção e o aproveitamento de oportunidades do ambiente institucional, assim como o enfrentamento dos desafios inerentes à vivência universitária. Porém, como a integração é um processo multifacetado, não pode ser explicada somente por essa dimensão, exigindo uma postura mais ampla em sua avaliação e intervenção.

Assim, as considerações aqui obtidas devem ser integradas ao conhecimento já produzido sobre o fenómeno da integração ao ensino superior e sobre o desenvolvimento do indivíduo ao longo do período em que está na universidade, de forma a subsidiar ações da instituição em prol de um crescimento cada vez mais suficiente e integral do estudante. E poderiam ser complementadas com o estudo, dentre outros, da personalidade do corpo docente e a caracterização do *ethos* (Kuh, 1993) das instituições, de forma a verificar a correspondência, e a promoção de harmonia, entre as características do indivíduo e o ambiente em que está inserido.

- BAKER, R. W. e SIRYK, B. *Student Adaptation to College Questionnaire*. Los Angeles: Western Psychological Services, 1989.
- EDWARDS, A. L. *Edwards Personal Preference Schedule*. New York: The Psychological Corporation, 1959.
- FERREIRA, J. A. e HOOD, A. Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, p.391-406, 1990.
- KUH, G.D. Ethos: its influence on student learning. *Liberal Education*, v.79, n.4, p.22-31 1993.
- KUH, G.D. The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, v.66, n.2, p.123-155, 1995.
- MURRAY, H. A. *Explorations in Personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press, 1938
- NICO, J. B. O conforto acadêmico do(a) caloiro(a). In: SOARES, A.P.C., OSORIO, A.; CAPELA, J. V.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R.M.; CAIRES, S. M. *Transição para o ensino superior*. Braga, Universidade do Minho, 2000, p. 161-166.
- PASCARELLA, E. T. e TEREZINI, P. T. Theories and models of student change in college. In: *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass, cap. 2, 1991.
- PASQUALI, L.; AZEVEDO, M. M. & GHESTI, I. *Inventário Fatorial de Personalidade – IFP* Manual técnico de aplicação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R.; SERPA, M. N. F.; ZARONI, M. M. H.; POMBAL, K. C. P. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 6 (1): 11-17, 2001.
- POLYDORO, S. A. J. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. Campinas – SP. 181p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- PRIMI, R.; BIGHETTI, C. A.; MUNHOZ, A. H.; NORONHA, A. P. P.; POLYDORO, S. A. J.; Dinucci, E. P.; PELLEGRINI, M. C. Personalidade, interesses e habilidades: um estudo correlacional da BPR-5, LIP e do 16PF. *Avaliação Psicológica*, São Paulo, IBAP: Casa do Psicólogo, v. 1, n. 1. p. 61-72, 2002
- SANTOS, L e ALMEIDA, L. S. Adaptação acadêmica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º. Ano. In: OLIVEIRA, C. C.; AMARAL, J. P.; DARMENTO, T (orgs.) *Pedagogia em campus: contributos*, Braga, Universidade do Minho, 2002, p. 51-70.
- STRANGE, C. Student development: the evolution and status of an essential idea. *Journal of College Student Development*, Washington, v.35, n.6, p.399-412, 1994.

TERENZINI, P. T. e PASCARELLA, E. T. Twenty years of research on college students: lessons for future research. *Research in Higher Education*, New York, v.32, n.1, p.83-92, 1991.

TERENZINI, P.T, PASCARELLA, E.T. BLIMLING, G.S. Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a Literature Review. *Journal of College Student Development*, v. 37, n.2, p.149-162, 1996.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Washington, v.45, n.1, p.89-125, 1975.

A MOTIVAÇÃO E A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS

Rita da Penha Campos Zenorine¹
Acácia Aparecida Angeli dos Santos¹

A relação entre a motivação, a aprendizagem e o desempenho escolar do aluno tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores no campo da psicologia e da educação. Esses estudos vêm de longa data e implicam numa busca constante de explicações para questões fundamentais, tais como: por que uma pessoa prefere uma atividade à outra?; por que uma atividade é desempenhada com um determinado vigor, ou por que uma atividade é escolhida em detrimento de outra? (Weiner, 1982; Stipeck, 1993; Tapia & Garcia-Celay, 1996; Bzuneck, 2001).

Pesquisas recentes atribuem como tarefa do ensino a seleção de estratégias que podem possibilitar o desenvolvimento de metas, expectativas, crenças, emoções que resultem numa motivação positiva para a aprendizagem e identificam o papel das crenças como os principais mediadores cognitivos que intervêm na motivação. Os alunos desenvolvem crenças sobre si próprios e sobre

¹ Universidade São Francisco