



**ANA MARIA JESUINA BARBIERI VASSOLER**

**ESTUDANTES ADULTOS DO ENSINO SUPERIOR: INTERAÇÕES ESTABELECIDAS  
COM OS PARES**

**CAMPINAS  
2013**



UNICAMP


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA MARIA JESUINA  
BARBIERI VASSOLER

## ESTUDANTES ADULTOS DO ENSINO SUPERIOR: INTERAÇÕES ESTABELECIDAS COM OS PARES

Orientadora: Profa.Dra. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

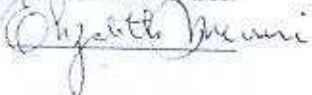
  
Prof. Dr. Dario Fiorentini  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21582-0

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas  
para obtenção do título de **Mestra em educação na área de**

**Concentração : da Psicologia Educacional**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA  
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ANA MARIA  
JESUINA BARBIERI VASSOLER  
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA ELIZABETH NOGUEIRA GOMES DA SILVA MERCURI

Assinatura do Orientador



  
Prof. Dr. Dario Fiorentini  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21582-0

CAMPINAS  
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

V448e Vassoler, Ana Maria Jesuina Barbieri, 1968-  
Estudantes adultos do ensino superior: interações  
estabelecidas com os pares / Ana Maria Jesuina Barbieri  
Vassoler. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação superior. 2. Estudantes universitários. 3.  
Relações interpessoais. 4. Aluno adulto. 5. Ingressante. I.  
Mercuri, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva, 1952- II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

13-053/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Adult students of higher education: established interactions with peers

**Palavras-chave em inglês:**

Higher education  
College students  
Interpersonal relationships  
Adult student  
Enrolled

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri (Orientadora)  
Sonia Giubilei  
Camila Alves Fior

**Data da defesa:** 22-02-2013

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [ana.vassoler@terra.com.br](mailto:ana.vassoler@terra.com.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

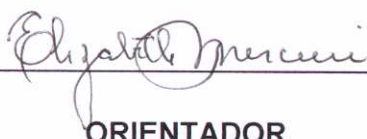
**ESTUDANTES ADULTOS DO ENSINO SUPERIOR:INTERAÇÕES  
ESTABELECIDAS COM OS PARES**

**Autor:** ANA MARIA JESUINA BARBIERI VASSOLER

**Orientador:** Profa. Dra. ELIZABETH NOGUEIRA GOMES DA SILVA MERCURI

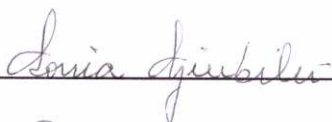
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em defendida por **Ana Maria Jesuina Barbieri Vassoler** e aprovada pela Comissão Julgadora.

**Data:**

  
\_\_\_\_\_

**ORIENTADOR**

**COMISSÃO JULGADORA:**

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

*À Mariana,  
com todo o meu amor.*

## ESCOLA

*Escola é...*

*O lugar onde se faz amigos,  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos ...*

*Escola é, sobretudo, gente,  
gente que trabalha, que estuda,  
que se alegra, se conhece, se estima.*

*O diretor é gente,  
o coordenador é gente, o professor é gente,  
o aluno é gente,  
cada funcionário é gente.*

*E a escola será cada vez melhor  
na medida em que cada um  
se comporte como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.  
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
que não tem amizade a ninguém,  
nada de ser como tijolo que forma a parede,  
indiferente, frio, só.*

*Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem,  
é conviver, é “se amarrar nela”!*

*Ora, é lógico...*

*Numa escola assim vai ser fácil  
estudar, trabalhar, crescer,  
fazer amigos, educar-se,  
ser feliz.*

*Paulo Freire*

## AGRADECIMENTOS

À banca examinadora de qualificação e de defesa desta dissertação, composta pelas Profas. Dras. Camila Alves Fior, Isabel Cristina Dib Bariani, Soely Ap. Jorge Polydoro , Sônia Giubilei por aceitarem o meu convite.

À Professora Dra. Soely Polydoro, pela participação ativa em todo o meu processo de formação.

À Camila Fior, pelo envolvimento com a pesquisa científica, pela ajuda e apoio em diferentes momentos deste trabalho e principalmente pela generosidade com que disponibilizou o seu banco de dados para a realização do presente estudo.

Aos professores doutores do programa de pós-graduação da FE e FCM que participaram de minha formação, Elizabeth Mercuri, Soely Polydoro, Sérgio Leite, Dirceu da Silva e Anita Liberalesso Neri.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação, do laboratório de informática, da biblioteca, em especial Márcia, pelo apoio e suporte indispensável.

Aos amigos Márcio Sartori e Marcela Rodrigues pela ajuda com a leitura do texto e Rafael Scarassatti pelas infundáveis explicações sobre os testes e análises estatísticas.

Aos colegas que encontrei durante este trajeto e que tanto me ajudaram, esclarecendo dúvidas ou incentivando, em especial os amigos do PES e em particular, Marcela Rodrigues e André Graziano.

Às queridas amigas/irmãs de alma, que, em momentos distintos, cada uma a seu modo ofereceram apoio para a construção deste trabalho: Andrea Bethiol, Ana Lúcia Schleich, Bia Sartori, Rita Marinho e Sandra Smaniotto.

Aos meus pais e irmãos com quem aprendi e encontrei inspiração para enfrentar a vida.

Agradecimento especial a minha querida irmã, Vera, que por sua paciência e dedicação, tornou este momento possível.

Aos meus queridos afilhados, que sempre me emocionam e trazem tanta alegria: Ana Clara, Francisco, Jéssica e Paula.

À Profa. Dra. Elizabeth Mercuri, pela orientação, pela oportunidade de convivência, pelo comportamento profissional que incentiva a busca de um conhecimento responsável, pela facilidade com que encaminha as suas dúvidas, discussões e conclusões, pelo carinho e amizade, minha eterna gratidão.

À Mariana, a pessoa mais encantadora, alegre e sensível que já conheci.

Ana

## RESUMO

Observa-se, no Brasil, nas últimas décadas, um aumento significativo no número de estudantes ingressantes no ensino superior, resultado do aumento da população jovem adulta, das exigências do mercado de trabalho para responder ao desenvolvimento econômico e social do país, das políticas de acesso e de abertura à maior heterogeneidade de alunos neste nível educacional e, que tem, entre suas consequências, maior presença de estudantes adultos neste nível de ensino. Nota-se que os termos para a identificação do aluno adulto na graduação, bem como os atributos que o definem, variam consideravelmente nos estudos da área, contudo, o mais frequente atributo utilizado tem sido o ingresso no ensino superior com idade igual ou acima de 25 anos. Observa-se na literatura que os estudantes adultos possuem características que influenciam como eles aprendem e como vivenciam a graduação, incluindo as interações que estabelecem com os pares. Diante do número cada vez maior de estudantes adultos na graduação e pelo entendimento de que as interações com os pares destacam-se na literatura como uma variável associada à integração acadêmica, ao envolvimento do estudante, ao sucesso acadêmico, bem como à permanência deste nas instituições de ensino superior, objetivou-se nesse estudo descrever e analisar em estudantes adultos ingressantes na graduação, a frequência e o conteúdo das interações com os pares nos campos acadêmico e social e sua relação com as variáveis pessoais dos participantes: sexo, idade, turno do curso, exercício de atividade remunerada, e semestre do curso. Participaram do estudo 84 universitários de diferentes cursos, com idade variando entre 25 a 69 anos, matriculados em um dos campi de uma universidade confessional localizada na região sudeste do Brasil. Os principais resultados deste trabalho, cujos dados tiveram origem nas respostas de estudantes adultos a uma Escala de Interação com os Pares, indicaram que estes interagem de maneira geral com baixa frequência com os pares. Em relação às diferenças das médias obtidas pelos quatro domínios da escala, observou-se a existência de diferença estatisticamente significativa entre as interações características de convívio social e de lazer que se mostraram como a de menor frequência. Ao comparar a natureza de interações com pares que se associam às variáveis dos participantes, observou-se que as interações do campo social estão mais fortemente associadas quando comparadas às interações de natureza acadêmica e que, do conjunto de variáveis dos participantes, sexo, idade, turno do curso e exercício de atividade remunerada mostraram-se associadas significativamente a diferentes domínios de interação com os pares. Os resultados do presente estudo auxiliam na compreensão do comportamento dos estudantes adultos do ensino superior em relação às interações com os pares, possibilitam ampliação do conhecimento sobre esse aluno e contribuem com políticas e ações de intervenção.

**Palavras-chave:** Educação Superior, Estudante Não Tradicional, Estudante Universitário, Escala de Interações com os Pares.



## ABSTRACT

It is observed in Brazil in the last decades, a significantly increase in the students number enrolled in college. It is resulted of the young adult population's rise, of the job market requirement to respond the social and economical country development, the governmental openness and access policies to a better heterogeneity from this educational level, that has as consequence a larger presence of adult students in this educational level. It's also observed that to identify the adult students in college, as well the attributes that define them vary substantially in the studies area, however the most used attribute has been the college enrolled on the age of 25 or above. It is perceived in previous studies that adult students have characteristics that influence how they learn and how they experience the college, including the interaction that they establish with the common peers. Before the increase number of adult students in college and understanding that the common peer interactions is highlighted in previous studies as a variable associated to the academic integration, to the student's involvement, to the academic success, as well the permanence of them at the college institutions allowed in this search describe and analyze in adult students enrolled in college institutions, the frequency and the content of the common peer interactions in the academic and social field and its relation with the personal variables of the participants: gender, age, course shift, occupation and course semester. Participated of this search 84 college students from different courses, ages from 25 to 69, enrolled in a college's campus situated in the southeast region of Brazil. The main results of this search, which datas were collected from the adult students answers to a common peers interaction scale, revealed that they normally interacted with the common peer in a low frequency. According to average's differences got by the four scale dominion, it's observed the existence of a significant statistically difference between the interaction deriving of social aspects and leisure, being the last one observed with the lowest frequency. Comparing the way of interactions with common peers are associated to the participants variations, it's observed that the social interaction are substantially associated when compared to the academic interactions and, from the personal participants variation, gender, age, course shift and occupation was significantly associated to different dominions of common peers interaction. The results of this search support the behaviour understanding of adult students attending college courses according to the common peer relation interactions, it enables a knowledge enlargement about this student and also contributes to policies and intervention actions.

**Key-words:** College Education, Non Traditional Student, College Student, Interaction Scale of Common Peers.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b>	Modelo do resultado da graduação para adultos de Donaldson e Graham.....	20
<b>Figura 2.</b>	Modelo que relaciona salas de aula, aprendizagem e permanência .....	27
<b>Figura 3.</b>	Modelo Geral de Pascarella sobre a Aprendizagem e o Desenvolvimento Cognitivo.....	30
<b>Figura 4.</b>	Porcentagem de ocorrência de respostas a cada um dos cinco pontos da escala.....	71

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Escala de Interação com os Pares e valores de Alfa de Cronbach...	62
Tabela 2:	Idade dos Participantes.....	65
Tabela 3:	Sexo dos Participantes.....	65
Tabela 4:	Turno do Curso.....	65
Tabela 5:	Exercício de Atividade Remunerada.....	66
Tabela 6:	Semestre do Curso.....	66
Tabela 7:	Média de Itens da Escala de Interação com os Pares.....	70
Tabela 8:	Frequência média das interações com os pares realizadas pelos estudantes adultos.....	72
Tabela 9:	Itens do domínio interações acadêmicas com discussão e oferta de ajuda da Escala de Interação com os Pares.....	73
Tabela10:	Itens do domínio interações acadêmicas de colaboração e recebimento de auxílio da Escala de Interação com os Pares.....	74
Tabela11:	Itens do domínio interações de convívio social e de lazer da Escala de Interação com os Pares.....	75
Tabela12:	Itens do domínio interações íntimas da Escala de Interação com os Pares.....	76
Tabela13:	Análise de correlação entre os escores da escala e a variável idade.....	77
Tabela14:	Análise Comparativa dos escores de interação com os pares e faixa etária.....	78
Tabela15:	Análise Comparativa dos escores de interação com os pares e sexo dos participantes.....	79
Tabela16:	Análise Comparativa dos escores de interação com os pares e turno do curso.....	80
Tabela17:	Análise Comparativa dos escores de interação com os pares e atividade remunerada.....	81
Tabela18:	Análise de Correlação entre os escores da escala e horas de trabalho.....	82
Tabela19:	Análise Comparativa dos escores de interação com os pares entre faixas de horas de trabalho.....	82
Tabela20:	Análise Comparativa dos escores de interação com os pares e o semestre do curso.....	83
Tabela21:	Síntese das relações entre os fatores da escala e as variáveis dos participantes.....	85
Tabela22:	Análise Comparativa entre variáveis sexo e turno; faixa etária e atividade remunerada.....	87
Tabela23:	Análise Comparativa entre sexo e turno.....	88
Tabela24:	Análise comparativa entre variáveis sexo e turno .....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b>	Diagrama de dispersão entre os fatores da Escala de Interação com os Pares e a idade.....	79
<b>Gráfico 2:</b>	Resultado da análise comparativa entre sexo e turno – 4 grupos .....	89

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	1
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
1. O estudante ingressante na graduação com 25 anos ou mais.....	9
1.2. Motivos para retorno do estudante adulto para o ensino superior.....	15
1.3. Aprendizagem e desempenho acadêmico do estudante adulto .....	17
2. As interações com os pares.....	23
2.1. As interações com os pares nos modelos teóricos de vida acadêmica no ensino superior.....	25
2.2. As interações com os pares e seu impacto na formação dos estudantes do ensino superior.....	30
2.3. A natureza e a frequência das interações com os pares.....	46
2.4. Os estudantes adultos e as interações com os pares.....	50
3. Objetivos .....	59
<b>MÉTODO</b> .....	60
1. Conjunto de dados.....	60
2. Escala de Interação com os Pares .....	61
3. Amostra .....	63
4. Procedimentos para análise dos dados .....	66
5. Encaminhamento ao Comitê de Ética .....	67
<b>RESULTADOS</b> .....	68
1. Dados Gerais de Interação das Interações com os Pares .....	68
1.1. Média Geral e por item da Escala de Interação com os Pares .....	69
1.2. Média Geral de Interação com os Pares em cada um dos quatro fatores da escala .....	72
1.2.1. Interações acadêmicas nas quais há discussão e oferecimento de auxílio .....	73
1.2.2. Interações acadêmicas nas quais há colaboração e recebimento de auxílio .....	74
1.2.3. Interações de convívio social e de lazer .....	75
1.2.4. Interações íntimas .....	76
2. Relação entre os fatores da Escala de Interação com os Pares e as variáveis dos participantes .....	77

2.1. Idade .....	77
2.2. Sexo .....	79
2.3. Turno do Curso .....	80
2.4. Exercício de Atividade Remunerada .....	81
2.5. Semestre do Curso .....	83
<b>DISCUSSÃO</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	102
<b>ANEXOS</b> .....	113

## APRESENTAÇÃO

Dados do censo do ensino superior do ano de 2010, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2011), indicam um aumento aproximado de 7% em relação a 2009 do alunado ingressante no ensino superior brasileiro, totalizando 2.182.229 estudantes, quando somados todas as formas de ingressos em cursos de graduação presencial e a distância.

A expansão de alunos no ensino superior não é um fenômeno característico apenas do Brasil, pois segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO,2009) houve um aumento de 50% de matrículas no ensino superior de 2000 a 2007, somando atualmente cerca de 150 milhões de estudantes matriculados no ensino superior em todo o mundo.

O crescimento mundial do alunado no ensino superior está relacionado principalmente aos fatores de sustentabilidade do desenvolvimento econômico e social e conseqüentemente às políticas de acesso e de abertura para maior heterogeneidade de alunos nesse nível educacional.

Conforme descreve Neves (2007, p.14):

“Generaliza-se a convicção de que o desenvolvimento requer cada vez mais a ampliação dos níveis de escolaridade da população e que as necessidades do desenvolvimento e conseqüentemente o novo perfil da demanda exigem flexibilidade, agilidade, alternativas de formação adequadas às expectativas de rápida inserção num sistema produtivo em constante mudança”.

A nova demanda pela educação superior tem sido resolvida de maneira distinta nos diferentes países, em função de seus recursos e história de seu sistema de ensino. Como exemplo, pode ser citado o Processo de Bolonha, que apresenta uma reforma no ensino superior europeu, com o objetivo de integrar os sistemas nacionais num único espaço educacional (NEVES, 2007).

No Brasil, segundo Sécca e Leal (2009) alguns fatores podem ter contribuído para o aumento da demanda às Instituições de Ensino Superior (IES), a saber: o aumento da população jovem adulta entre 18 e 30 anos, as exigências do mercado de trabalho, o aumento do número de concluintes no ensino médio, a maior disponibilidade de financiamento estudantil e bolsas de estudo e as políticas de diversificação do sistema para responder à demanda por ensino superior através da Lei no.9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A solução para atender esta expansão do alunado apresentou-se no Brasil e em outros países, através do oferecimento de cursos de graduação em tempo parcial, através da abertura de

cursos no turno noturno, de ensino à distância e cursos de curta duração ou tecnológicos.

De acordo com os dados do censo do ensino superior em 2010, o número dos cursos de graduação a distância representou no ano de 2010, 14,6% do total do número de matrículas no ensino superior (INEP, 2011). O percentual de matrículas presenciais do turno noturno apresentou aumento progressivo quando comparados os anos entre 2000 a 2010, passando de 56,1% em 2000 para 63,5% das matrículas em 2010, ao comparar todas as categorias administrativas, a saber: federal, estadual, municipal e privada. Contudo, é na categoria privada que o número de matrícula no ensino superior noturno apresenta-se mais expressivo, totalizando 72,8% de seu atendimento (INEP, 2011). Em relação aos cursos de Educação Tecnológica, houve expansão significativa da proporção de matrículas nesta modalidade de ensino, atingindo em 2010 um total de 781.609 matrículas, passando de 2,3% em 2001 para 12,3% em 2010 em relação ao total de matrículas do ensino superior brasileiro (INEP,2011).

Com a abertura das novas formas e modalidades de ensino nas IES, um novo cenário é apresentado no universo acadêmico, principalmente referente à heterogeneidade das características dos alunos. Destes, destacam-se as mulheres, os alunos de classes socioeconômicas mais baixas, os trabalhadores estudantes, os portadores de necessidades especiais e os alunos mais velhos.

Em relação à presença feminina na graduação, segundo dados do IBGE (2009), verificou-se em 2008, que do total de pessoas com 12 anos ou mais de estudos, as mulheres representavam 56,7% dessa população em comparação aos homens que representavam 43,3%. Esta estatística é recente no Brasil, uma vez que somente na primeira metade do século XIX surgiram as primeiras instituições destinadas a educar as mulheres. Além de iniciar o processo de formação tardiamente, cabia a estas a educação primária, restringindo seu aprendizado em grande medida a conteúdos com forte apelo moral e social, fortalecendo assim seu papel de mulher como mãe e esposa. Importante destacar que o primeiro diploma de ensino superior obtido por uma mulher se deu somente em 1887, devido a exclusão feminina dos cursos secundários que inviabilizavam o ingresso destas nos cursos superiores (BELTRÃO e ALVES, 2009)

A reversão do hiato de gênero, que ocorreu por volta de 1980, trouxe no final do século XX uma maior participação feminina no sistema educacional em geral (BELTRÃO e ALVES, 2009), cenário que se confirma com os dados do INEP (2011) que indicam uma maior participação feminina no ensino superior ao longo dos últimos anos, apresentando em 2010, 57%



do total de matrículas.

Uma nova população de alunos com baixa renda evidencia-se nas IES. Terribili Filho e Raphael (2009) destacam esse processo de mudança, descrevendo que o sonho da casa própria da maioria das famílias brasileiras das décadas de 1950 e 1960, transferiu-se nas décadas seguintes para que os filhos tivessem um diploma de curso superior, acreditando na maior participação no mercado de trabalho, na melhoria salarial e na possibilidade de sobrevivência digna.

Sposito (1989) destaca que atualmente, é significativa a quantidade de estudantes, jovens e adultos, que se dividem entre o estudo e o trabalho. Esses jovens e adultos trabalhadores, na sua maioria, estão matriculados nas IES privadas, principalmente no turno noturno e que ofereçam em sua grade curricular conteúdos vinculados à formação para o mercado. Dados do IBGE (2009) revelam que o número de estudantes do ensino superior que trabalham, passou de 63% em 1998 para 71% em 2008.

Outro aspecto da heterogeneidade do alunado nas IES pode ser identificado pela expansão do número de alunos com idade mais elevada do que a faixa tradicional, fenômeno observado em muitos países como exemplo os EUA, há mais de 20 anos. Em estudo recente realizado por Donaldson e Townsend (2007) o número representava, nos EUA, entre 1999 a 2000, 43%; na Austrália, 40%; no Canadá, 37% e na Suécia, 65%, do percentual de alunos.

No Brasil, o aumento de 61,9% do número de ingressos entre 2000 e 2006 no ensino superior referia-se principalmente à faixa etária dos 25 aos 29 anos. O que representava 39,73% do alunado que chegava à graduação neste período (INEP, 2007). Dados apresentados por Franco (2008) indicam que no Brasil, cerca de 25 milhões de jovens entre 18 e 24 anos ainda não ingressaram no ensino superior, sugerindo que a expansão quantitativa dos números do ensino superior deve permanecer ainda por alguns anos.

Segundo dados do Inep (2011), metade do alunado dos cursos de graduação presenciais em 2010, tem até 24 anos, sendo que os 25 % mais velhos possuem mais de 29 anos. Quanto aos cursos de graduação a distância, os dados apresentam que a metade dos alunos tem até 32 anos, sendo os 25% mais velhos com mais de 40 anos.

O aumento no número de matrículas de estudantes com mais idade nas IES pode ser explicado não somente pela abertura de novas modalidades de ensino que propiciam acesso a esses alunos como também pelos efeitos da globalização, pelo aumento da idade da população, pela aceleração tecnológica, aumento da competitividade e pelo desenvolvimento de sociedades

do conhecimento, ocasionando a necessidade de alargamento da presença dos cidadãos com mais idade no sistema de ensino superior (CORREIA e SARMENTO, 2007).

Contudo, faz-se necessário destacar que uma parcela considerável dos jovens esteve e ainda está fora do sistema educacional, conforme dados do Inep (2011) ao indicar que apenas 19% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos estão matriculados nas instituições do ensino superior. Estes dados indicam que o Brasil será palco ainda por muitos anos, de matrículas de estudantes com idade acima do esperado para ingresso no ensino superior.

Portanto, a partir da amplitude do aumento do número de alunos no ensino superior e diante da maior heterogeneidade desta população, observa-se cada vez mais a necessidade de estudos voltados para estas novas características dos estudantes bem como pesquisas em relação à natureza da sua participação nas instituições.

Devido às questões apresentadas, este trabalho focaliza o estudante com idade mais elevada do que a faixa etária tradicional para ingresso na graduação. Esse recorte justifica-se não só pelo aumento dessa população nos bancos das IES, mas também pela sua sub-representação na literatura sobre o ensino superior.

A sub-representação do alunado no ensino superior com mais idade na literatura especializada referente a este período de formação é apontada por pesquisadores norte americanos, dos quais destacam-se Joe Donaldson e Barbara Townsend, autores de referência nos EUA nas pesquisas sobre o aluno que apresenta idade acima da esperada para ingresso na graduação. Em 2007 os autores realizaram um estudo que tinha como um dos objetivos determinar a frequência com que estudantes adultos aparecem como tópico de pesquisa em revistas sobre a educação superior. Através da análise de conteúdo, os autores examinaram sete revistas educacionais publicadas entre 1990 e 2003. Utilizando as palavras-chave ou frases tais como: adulto, maduro, velho, não tradicional por idade ou não tradicional, obtiveram 53 artigos. Posteriormente a essa primeira análise, utilizou-se os seguintes critérios para definição para a participação do estudo: pesquisas que envolvessem educação superior nos EUA; focalizado no estudante de graduação; que faziam distinção entre adulto por idade e tradicionais, como tendo 22 anos ou mais. A partir desses parâmetros os autores identificaram para esse estudo 41 artigos para análise (DONALDSON e TOWNSEND, 2007).

Donaldson e Townsend (2007) apontam para o número reduzido de artigos sobre o estudante adulto, pois somente 1,27%, ou seja, 41 artigos dos 3.219 do período mencionado

anteriormente pertenciam a esse estudante. Além dos dados quantitativos os autores realizaram uma análise de conteúdo das publicações através do estudo dos objetivos dos trabalhos e os temas que retratam o estudante adulto na graduação contido no discurso de seus autores. Em relação aos tópicos e objetivos dos estudos, foram identificadas seis categorias, dos quais: quinze estiveram relacionados à temática de retenção; nove abordavam as necessidades dos estudantes; sete tinham como foco o comportamento e percepção em sala de aula; cinco relacionavam-se aos novos modos de pensar sobre estratégias de trabalho com o estudante adulto; três abordavam o desenvolvimento profissional de instrutores de adultos e dois artigos enquadravam-se na última categoria, descrita como outros.

Referente ao discurso sobre o estudante adulto presentes nas publicações, os autores descrevem quatro categorias, os invisíveis; os reconhecidos, mas desvalorizados; os aceitos e os incluídos.

Na perspectiva invisível, considera-se a experiência do aluno em idade tradicional como universal e a presença do aluno adulto não é percebida. Os estudantes adultos, na classificação, reconhecido, mas desvalorizado é estudado, porém retratado como deficiente, problemático, diferentes ou outros, empregando a idade tradicional dos estudantes e seu comportamento como a norma e base para modelos de retenção, sucesso acadêmico e a experiência da graduação. Alguns autores implicitamente acabam sugerindo programas e suporte para alunos adultos com a intenção de enquadrá-los às características do estudante tradicional, adaptando-os às práticas institucionais destinadas aos estudantes de idade tradicional. Na perspectiva de ser aceito, a idade é o principal critério de diferenciação entre estudantes adultos e tradicionais. Os alunos mais jovens e adultos são tratados como diferentes grupos. Descrevem que os estudos podem ocorrer através de pesquisas de grupos isolados como, por exemplo, o aluno adulto pode ser comparado a ele mesmo ou comparado aos alunos com idade tradicional. Os autores que empregam essa perspectiva ocasionalmente realçam as limitações das teorias convencionais e modelos para aplicação para alunos adultos, no entanto, não propõem novos modelos ou estruturas para trabalhar com essa população de adultos na graduação. No discurso incluído, os alunos adultos na graduação são considerados e valorizados pelos benefícios que podem trazer à experiência acadêmica, além de demonstrarem a necessidade de novas teorias/modelos de prática devido à consciência da "falta de ajuste" dos modelos/teorias/conceitos convencionais para os alunos adultos. Além disso, nessa perspectiva, por vezes, são reconhecidos que os rótulos tradicionais e

não tradicionais implicam mais do que apenas as diferenças de idade, e que há necessidade de não tratar adultos de forma homogênea, mas sim reconhecer as diferenças intragrupo que eles apresentam (DONALDSON e TOWNSEND, 2007).

Outra pesquisadora que merece destaque para a ampliação da compreensão dos alunos mais velhos na graduação é Carol Kasworm, psicóloga, socióloga e pesquisadora americana que é descrita como uma das principais autoridades sobre as temáticas envolvendo os estudantes adultos no ensino superior, incluindo várias pesquisas sobre o envolvimento acadêmico do estudante adulto, principais motivos para ingresso, a importância da sala de aula e discussões sobre políticas e programas destinados a esse grupo de alunos.

Dados observados por Kasworm em parceria com Sandman e Sissel (2000), contribuem para a reflexão sobre a subrepresentação dada aos estudantes adultos nas pesquisas, nas políticas e práticas institucionais.

A ênfase e a importância dos relacionamentos com os pares apontados na literatura parecem ser consenso e o reconhecimento de suas contribuições não é recente, uma vez que em 1969 Feldman e Newcomb, através de revisão de 1500 estudos, apontaram que as experiências de socialização com os pares exercem papel crucial para o desenvolvimento dos universitários.

Destaca-se também que a interação com os pares está presente em um conjunto amplo de estudos que se volta para a análise do seu papel na experiência acadêmica universitária. As dimensões que recebem influência da experiência da graduação foram detalhadamente sistematizadas em revisão da literatura realizada por dois autores de referência no contexto norte-americano, Ernest Pascarella e Patrick Terenzini. Entre as dimensões que sofrem mudanças nos estudantes ao longo da trajetória acadêmica e que recebem influência das interações com os pares, destacam-se: a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, o rendimento acadêmico, a formação pessoal, profissional, a saúde física e psíquica, mudanças de atitudes e valores e o desenvolvimento moral do estudante. Este conjunto de mudanças parece estar relacionado à experiência da graduação e a possibilidade do estudante conviver com outras pessoas, contribuindo assim para que este descubra uma nova forma de viver, pensar e agir. (BARIANI, 2003; DELL PRETTE & DELL PRETTE, 2003; FIOR (2008); KUH, 1995; PACHANE, 2003). Importante salientar que grande parte dos estudos anteriormente citados, relatam os resultados de pesquisas com estudantes, que ao ingressarem no ensino superior tinham até 24 anos de idade, portanto, considerados estudantes tradicionais. Desta forma, o que

permanece a ser esclarecido é o papel dos pares na formação do estudante adulto.

Assim, e tendo como propósito geral a busca de uma maior compreensão das interações com os pares realizadas pelos estudantes adultos do ensino superior, propõe-se como objetivo geral do presente estudo, descrever e analisar as interações dos estudantes do ensino superior, ingressantes adultos (com 25 ou mais anos) com os pares.

A fim de fornecer subsídio teórico para fundamentar o objetivo que se apresenta, a introdução abrange os seguintes aspectos: inicialmente destacam-se as principais características dos alunos ingressantes com mais de 25 anos na graduação. Neste sentido, o estudo aponta para os diferentes termos utilizados na literatura para identificar o estudante com 25 anos ou mais e descreve suas principais características. Na sequência são apresentados os motivos que levam os adultos a ingressarem às IES, dando destaque para as categorias ou padrões de motivos que explicam a participação do estudante mais velho no sistema educacional.

Posteriormente, são descritos estudos que destacam os resultados acadêmicos dos estudantes adultos com ênfase no modelo criado por Donaldson e Graham (1999). Em seguida, de forma mais aprofundada, são apresentadas as contribuições que as interações com os pares exercem sobre a vivência acadêmica, bem como a descrição das características das interações que os estudantes estabelecem com seus pares. Neste capítulo serão apresentados os principais teóricos que contribuíram para a compreensão da importância da dimensão interativa para a vivência acadêmica, destacando os modelos de Pascarella sobre as variáveis que influenciam os processos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo; o modelo teórico de Tinto que descreve os motivos que levam o estudante a deixar a graduação e o modelo teórico criado por Astin, que explica o envolvimento acadêmico.

Sabendo-se que a experiência acadêmica desencadeia um conjunto de mudanças na vida do estudante, optou-se por um levantamento na literatura, com a intenção de identificar em que dimensões as interações com os pares são apontados como fator de impacto para a referida mudança.

A partir da exposição sobre o impacto das interações com os pares para um conjunto amplo de dimensões, observa-se que estas podem ocorrer em diferentes contextos. Nesse sentido, será dado destaque para os estudos que apontam para os dois sistemas onde as interações ocorrem e que determinam o seu conteúdo, a saber: o sistema acadêmico e o social, além de analisar a frequência com que as interações ocorrem.

Encerrando a fase de introdução, serão apresentados estudos que apontam para o impacto das interações com os pares para os estudantes adultos.

Após a introdução, o leitor encontrará os objetivos do trabalho, seguido pela descrição da proposta metodológica. Na sequência serão apresentados os resultados obtidos no presente estudo e a discussão, a fim de estabelecer um diálogo entre os dados obtidos e as referências presentes na literatura. Para finalizar o trabalho, seguem algumas reflexões para novos estudos e propostas relacionadas ao estudante adulto do ensino superior.

# INTRODUÇÃO

## 1. O estudante ingressante na graduação com 25 anos ou mais

Constata-se nos estudos sobre o estudante adulto a falta de consenso sobre a caracterização do ingressante na graduação com 25 anos ou mais, uma vez que a definição deste estudante traz muitas questões relacionadas tanto ao conceito de adulto quanto às características como aluno.

A idade cronológica, na perspectiva desenvolvimentista a partir da teoria do ciclo de vida, é descrita como variável relevante e como um elemento organizador do desenvolvimento. Entende-se, portanto, nesta perspectiva, que uma pessoa na medida que ganha idade apresenta novas características e novo *status* biológico, psicológico e social, evidenciando que cada idade tem sua própria dinâmica de desenvolvimento (NERI,2002). Neste contexto, um indivíduo que tem 25 anos em relação à fase de desenvolvimento, apresenta-se no início da fase adulta. Entre o início da fase adulta e o seu término, considerado 65 anos na literatura, fase em que se inicia a terceira idade, encontram-se 40 anos, período mais longo e ativo da experiência humana (SANTOS e ANTUNES,2007).

Segundo Oliveira (1998) a fase adulta não é compreendida dentro dos mesmos extratos etários em todo o mundo. De cultura para cultura esta pode variar. O autor considera pelo menos quatro aspectos da capacidade humana para a definição de adulto, a saber: sociológico, biológico, psicológico e jurídico.

O aspecto sociológico refere-se ao plano econômico que a sociedade estabelece como padrão para reconhecer que um indivíduo é independente e responsável financeiramente. A capacidade de reprodução da espécie, consequência da maturidade física, refere-se ao aspecto biológico da fase adulta. Na perspectiva da capacidade psicológica, emprega-se o termo adulto como sinônimo de maturidade e independência psíquica. Quando um indivíduo é considerado apto para responder por seus atos, diz-se que este atingiu a capacidade jurídica. Resumidamente, pode-se considerar que a fase adulta é marcada pela obtenção de estabilidade na vida profissional, financeira, familiar e psicológica.

Henriques (2009) define o adulto, em relação à sociedade, como sendo o sujeito que trabalha e que, portanto, apresenta independência financeira e é economicamente ativo. Salienta,

porém, que no Brasil a quantidade de pessoas que se declaram economicamente ativas atinge diversas faixas etárias, e que dentre estas, há um aumento significativo para os níveis etários menores, o que indica que há uma precocidade na inserção do mundo do trabalho e conseqüentemente da vida adulta.

Para Tight (2000), a denominação de adulto não está relacionada à idade, mas sim a todos os aspectos que envolvem o fato de ficar mais velho, ou seja, o autor considera que uma pessoa será considerada adulta quando a sociedade o identificar como tal. Nesta perspectiva, o adulto é aquele que trabalha e possui maturidade.

Alguns estudos demonstram a influência das alterações demográficas no que se refere ao período e idade que uma pessoa irá se casar e constituir família. Conseqüentemente, estas alterações desencadearam nas últimas décadas reflexões em relação aos conceitos de adolescência e adultez. Entre esses estudos, destaca-se a teoria da adultez emergente, de Jeffrey Arnett. Segundo o autor, esta fase se caracteriza pelo “período desenvolvimental, que decorre entre os 18 e os 25 anos de idade, e é distinta da fase da adolescência e da adultez” fase que é marcada por subfases próprias: exploração da identidade, instabilidade, autofocus, sentimento “*in-between*”<sup>1</sup> e possibilidades de inúmeras possibilidades (ARNETT, 2000a, 2004, 2006 *apud* MONTEIRO, TAVARES E PEREIRA, 2009).

Na subfase de exploração de identidade, o adulto emergente tem a oportunidade de vivenciar diversas possibilidades em diferentes áreas do desenvolvimento, como a vida afetiva e profissional. A segunda fase é marcada pela instabilidade devido à dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, ingresso na carreira profissional e por possíveis transições residenciais experimentadas principalmente com a saída da casa dos pais e muito provavelmente motivados pela entrada no ensino superior. O autofocus é marcado pela possibilidade do adulto emergente ter a oportunidade de grande autonomia e liberdade para tomar decisões importantes e definir como quer viver. A última subfase, denominada “*in-between*” é um período em que o indivíduo não se sente completamente adulto, porém, também não se sente adolescente, ou seja, está entre uma fase e outra.

Portanto, observa-se nos estudos anteriormente apresentados que a temática que envolve a adultez é bastante complexa, pois os modelos de referência para identificação do estatuto de adulto nas últimas décadas vem sofrendo modificações na sociedade, decorrentes das mudanças

---

<sup>1</sup> in-between- vivência de um sentimento de “estar entre”, entre a adolescência e a adultez.



no sistema familiar, no aumento da expectativa de vida, na escolha tardia em constituir família, ter filhos, pelo prolongamento escolar e pelas mudanças na trajetória profissional marcadas pela pouca estabilidade profissional (TEIXEIRA, 2001 *apud* SOUSA, 2008).

Referente aos estudos que envolvem o aluno adulto na graduação percebe-se a mesma complexidade e falta de consenso em relação à utilização do termo e às características definidoras deste estudante.

Nota-se que o uso de termos para identificação do aluno com mais de 25 anos na graduação bem como as características e atributos que o definem, variam consideravelmente na literatura. Pusser, Breneman, Gansneder, Kohl, Levin, Milam e Turner (2007) complementam a reflexão, ao destacarem que não há nenhum “típico educando adulto”, pois eles não formam um grupo homogêneo. Dessa forma, é possível encontrar na literatura, uma heterogeneidade de critérios para definir este estudante, dos quais incluem: a idade, enquanto que outros além do critério idade acrescentam outras características, como ser trabalhador, independente financeiramente, ser casado, entre outras características.

Alguns estudos ainda podem utilizar termos diferentes para retratar as mesmas características dos alunos, portanto, nessa situação é possível encontrar artigos que descrevem o estudante adulto ou o estudante não tradicional, apresentando as mesmas características. Outra situação encontrada refere-se ao uso no título dos estudos, da palavra não tradicional e no corpo do texto a palavra estudante adulto, podendo-se concluir em muitas situações que estes termos são utilizados como sinônimos.

Diante do exposto, pode-se a partir da análise de estudos que envolvem o aluno ingressante com mais de 25 anos na graduação, encontrar os seguintes termos/nomenclaturas para designá-lo: estudante adulto; estudante não tradicional; estudante maduro; estudante reingressante; estudante mais velho; estudantes adultos não tradicionais.

Através do entendimento de que muitas vezes há divergência do uso do termo no título e no corpo do trabalho, buscou-se identificar através de levantamento bibliográfico como tem sido apresentado o termo no título dos trabalhos, sendo identificados os seguintes termos: estudante adulto (Baptista, Bessa e Tavares, 2009; Benschhoff e Lewis, 1992; Croix, 2006 ; Donaldson & Rentfro, 2006; Donaldson e Townsend, 2007; Kasworm, 2003a; Kasworm, 2007; Kasworm e Pike, 1994; Kasworm, Sandman e Sissel, 2000; Kelly, 1986; Lundberg, 2003; Pusser e cols., 2007); estudante não tradicional (Allen, 1993; Baptista, Bessa e Tavares, 2009; Bean e Metzner,

1985, 1987, 1996; Chartrand, 1990; Christian, 2000; Cleveland-Innes, 1994; Croix, 2006; Donohe e Wong, 1997; Ely, 1997; Flint, 2001; Horn, 1996; Justice e Dornan, 2001; Kennen e Lopez, 2005; Kim, 2010; Rautopuro e Viasanem, 2001; Smaniotto, 2006;); estudante maduro (Baptista, Bessa e Tavares, 2009; Rautopuro e Viasanem, 2001); estudante reingressante, (Benshoff e Lewis, 1992); estudante mais velho, (Grosset, 1991; Kasworm e Pike, 1994) e ainda estudantes adultos não tradicionais, (Baptista, Bessa e Tavares, 2009 e Graham e Gisi, 2000).

Além da variação no uso do termo para identificação do aluno ingressante com mais de 25 anos na graduação, encontra-se uma variedade de características a ele associado e que incluem: retorno aos estudos após certo período afastado do sistema educacional, ser independente financeiramente, frequentar a graduação em tempo parcial por serem trabalhadores, frequentar a graduação no turno noturno e apresentar demandas que competem com a dedicação do seu tempo para estudo, ainda o desempenho de vários papéis além do papel de estudante, como por exemplo, ser casado, provedor da família e ser trabalhador (CORREIA E SARMENTO, 2007).

Knowles, 1980, citado por Peleias, Petrucci, Garcia e Silva(2008), indica que para uma análise com fins educacionais, um cidadão pode ser considerado adulto, quando o seu tempo é dividido entre o estudo e o trabalho ou quando são universitários e responsáveis por uma família.

As preocupações em relação ao uso do termo para definir os estudantes mais velhos foi alvo de investigação em muitos estudos na literatura. Donaldson e Rentfro (2006) em estudo que tinha como objetivo determinar com que frequência os estudantes adultos foram foco de artigos de revistas científicas entre 1990-2005, destacam que a utilização do termo aluno adulto, deve ser cuidadosa, uma vez que em muitas pesquisas deixou-se margem para que o leitor definisse alunos adultos de graduação ao seu critério. No entanto, os autores identificaram que a maioria dos autores dos artigos de educação de adultos utilizaram como definição de aluno adulto, aqueles que estiveram fora do sistema de ensino por cinco ou mais anos e os que estavam matriculados em programas específicos para o público adulto. Os autores complementam que o critério idade é o mais utilizado nos artigos na literatura educacional.

Como anteriormente apresentado, Donaldson e Townsend (2007) ao analisarem sete revistas educacionais publicadas entre 1990 e 2003 e que tinham como objetivo determinar a frequência com que estudantes adultos aparecem como tópico de pesquisa e examinar como o discurso acadêmico dessas revistas retratam os estudantes adultos, identificaram 41 artigos que foram submetidos à análise de conteúdo dos seus títulos. Como resultado identificaram que a

maioria usava a palavra adulto no título de suas publicações e oito, a palavra não tradicional. Considerando estes oito, cinco traziam a idade como único critério para diferenciar este aluno do estudante tradicional. Os autores, no mesmo estudo, indicam a necessidade de se criar uma nova linguagem que de fato represente o grupo atual de estudantes da graduação, criticam os termos, tradicional, e não tradicional e indicam a necessidade de novas pesquisas que incorporem a contribuição de se ter no mesmo espaço institucional alunos com características variadas, enfatizando que a diversidade pode ser vista como riqueza no âmbito acadêmico.

Horn (1996) contribui com os estudos anteriores ao questionar a classificação que é dada na literatura ao estudante não tradicional quando se utiliza somente a idade como critério de distinção entre estudantes na graduação, apontando que geralmente esta população de não tradicionais tem sido considerada homogênea. A partir dessa reflexão, o autor propõe que para definir se um estudante é ou não tradicional, deve-se no mínimo possuir uma das seguintes características: apresentar inscrição tardia na graduação; freqüentar a IES em tempo parcial, trabalhar em tempo integral durante a graduação; ser financeiramente independente; ter outros dependentes além do cônjuge, ser estudante de primeira geração. O autor elaborou uma classificação para identificação dos estudantes não tradicionais na qual chamou os alunos que apresentam apenas uma característica acima apresentada como, minimamente não tradicional, para os que possuem duas ou três características; moderadamente não tradicional e os que possuem quatro ou mais características seriam altamente não-tradicionais.

Seguindo os critérios adotados para a classificação mencionada anteriormente, pode-se dizer que um número expressivo de pesquisas, envolvendo estudantes mais velhos na graduação, enquadra-se na classificação de sujeitos moderadamente não tradicionais.

Entre utilizar o termo aluno não tradicional ou aluno adulto, Kasworm, Poisson e Fiscback citado por Nolan (2002), indicam preferência pelo termo, aluno adulto, usando esta expressão para identificar aqueles alunos que tiveram um espaço de pelo menos cinco anos no sistema educacional até o seu ingresso no ensino superior.

Em estudo posterior, a preocupação pelo uso do termo estudante adulto foi apontado pela pesquisadora Kasworm (2003a) quando indaga sobre quem se enquadraria como aluno adulto no ensino superior. A autora descreve que a maioria das pessoas diria ao responder esta questão que são todos os estudantes que tem 18 anos ou mais de idade. No entanto, a autora destaca que para os padrões históricos de participação do estudante adulto no ensino superior, tem-se utilizado

para se caracterizar este estudante a faixa etária dos 25 anos ou mais velhos.

Kasworm (2003a) ao descrever as características dos adultos como estudantes, indica que além da idade, eles estudam em tempo parcial, participam raramente das atividades do campus, não utilizam os serviços de moradia estudantil, tendem a buscar os cursos noturnos, apresentam dificuldades para se dedicarem ao tempo fora de sala de aula com pares e professores, podem ser reingressantes, dedicam tempo integral aos seus papéis de adulto como o trabalho e família.

Kim (2002) ao realizar uma revisão na literatura sobre o significado do termo não tradicional nos *community college*<sup>2</sup>, destaca as limitações de um único termo para englobar um grupo tão diversificado de alunos. Neste estudo a autora identificou três definições distintas que têm sido utilizadas por pesquisadores e formuladores de políticas para identificar a população de não tradicionais nos *community college*. A autora descreve que em grande parte o termo não tradicional refere-se aos estudantes que tem 25 anos ou mais, ou seja, utilizam o critério idade, uma segunda abordagem, além das características “de fundo” dos estudantes, incluem etnia e *status* socioeconômico e uma terceira abordagem, que descreve os fatores que podem aumentar o risco dos alunos em evadir da graduação.

Apesar da maioria dos estudos apresentarem a idade entre 23 e 25 anos para identificar o estudante adulto ou não tradicional, observa-se, no entanto, na literatura que alguns estudos assumem a idade de 30 anos (CHRISTIAN,2000; KASWORM, 1997; SMANIOTTO, 2006).

Apesar das dificuldades semânticas que envolvem os estudantes mais velhos na graduação e das diferentes características que o definem, optou-se neste estudo pelo uso do termo estudante adulto, para designar os alunos que apresentam no ingresso na graduação 25 anos ou mais. Complementando sobre essa opção e para justificar a escolha pelo critério cronológico, observa-se que a idade é descrita na maioria dos estudos como condicionante para diferenciar alunos e suas características e também pelo reconhecimento da contribuição dos estudos de Lundberg (2003) em que descreve que a idade dos estudantes é uma variável que interfere na ocorrência das interações com os pares.

---

<sup>2</sup> Community college: Trata-se de instituição de ensino superior americana que oferece cursos de dois anos que serve uma comunidade local. A maioria dos estudantes trabalham durante o dia.

## **1.2 Motivos para retorno do estudante adulto para o ensino superior**

Os estudos acerca dos motivos que levam os adultos a retornarem aos estudos descrevem, em sua maioria, categorias ou padrões de motivos que, de forma geral, explicam por quê, vivenciando um período de compromissos pessoais, profissionais e sociais, ingressam no sistema educacional, em particular às instituições de ensino superior. Kasworm (2003b, p.5) aponta que os adultos buscam a graduação por um “conjunto complexo de crenças, demandas internas e pressões externas”. No entanto, observa-se que os principais motivos descritos na literatura são: motivos profissionais e de carreira, motivos relacionados às transições pessoais e motivos direcionados à auto-realização.

Os motivos relacionados à carreira e aspectos profissionais são identificados em maior número na literatura com destaque para os seguintes estudos: (Allen, 1993; Aslanian, 2001; Benschoff e Lewis, 1992; Donaldson e Graham, 1999; Kasworm, 2003b; Kelly, 1986; Oliveira, 2003). O número expressivo de estudos que identificam os motivos relacionados à carreira podem ser explicados pelas pressões do mercado de trabalho, pelo aumento da concorrência econômica global e da demanda da economia do conhecimento, exigindo dos indivíduos melhor qualificação e nível de escolaridade. Já na década de 80, Cross (1983) aponta que a necessidade de trabalhadores com múltiplas habilidades desenvolvidas principalmente pela educação formal “é maior do que nunca”. O autor descreve ainda, que os trabalhadores retornarão aos estudos porque necessitarão atualizar suas habilidades em relação às novas tecnologias enquanto que outros terão de desenvolver uma nova carreira, já que algumas carreiras tendem a desaparecer ao longo do tempo para ceder lugar às novas (CROSS, 1983).

Portanto, o valor dado pelos indivíduos e pela sociedade para a importância do ensino formal e para o desenvolvimento de carreira orienta os indivíduos para retorno às instituições do ensino superior. Esse fato pode ser constatado por Stein (1987) que considera o investimento em educação como uma das estratégias mais seguras para o oferecimento da estabilidade profissional.

Os motivos relacionados às transições pessoais referem-se às mudanças no trajeto de vida dos indivíduos, como casamento, divórcio, filhos em idade escolar, perda recente de emprego, morte do cônjuge, entre outros motivos. Por transição, entende-se um movimento de um estado para outro, ou seja, um indivíduo em uma situação em que vivencia um estágio de crise, como a morte do cônjuge, poderá sentir a necessidade de adquirir novos conhecimentos, habilidades para

o enfrentamento do novo momento de vida.

A terceira categoria de motivos refere-se à busca de auto-realização, nesse aspecto Kasworm (2003b) descreve que alguns adultos ingressam na graduação na busca de mudanças e novas oportunidades devido a crença que esses têm de que a graduação poderá proporcionar maiores benefícios e recompensas em diversos aspectos de sua vida pessoal e profissional.

Devido às questões relacionadas ao gênero ter demonstrado particularidades quando se refere ao estudante do ensino superior, evidenciam-se no contexto da motivação alguns estudos que dão destaque ao retorno das mulheres adultas para a graduação. Clayton e Smith (1987) citado por Benshoff e Lewis (1992) identificaram oito principais motivações para as mulheres adultas participarem de um curso de graduação: auto aperfeiçoamento; auto realização; novos papéis; profissional; familiar; social; humanitária e de conhecimento.

Em estudo realizado por Allen (1993), nas mulheres adultas a motivação para o ingresso na graduação estava relacionada às transições da meia-idade, divórcio, ou necessidade de emprego para dar apoio à renda familiar. A autora enfatiza que algumas mulheres retornam mais tarde para os estudos porque tendem a esperar os filhos crescerem e concluírem os estudos ou só retornam após a morte do cônjuge. Em revisão da literatura realizada por Padula (1994) os fatores de formação profissional em todos os estudos analisados apresentaram-se como uma importante fonte de motivação para que as mulheres adultas retornassem ao ensino superior.

Já Morstain e Smart (1977) apresentam em seu estudo, as razões ou motivações que influenciam os adultos a ingressarem ao ensino superior. Através da utilização de um procedimento de análise multivariada, identificaram cinco diferentes perfis de motivação para adultos retornarem ao sistema acadêmico, apresentando um quadro tipológico de motivações, a saber: o primeiro grupo foi chamado de não dirigido, caracterizados pelos alunos que não apresentavam propósitos específicos para ingresso na graduação; o segundo grupo, social, composto por adultos que buscavam na faculdade as interações sociais e projetos humanitários; o grupo busca de estimulação foi descrito pelos indivíduos que tinham o objetivo de livrar-se do tédio, da insatisfação com o trabalho ou com a vida pessoal; no quarto grupo foram descritos os adultos que buscavam orientação de carreira, este grupo apresentava maior interesse por aulas que pudessem contribuir para sua atividade laboral ou atividades que poderiam servir para um futuro emprego e o quinto grupo era composto por adultos que buscavam mudança de vida e eram motivados por diversas razões, algumas destas motivações estavam relacionadas com

necessidade de estímulo intelectual, melhorias na carreira profissional, alteração de rotina e monotonia, busca de socialização. Nessa última categoria, era possível encontrar um conjunto de motivações.

De forma geral, observa-se que os motivos dos adultos para ingresso na graduação relacionam-se às demandas internas e às pressões sociais externas ao indivíduo, evidenciando que o adulto toma a decisão de participar ou retornar ao sistema de ensino superior para suprir necessidades diversas, conforme descrito anteriormente. Kasworm e Blowers (1994) corroboram a discussão ao alertarem para a necessidade dos pesquisadores serem criteriosos ao estabelecer rótulos sociais, que especificam a vida adulta como marcada por uma série de eventos normativos, muito convenientes para as questões do investigador.

### **1.3. Aprendizagem e desempenho acadêmico do estudante adulto**

Abordar a temática sobre a aprendizagem torna-se necessário uma vez que tem papel central na experiência de qualquer indivíduo inserido no contexto educacional. Esse processo envolve tanto as características pessoais de quem aprende como o ambiente ou meio que oferecem a oportunidade para que ele ocorra.

Segundo Zanella (2003, p.31):

“A capacidade para aprender está presente desde o nascimento e significa um potencial de desenvolvimento que ocorre à medida que o ser humano amadurece suas estruturas cerebrais e seu sistema nervoso. Por processo entende-se tudo que ocorre quando o indivíduo aprende. Como a pessoa está sempre aprendendo, pode-se afirmar que a aprendizagem é um processo contínuo, existente ao longo da vida... Outro fato que caracteriza a aprendizagem é ser ela um processo pessoal, ou seja, cada ser humano é agente de suas próprias conquistas que vão depender de seu esforço e envolvimento, suas capacidades e também de condições do meio que poderão oportunizar ou bloquear certas conquistas.”

Em relação ao impacto do ambiente acadêmico para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos nas instituições do ensino superior, destacam-se os estudos de Pascarella (1985) que realizou uma revisão bibliográfica sobre o tema e como resultado deste levantamento originou-se um modelo teórico. Nesse modelo teórico a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo na universidade são resultantes de influências diretas e indiretas de cinco grandes grupos de variáveis. No primeiro grupo de variáveis encontram-se as características estruturais e organizacionais da instituição; no segundo grupo estão às características relacionadas ao

estudante que ingressa na universidade, incluindo o conjunto de aspectos anteriores à universidade e de *background*. No terceiro grupo de variáveis encontram-se as variáveis relacionadas ao ambiente institucional, que são características da instituição e pelas características particulares dos universitários. A frequência e ocorrência de interações com pares e professores formam o quarto grupo de variáveis e por último, destaca-se o grupo que considera a qualidade do esforço que o estudante despende na aprendizagem e nas atividades acadêmicas.

Para o autor, as características estruturais e organizacionais da instituição tais como o tamanho da instituição, o número de docentes e alunos, procedimentos de seleção para ingresso na instituição, a quantidade de alunos na moradia estudantil, a quantidade de alunos graduados, apresentam influência indireta mais do que direta sobre o desenvolvimento do estudante.

A influência direta para os processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo segundo este modelo resulta da qualidade do esforço, das interações com os agentes de socialização e pelas características de *background* do estudante (PASCARELLA, 1985).

Vale ressaltar que o modelo teórico anteriormente apresentado, destaca como uma das influências diretas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, as interações com os agentes de socialização, ou seja, pares e professores, temática central deste estudo e que será abordado mais profundamente.

Sabendo-se que os estudantes adultos apresentam particularidades em suas características que os diferem dos estudantes mais jovens, e que sua participação no contexto acadêmico é mais restrita, devido a carga de trabalho e as responsabilidades por se responsabilizarem por outros papéis sociais, alguns pesquisadores mostraram-se interessados em identificar como se dão os “resultados acadêmicos” dos estudantes adultos no ensino superior. Pode-se dizer que as características pessoais dos estudantes adultos, se analisadas a luz das teorias direcionadas ao estudante tradicional por idade, descreveria que este estudante é um graduando de alto risco, não engajado no ambiente acadêmico, que apresentaria notas mais baixas, níveis menores de satisfação e níveis mais altos de evasão (TINTO, 1987; PASCARELLA e TEREZINI, 1991; PUSSER e cols., 2007).

No entanto, na literatura sobre aluno adulto, observa-se que este obtém desempenho igual ou superior aos alunos tradicionais por idade e que seu desempenho e envolvimento acadêmico são baseados em fatores distintos dos descritos para o estudante tradicional (CHRISTIAN, 2000; DONALDSON E GRAHAM, 1999 a e b; KASWORM, 2003a; KEMBER, 1999).



Constata-se, portanto, que “há uma contradição entre a teoria do envolvimento bem sucedido e a realidade do sucesso dos graduandos adultos” (KASWORM, 2003a, p.6). Kasworm (1999) a partir de uma revisão de mais de 300 estudos, aponta que a despeito do baixo nível de envolvimento no campus, pouca habilidade acadêmica e estilo de vida atarefado, adultos apresentam significativo progresso acadêmico e que o desempenho referente às notas e medidas de avaliações, mostram-se tão bem ou melhores que dos alunos tradicionais.

A autora explica que estudantes adultos apresentam bons resultados acadêmicos se comparados aos alunos tradicionais por idade, devido aos seguintes fatores: os estudantes adultos têm esquemas mentais complexos e ricos, fazem conexões do conhecimento já existente com um novo conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa para eles; adultos fazem conexões com outras atividades da vida-real, os estudantes adultos nesta situação não limitam sua aprendizagem somente direcionado para a sala de aula ou experiências acadêmicas, devido aos vários papéis que exercem, os estudantes adultos, aplicam sua aprendizagem em contexto da vida real; os adultos usam a sala de aula diferentemente do aluno tradicional, a sala de aula, para estes estudantes, serve para intensificar o aprendizado e aumentar sua interação com os pares e professores; os adultos são mais concentrados na aprendizagem, apresentam claro propósito em mente e tendem a aplicar seus novos conhecimentos no ambiente de trabalho.

Direcionados para a compreensão dos resultados que os estudantes adultos apresentavam no *college* e os impactos dos fatores externos ao ambiente acadêmico que afetam a aprendizagem, Donaldson e Graham (1999) construíram uma estrutura teórica para a compreensão dos resultados obtidos pelos estudantes adultos durante o período do ensino superior. Esse modelo, conforme Figura 1, influenciado pelas perspectivas construtivistas e teorias sócio-culturais de aprendizagem, leva em conta a história do aprendiz e a interação de vários processos que influenciam a aprendizagem. O modelo consiste de seis componentes, a saber: as experiências prévias e história de vida, as orientações psicossociais e de valores; a cognição dos adultos; as conexões de sala de aula; o ambiente de vida e os resultados do ensino superior para os adultos.

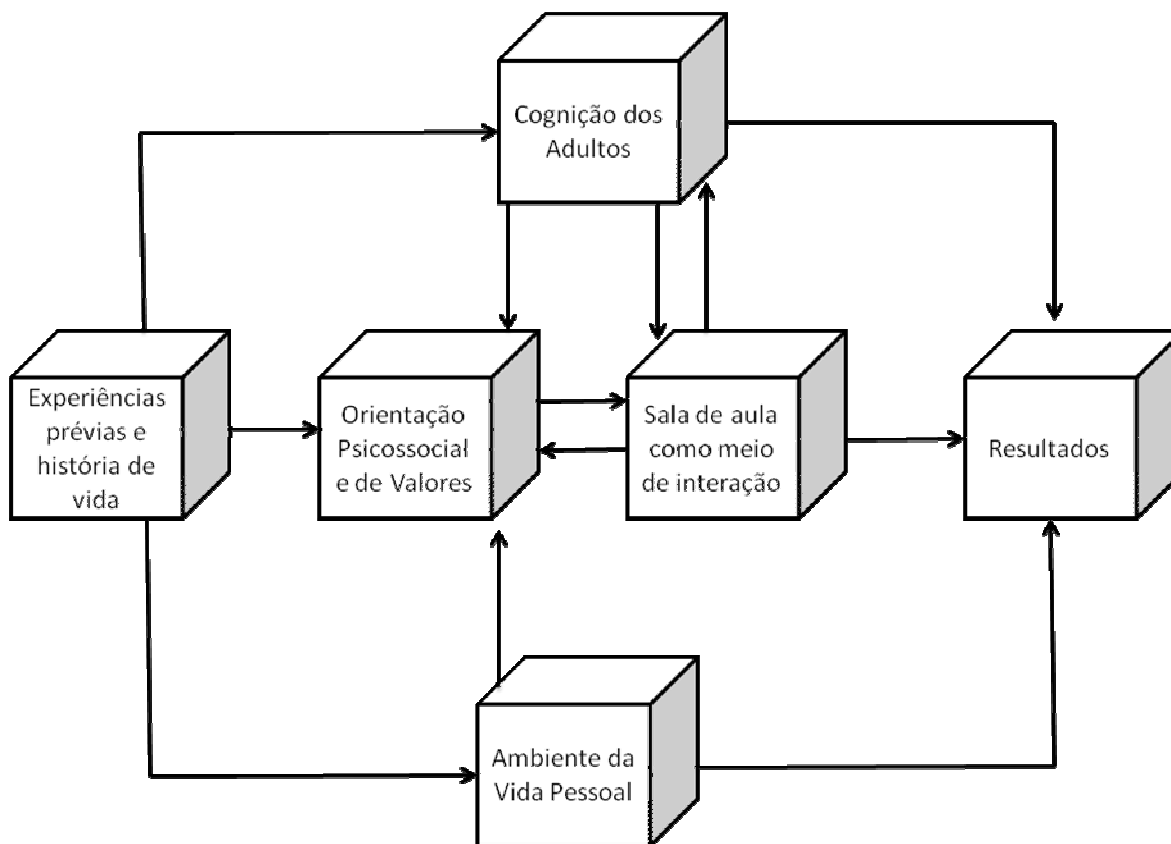


Figura 1. Modelo de resultado da graduação para adultos (Donaldson e Graham, 1999a, p.28).

O componente do modelo chamado de experiências anteriores e a biografia pessoal são caracterizados pela somatória das experiências que uma pessoa vivencia desde a infância até o momento de ingresso na vida acadêmica que influenciará a autoconfiança do estudante, suas responsabilidades e comprometimento com a vivência acadêmica.

Em relação às orientações psicossociais e de valores, encontram-se as experiências anteriores que conduzem o adulto a avaliar a si mesmo como aprendiz. Nessa perspectiva, os adultos são influenciados pelos medos e pelas motivações psicológicas que poderão impactar na capacidade de um adulto aprender. A autoavaliação do adulto como aprendiz influencia seu comportamento de participação no sistema educacional.

As conexões de sala de aula, no modelo de Donaldson e Graham (1999) descrevem o modo pelo qual o adulto utiliza a sala de aula e suas interações com pares e professores como aliados para sua aprendizagem. Devido à falta de tempo para frequentar atividades extras classe, o estudante adulto centraliza suas experiências de aprendizagem na sala de aula. Portanto, a sala

de aula pode ser caracterizada como “principal cenário para criação e negociação do significado para aprendizagem e para definir a sua experiência na universidade” (Kasworm 1997, p. 7).

O componente do modelo descrito como cognição do adulto, aborda as estruturas de conhecimento e processos de aprendizagem. Neste componente, incluem-se três formas distintas de cognição: as estruturas de conhecimento declarativo e procedural, os processos metacognitivos e autorregulatórios e as operações cognitivas. Resumidamente, esse processo pode ser explicado através do entendimento de que o estudante adulto vem para o sistema de ensino com experiências e *know-how* que geralmente lhe permitem realizar conexões com novas informações. Suas experiências passadas em relação ao sucesso ou dificuldades acadêmicas lhe oferecem habilidades que lhe conferem a possibilidade de monitoramento de seus processos e hábitos de estudo para finalmente realizar conexões concretas do novo aprendizado com o mundo real, inclusive reconhecendo o novo conhecimento e identificando como este poderá ser usado (DONALDSON e GRAHAM, 1999).

O ambiente de vida pessoal é um componente do modelo, que se refere aos diversos contextos nos quais os adultos experimentam o seu dia-a-dia e os diversos papéis que ocupam nos diferentes ambientes: trabalho, família e comunidade. Esse componente, ainda inclui as pessoas, das quais o adulto depende e que dão suporte para suas atividades de aprendizagem, entre as quais se destacam os familiares, colaboradores de trabalho e outros membros que o estudante adulto interage de forma consistente.

No componente do modelo de Donaldson e Graham (1999) referente aos resultados do ensino superior para os adultos, os autores descrevem que estes estudantes podem buscar diferentes níveis de resultados das suas experiências acadêmicas e aprendizagem e que quando comparados aos resultados tradicionalmente esperados para a graduação, aqueles em que se esperam desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional, os resultados dos adultos são iguais ou maiores do que os resultados dos estudantes tradicionais mesmo quando menos envolvidos nas atividades do campus e mais frequentemente envolvidos com os cuidados da família. No modelo apresentado pelos autores são reconhecidas as definições convencionais de resultados, no entanto, os autores dão destaque para outras formas e níveis de resultados levando em conta os aprendizes adultos.

Kasworm (2002) citada por Kasworm (2003a) ao analisar diversos estudos sobre a participação e envolvimento do estudante adulto no ensino superior identificou que este é

altamente seletivo quanto a sua participação fora da sala de aula e que escolhem preferencialmente atividades ligadas à sala de aula. A sala de aula para o estudante adulto é percebida como um local de aprendizagem com foco no conteúdo, envolvimento com especialistas, para aprimorar a carreira, para o crescimento pessoal e profissional (KASWORM, 1990; KASWORM, & BLOWERS, 1994).

Em estudo realizado com 90 estudantes de seis diferentes contextos institucionais que tinham em média 30 anos e com o objetivo de explorar as crenças dos estudantes adultos sobre a aprendizagem e envolvimento em sala de aula identificou que os alunos adultos acreditavam que a maior influência das suas experiências sobre o sucesso acadêmico resultava das relações estabelecidas com o corpo docente e das atividades de aprendizagem realizadas em sala de aula. A autora conclui que a sala de aula é vista por este estudante como “palco de sua experiência acadêmica e que a sua participação e envolvimento se dá através da sala de aula conectada“ (KASWORM, 2003a).

Sala de aula conectada, segundo a autora, reflete estruturas de significados particulares que definirão a participação e envolvimento do estudante adulto na sala de aula e no contexto acadêmico. A configuração da sala de aula oferece as condições para integrar e conectar o estudante adulto com o conteúdo acadêmico, este, a partir do conhecimento acadêmico poderá fazer uma conexão com o seu mundo pessoal. Essa conexão é mediada pelo corpo docente através da sua abordagem pedagógica e relacionamento interpessoal. Nesse sentido, a autora aponta para a necessidade dos docentes que lecionam para adultos, oferecerem espaços que reflitam o estilo de vida adulto e que considerem a experiência anterior do estudante, pois caso esta conexão entre a vida pessoal e profissional do estudante não se relacione com o conteúdo trabalhado na disciplina, os estudantes poderão ficar insatisfeitos e sua aprendizagem ser superficial (KASWORM, 2003a).

Outro destaque da autora dada no mesmo estudo refere-se ao engajamento do estudante adulto e o significado dado por ele sobre as atividades acadêmicas. A autora destaca que os adultos fazem julgamentos sobre as atividades acadêmicas em relação à crença que tem sobre a importância que determinado conteúdo e abordagem tem para a vida adulta, para o seu sucesso profissional e para a aprendizagem (KASWORM, 2003a).

Tinto (2009; 2011) destaca que para o estudante que trabalha, o espaço de sala de aula é o local onde ocorrem as interações acadêmicas e sociais, daí a sua importância e relevância. O

autor sugere que para os estudantes em geral, no qual inclui os alunos em idade tradicional para ingresso e que trabalham, que são de baixa renda e estudam em tempo parcial, a sala de aula pode ser o único local onde os alunos podem interagir com colegas, professores e poderão participar de atividades formais de aprendizagem, e que se a interação não ocorrer neste espaço, dificilmente ocorrerá em outro lugar.

Todavia, Kasworm (2003a) sugere que não se deve esperar que todos os estudantes adultos tenham um mesmo padrão de experiência, uma vez que a vivência acadêmica deste aluno envolve fatores complexos ainda desconhecidos na literatura, referente às questões que influenciam seu ritmo e participação no ensino superior.

Portanto, de acordo com o que foi apresentado na revisão da literatura observa-se que a experiência acadêmica é marcada por uma trama de interações que envolvem a instituição, seus currículos e as características individuais dos estudantes. Das variáveis mencionadas, destaca-se na literatura a dimensão interativa permeando a vivência acadêmica, processo que será descrito de forma mais aprofundada em seguida.

## **2. As interações com os pares**

A literatura sobre o estudante da educação superior evidencia que os diversos contextos e variedades de experiências no ambiente acadêmico produzem efeitos no desenvolvimento de um indivíduo que se diferenciam das experiências proporcionadas fora desse contexto. Contudo, o resultado ou o impacto das mudanças que essa experiência produz, será também influenciada pelas características próprias de cada indivíduo (PASCARELLA e TARENZINI, 2005). Desse modo, apresentam-se de um lado o ambiente acadêmico com seus diversos contextos e de outro o estudante com suas próprias características experimentando este ambiente e sendo influenciado por esta experiência.

Entre as diversas experiências oferecidas pelo ambiente acadêmico e que impactam no desenvolvimento do estudante e produzem mudanças, destacam-se as interações que os estudantes vivenciam com a sociedade acadêmica, considerada neste estudo como dimensão interativa. A dimensão interativa pode ser entendida como o conjunto das interações dos estudantes com os professores e pares e tem sido apontada como objeto de estudo e de grande impacto na vivência acadêmica. A influência das interações com esses grupos se manifesta em

mudanças em diversas dimensões do desenvolvimento acadêmico (PASCARELLA e TEREZINI,1991, 2005). Entretanto, diante dos objetivos do presente estudo, propõe-se um aprofundamento sobre as interações que os estudantes estabelecem com os pares.

Fior (2008) define pares como sendo todos os alunos matriculados em uma mesma instituição educacional, que interagem ao longo da experiência acadêmica. Os papéis desempenhados pelos pares variam de colegas de classe a namorado(a), incluindo, amigo(a) e colega de residência universitária. Observa-se, no entanto, que o termo “pares” nem sempre apresenta o mesmo significado na literatura, pois é possível encontrar artigos que descrevem colega ou amigo como sinônimo de pares. Outras vezes, os termos colega e amigo podem ter diferentes significados, indicando no primeiro caso, a convivência com diversos alunos que frequentam a mesma sala de aula ou instituição, que não mantêm contato mais próximo, enquanto o termo amigo pode ser usado para designar as relações entre estudantes da mesma sala de aula ou da mesma instituição que mantêm relacionamento mais próximo ou íntimo. O termo pares é designado com maior frequência nos estudos produzidos na América do Norte, enquanto que nos estudos nacionais, o termo colega ou colega de classe é mais frequentemente utilizado. Nota-se de forma geral que o termo amigo é o menos usado na literatura nacional e internacional.

A ênfase nas interações que os estudantes estabelecem com os pares durante a graduação justifica-se pela importância que tal dimensão é apontada na literatura nas quatro últimas décadas, para um conjunto de mudanças do estudante nos seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais (ANTONIO,2004; ASTIN,1984 e 1993; CHICKERING e REISSER,1993; FELDMAN e NEWCOMB, 1969; PASCARELLA e TEREZINI, 1991, 2005; TEREZINI, PASCARELLA e BLIMLING, 1996; TINTO, 1993; WENTZEL, 1998; WHITT, PASCARELLA, e TEREZINI, 1999 ).

No âmbito nacional, Fior e Mercuri (2003) a partir de estudo sobre as relações entre o envolvimento de universitários em atividades não obrigatórias e as mudanças pessoais desencadeadas por esta experiência, apontaram que as atividades que envolvem contato com os pares foi o conjunto de atividades que produziu a maior variedade de alterações pessoais, sendo elas associadas aos domínios da competência interpessoal, conhecimentos e habilidades acadêmicas, complexidade cognitiva e humanitarismo.

Com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre a contribuição dos pares na formação do estudante, propõe-se primeiramente apresentar os principais modelos teóricos que

envolvem a vida acadêmica no ensino superior e que destacam a dimensão interativa como uma variável que produz impacto em um conjunto de domínios desta vivência acadêmica.

## **2.1 As interações com os pares nos modelos teóricos da vida acadêmica no ensino superior.**

Na literatura observam-se referenciais teóricos que buscam compreender as mudanças ocorridas nos universitários durante os anos da graduação, entre esses, destacam-se na sua maioria estudos que incluem os Modelos Teóricos de Impacto. Nos modelos de impacto, são descritas as mudanças individuais dos estudantes que são produzidas por variáveis ambientais em especial do ambiente institucional. O ambiente acadêmico, conforme Pascarella e Terenzini(1991; 2005), inclui as características de uma instituição em termos de sua estrutura física, política, programas e serviços de apoio ao estudante, as atitudes e valores compartilhados por professores e alunos e os comportamentos das pessoas que ocupam o ambiente institucional e a maneira como estas respondem ao ambiente.

A importância da interação entre pares na formação do estudante fica evidenciada não só nos estudos que focam especificamente esta variável, como também em estruturas teóricas mais complexas que assumem um olhar multidimensional na análise dos impactos da experiência universitária sobre a formação do estudante.

Entre as estruturas teóricas destacam-se três importantes modelos que são referências nas investigações sobre os estudantes do ensino superior. Esses modelos foram escolhidos por assumirem as interações com os pares como centrais no processo por eles estudado, são eles: Modelo longitudinal de Evasão de Tinto (1975 e 1997); os estudos sobre o Envolvimento Acadêmico de Astin (1984) e o modelo de Pascarella (1985) sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Contudo, é necessário destacar que os modelos teóricos que serão apresentados não se propuseram exclusivamente a compreender o impacto das interações com os pares para a vivência acadêmica, porém, apresentam a dimensão interativa como variável que pode influenciar a permanência do estudante no sistema educacional, o envolvimento acadêmico e a aprendizagem do estudante (FIOR, 2008).

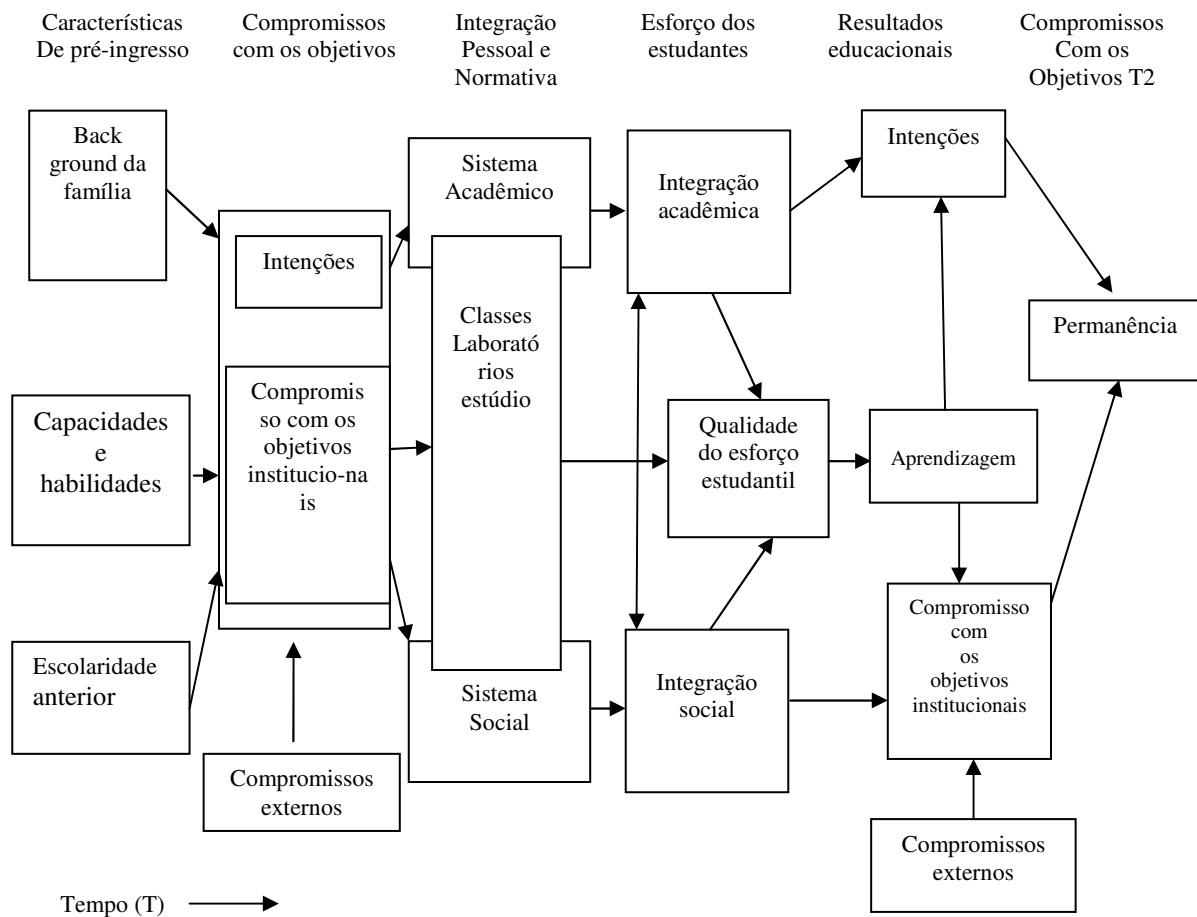
O modelo proposto por Tinto (1997) sugere uma relação entre a sala de aula, aprendizagem e a persistência, conforme Figura 2. Importante destacar que o modelo de 1997 foi

elaborado a partir da revisão do modelo inicial de evasão proposto em 1975.

Segundo o autor, a permanência no sistema educacional é o produto das interações ao longo da trajetória acadêmica entre os fatores pessoais e institucionais. Os fatores pessoais que influenciam a permanência dos estudantes nas IES são explicados pelas características iniciais que incluem o *background* familiar, as habilidades do indivíduo e sua escolaridade anterior. Essas características unidas a outros compromissos pessoais externos do estudante direcionarão o aluno para os compromissos com a meta de graduar-se e com a instituição. Tais metas e compromissos irão influenciar a interação entre o sistema acadêmico e social, sistemas estes que compõem a vivência universitária, dos quais incluem não só as salas de aula, laboratórios, bibliotecas, mas todos os locais onde poderão ocorrer interações entre os estudantes com seus pares e professores. As experiências institucionais, acadêmicas e sociais vivenciadas durante a graduação possibilitam a reconstrução das metas iniciais com o curso e com o graduar-se. No entanto, se a vivência na graduação for percebida pelo aluno como negativa poderá influenciar na integração do estudante, reduzindo o compromisso com o graduar-se ou com a instituição, levando o estudante à decisão de evadir do curso ou do sistema educacional.

Segundo Fior (2008) a principal contribuição de Tinto para a questão das interações com os pares foi a inclusão de dois sistemas em suas análises sobre a participação do estudante e que possibilitam as interações entre pares, que são: o sistema acadêmico e social.





**Figura 2.** Modelo que relaciona salas de aula, aprendizagem e permanência.  
**Fonte:** Tinto (1997)

Outra referência teórica que apresenta grande contribuição para o entendimento da importância das interações entre pares na graduação é a Teoria de Envolvimento de Alexander Astin. Neste modelo, apresentam-se os princípios do envolvimento<sup>3</sup> acadêmico, entendido como a quantidade de energia física e psíquica que é investida na experiência acadêmica (ASTIN,1984).

Astin propôs o Modelo I-A-P como estrutura conceitual do desenvolvimento do estudante no ensino superior. No modelo, apresentam-se as seguintes informações para análise: os Insumos (*Input*) que são as características que os estudantes trazem no momento de entrada na instituição, que podem ser as características pessoais, familiares e acadêmicas; o Ambiente (*Environment*),

<sup>3</sup> Nota-se, porém, na literatura as terminologias engajamento e qualidade do esforço para descrever o mesmo fenômeno.

entendido como as experiências educacionais, incluindo os programas, políticas, grupo de docentes e pares; e Produto (*Outcomes*), que são as características adquiridas pelos alunos após exposição ao ambiente educacional, entre elas: os conhecimentos, valores, habilidades entre outras características (ASTIN, 1993; 1996).

Na dinâmica do envolvimento acadêmico, a partir do modelo de Astin, tem-se que as características que descrevem um estudante envolvido são: quantidade de horas que um graduando se dedica aos estudos, o tempo de permanência no *campus* e participação em várias atividades oferecidas pela instituição além do grau de interesse pelo curso (ASTIN, 1984).

Contudo, para o autor a vivência acadêmica inclui uma ampla variedade de experiências e oportunidades acadêmicas e sociais que são oferecidas pelo ambiente institucional e analisadas em relação às influências diretas e indiretas sobre os resultados acadêmicos do estudante. Em relação às influências do ambiente institucional nos resultados dos estudantes, encontram-se as características da instituição, o currículo, o corpo docente e os pares.

Segundo o autor, as características da instituição, como ser pública ou privada ou o tamanho da instituição não apresentariam efeitos diretos sobre o desenvolvimento do aluno. Em relação ao currículo, Astin destaca que exerce uma pequena influência no desenvolvimento do aluno, se comparado com a variável, corpo docente e pares.

Entretanto, o maior destaque para as variáveis apresentadas por Astin refere-se à influência dos pares no envolvimento do estudante, dando destaque para os efeitos que tais interações exercem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico e comportamental.

O terceiro e último modelo teórico escolhido para ampliar o conhecimento e importância das interações entre pares foi o desenvolvido por Pascarella (1985).

Pascarella (1985) com a intenção de identificar de que forma a vivência acadêmica influencia a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, apresenta um modelo teórico baseado em cinco grupos de variáveis que influenciam direta ou indiretamente a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Os cinco grupos de variáveis foram assim classificados: as características estruturais e organizacionais da instituição, que descrevem aspectos físicos e estruturais, o tamanho da instituição, as políticas de acesso, quantidade de docentes e discentes; o segundo grupo, formado pelas características do estudante que inclui características trazidas antes do ingresso à universidade, destacando os traços de personalidade, histórico escolar, etnia, gênero; o terceiro grupo de variáveis foi definido como ambiente

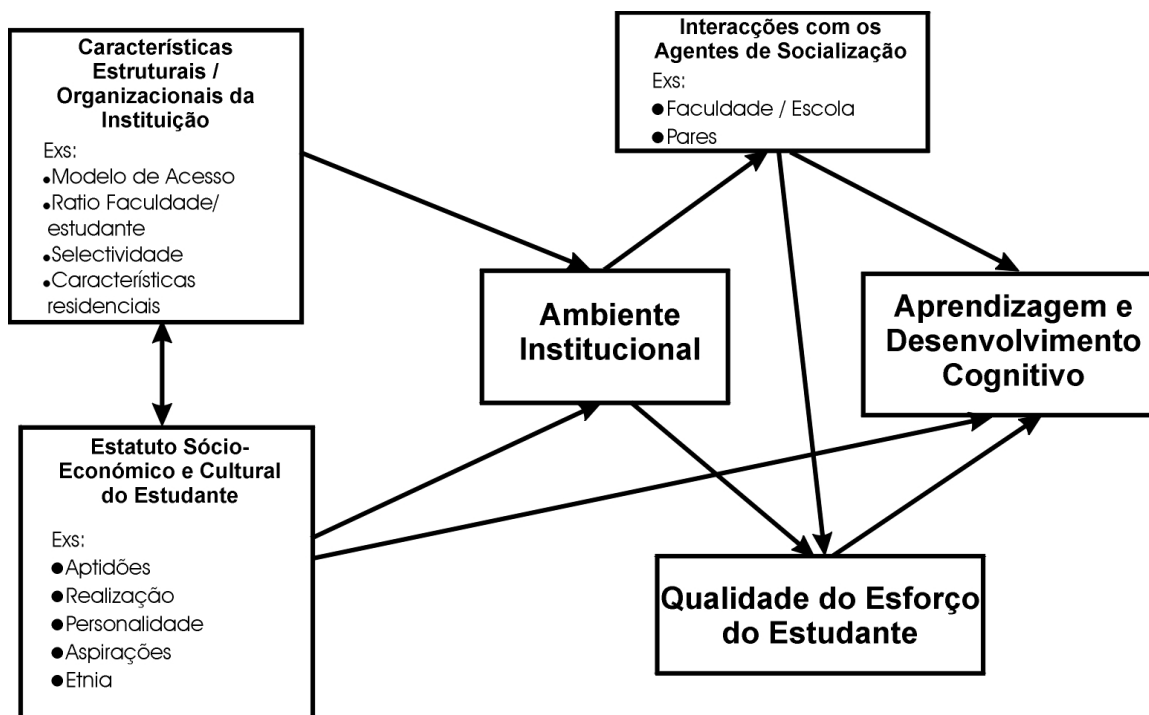
institucional, caracterizado pelas atividades oferecidas pela instituição, como envolvimento em atividades culturais, de esportes e atividades extracurriculares entre outras. Outro grupo de variáveis foi identificado pela frequência e ocorrência de interações com os pares e professores e o último grupo de variáveis apresentado no modelo refere-se à qualidade do esforço direcionado para a aprendizagem e para as tarefas acadêmicas (PASCARELLA, 1985).

Com relação à dinâmica do modelo, conforme Figura 3, em relação às influências diretas e indiretas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, Pascarella (1985) destaca como influências diretas a qualidade do esforço despendida pelo estudante, as interações com os pares e professores e as características de background do aluno.

Ao destacar o impacto das interações com os pares para a aprendizagem, o autor descreve que se pode dar por meio do oferecimento de auxílio para os estudos e resolução das tarefas acadêmicas, além da ajuda em relação a determinados conteúdos que um estudante tem dificuldade para assimilar. Enquanto impacto indireto, o oferecimento de ajuda que vem dos pares influencia o envolvimento do aluno, por ser uma fonte de suporte às tarefas acadêmicas e às pressões e desafios que poderão ser desencadeadas pela vivência acadêmica. Assim, pode-se dizer que os estudantes, ao interagir com os colegas, e estes, aos auxiliarem nas tarefas acadêmicas, acabam por se envolverem mais ativamente no processo de aprendizagem (PASCARELLA, 2005).

Dos cinco grupos de variáveis apontadas por Pascarella, as que se mostraram mais relevantes para o desenvolvimento do estudante foram as características pessoais do estudante e as interações com os agentes socializantes, entre estes, os pares (PASCARELLA e TEREZINI, 1991).

Contudo, Fior (2008) aponta para os aspectos positivos e as limitações do modelo de Pascarella sugerindo que entre os aspectos positivos o modelo oferece uma análise dinâmica das variáveis que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, no entanto, ressalta o pequeno número de estudos empíricos que faz uso do modelo dificultando a identificação da magnitude dos efeitos de cada grupo de variáveis.



**Figura 3:** Modelo Geral de Pascarella sobre a Aprendizagem e o Desenvolvimento Cognitivo (1985, p.50).

A partir do exposto, evidencia-se que a dimensão interativa, particularmente entre os pares é apontada como variável positivamente importante, para a experiência acadêmica, seja para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo ou para a permanência do estudante no sistema educacional e principalmente, segundo Astin (1996), para o envolvimento acadêmico.

## 2.2 As interações com os pares e seu impacto na formação dos estudantes do ensino superior

Além dos modelos teóricos anteriormente apresentados, observa-se que a interação com os pares está presente em um conjunto amplo de estudos que se volta para a análise do seu papel na experiência acadêmica universitária.

As dimensões que recebem influência da experiência da graduação foram detalhadamente sistematizadas em revisão da literatura realizada por dois autores de referência no contexto norte-americano, Ernest Pascarella e Patrick Terenzini. Estes pesquisadores são responsáveis pela obra que é considerada a mais abrangente e sistemática revisão sobre o impacto da graduação para o estudante. Os estudos foram reunidos no livro intitulado *“How College Affects*

*Students*” no qual analisaram cerca de 2600 estudos entre as décadas de 70 e 80, realizados com estudantes com idade tradicional para ingresso no ensino superior.

Em 2005, os mesmos autores realizam uma nova organização do livro incluindo 2500 novos estudos nos 15 anos seguintes e um novo título: *How College Affects Students: a third decade of research*”. Na última revisão, de 2005, os autores adotam 12 capítulos, sendo oito deles direcionados para a categorização dos resultados do impacto da graduação. Com a intenção de orientar a exposição sobre os resultados encontrados, os autores encaminham suas análises a partir de seis perguntas fundamentais, que auxiliam a pensar sobre o impacto da graduação para o estudante, a saber: 1. Quais as evidências de que os indivíduos mudam durante o tempo em que frequentam a graduação?; 2. Quais evidências de que as mudanças ou desenvolvimento durante a graduação são resultantes da frequência a faculdade? 3. Quais as evidências de que diferentes tipos de instituições pós ensino médio tem diferentes influências sobre as mudanças ou desenvolvimento durante a graduação?; 4. Quais evidências existem sobre os efeitos de diferentes experiências em uma mesma instituição?; 5. Quais evidências existem de que as experiências de graduação produzem efeitos condicionais<sup>4</sup> sobre as mudanças nos estudantes ou desenvolvimento?; 6. Quais são os efeitos de longa duração da graduação?

A partir das seis perguntas e análise de estudos de mais de trinta anos os autores identificaram que a experiência do *College* proporciona mudanças positivas e duradoras que permanecem para além do período de frequência da graduação e que essas mudanças são causadas por impactos direto e indireto da experiência no ensino superior. Quanto ao nível e em que dimensões do desenvolvimento os estudantes mudam, os autores destacam que os resultados dependem do tipo da instituição que o aluno frequenta e da diversidade da experiência proporcionada, além das características individuais do aluno (PASCARELLA e TARENZINI, 2005).

Conforme descrito anteriormente, Pascarella e Terenzini na versão de 2005 adotam oito capítulos que são designados a apresentar dimensões do impacto da experiência da graduação para o estudante. As oito categorias foram assim definidas: (1) habilidades verbais, quantitativos e competência em assuntos específicos; (2) habilidades cognitivas e crescimento intelectual; (3) mudanças psicossociais; (4) atitudes e valores; (5) desenvolvimento moral; (6) realização

---

<sup>4</sup> Efeitos condicionais são aqueles que variam de acordo com características específicas dos indivíduos que estão sendo considerados.

educacional e persistência; (7) carreira e impacto econômico da graduação e (8) qualidade de vida após a faculdade.

Na primeira categoria de resultados do impacto da experiência da graduação, habilidades verbais, quantitativos e competência em assuntos específicos, Pascarella e Terenzini (2005) apontam que entre as principais mudanças estão os ganhos estatisticamente significativos em termos de conhecimentos gerais e específicos sobre os assuntos de uma determinada área de estudo e que esses ganhos são acompanhados com alterações significativas nas habilidades verbais e habilidades matemáticas.

Em relação às habilidades cognitivas e crescimento intelectual, os autores sugerem que os estudantes apresentam significativos ganhos durante os anos da graduação para uma série de dimensões e capacidades cognitivas e intelectuais. Entre elas, inclui-se a comunicação oral e escrita, o raciocínio abstrato, o pensamento crítico, raciocínio para solução de problemas e capacidade para lidar com complexidade conceitual. No entanto, apontam que os ganhos nestes fatores podem ocorrer com maior intensidade nos dois primeiros anos da faculdade.

A dimensão designada de mudanças psicossociais descrevem as mudanças causadas pelo impacto da vivência acadêmica em relação ao auto conceito e autoestima, habilidades de liderança, auto confiança social e acadêmica. Segundo Pascarella e Terenzini, há evidências que a experiência na graduação está relacionada positivamente às mudanças nestes fatores e destacam que muitas vezes na grande parte da investigação nestas áreas de estudo confunde-se a análise das mudanças como resultante da maturação do aluno e não pelos efeitos da graduação.

Além dos fatores relacionados às mudanças na identidade do estudante, a dimensão referente às mudanças psicossociais inclui a categoria relacionamento interpessoal, “*relating to others*”. Os autores concluíram que os relacionamentos interpessoais durante os anos da graduação mudam e que o resultado dessa mudança contribui para uma maior tolerância a diferentes pontos de vista, à diversidade, para a diminuição do pensamento autoritário, dogmático e etnocêntrico. Segundo os autores, não há resultados conclusivos sobre o período da graduação que mais influencia as mudanças anteriormente mencionadas, principalmente pela escassez de pesquisas nesta área, no entanto, destacam que alguns estudos apontam que os primeiros anos parecem ser mais influentes que os últimos anos da graduação.

As atitudes e valores foram as variáveis que mais foram investigadas e que apresentam, portanto, produção mais volumosa. As mudanças de atitudes e valores destacadas nos estudos

foram divididas em áreas gerais, a saber: (1) cultural, estético e intelectual; (2) educacional e profissional; (3) social e política; (4) religiosa; e (5) sexo e gênero. Os autores constataram que a experiência da graduação proporciona aos alunos atitudes mais liberais envolvendo conseqüentemente maior abertura para o novo e diferente. Neste sentido, identificou-se que os estudantes passam a experimentar maior liberdade individual, artística e cultural, política, social e racial sendo influenciadas especificamente pelos anos da graduação que ultrapassam as características trazidas pelo estudante quando ingressam no ensino superior.

Na categoria relacionada aos resultados da graduação para o desenvolvimento moral, Pascarella e Terenzini destacam que há dados consistentes para dizer que a experiência acadêmica produz um aumento estatisticamente significativo para o uso do raciocínio baseado em princípios morais e que esta experiência pode ampliar ou acentuar positivamente dependendo dos programas pedagógicos e oferecimento de contexto em que há interações entre pares.

Outro aspecto importante na investigação sobre os efeitos da experiência da graduação se refere aos estudos sobre a realização educacional e persistência. A realização escolar, segundo os autores, é definida usualmente como o número de anos de escolaridade completada ou graus obtidos. Os estudos, nesta dimensão, apontam os efeitos positivos e contribuições para os estudantes ao conseguir completar a graduação e incluem nesta categoria investigações que descrevem o papel das instituições nesse processo. Assim, destacam-se entre as atividades que podem contribuir para a permanência do estudante no sistema educacional, os serviços de apoio ao estudante, oferecimento e apoio da instituição na integração do aluno ao sistema social, a moradia estudantil entre outras ações. Os autores complementam que a permanência e realização educacional de um estudante no ensino superior pode também ser afetada pela percepção deste de que a instituição de ensino tem elevado nível de preocupação com o bem-estar do aluno.

Na sétima dimensão, destacam-se o impacto da graduação para as mudanças relacionadas à carreira e os benefícios econômicos. Em termos de influências da graduação para a carreira, as principais mudanças evidenciadas referem-se à satisfação e *status* profissional que é adquirido após a graduação e por conta dela. As investigações apontam que os efeitos da graduação para a carreira estão vinculados em certa medida às características da instituição e o quanto esta é reconhecida pelo prestígio que tem, por ser uma instituição de quatro anos e em menor medida pelo tamanho da instituição. Em relação aos benefícios econômicos, Pascarella e Terenzini destacam que uma pessoa que possui um diploma do ensino superior apresenta tendência de

salários em torno de 20 a 40 por cento maiores se comparados aos indivíduos que possuem somente o ensino médio.

A última variável apresentada na revisão centra-se em índices de qualidade de vida. Essa variável inclui os efeitos da graduação para o bem-estar subjetivo, para a saúde geral e comportamentos relacionados à saúde. Em geral, conclui-se que frequentar a graduação gera efeitos positivos em cada um desses indicadores, no entanto, a maioria dos efeitos parece, segundo Pascarella e Terenzini, indiretos e que as mudanças positivas sobre a qualidade de vida permanecem após os anos de conclusão da graduação.

Diante do exposto, nota-se que a experiência da graduação proporciona mudanças consistentes e positivas para um conjunto de dimensões e que estas mudanças são acompanhadas por fatores que envolvem os efeitos que estão relacionados diretamente com a experiência do ambiente acadêmico.

Com o objetivo de investigar a abrangência da influência das interações com os pares para a formação do estudante no ensino superior, buscou-se na mesma revisão de Pascarella e Terenzini (2005) identificar em quais dimensões, as interações com os pares foram apontadas pelos autores como fator de impacto para a referida mudança. Após análise, identificou-se que apenas na dimensão qualidade de vida não foram descritos estudos sobre a influência das interações com os pares. Contudo, através de revisão da produção nacional e internacional, foi possível identificar alguns trabalhos que destacam a influência das interações entre pares também para a qualidade de vida do estudante.

Na sequência, serão apresentados estudos que descrevem a influência das interações com os pares nas diferentes dimensões definidas na revisão de Pascarella e Terenzini, incluindo investigações sobre a qualidade de vida do estudante.

A primeira dimensão a ser apresentada neste estudo se refere às mudanças na aprendizagem, no desenvolvimento intelectual e cognitivo dos estudantes. Pascarella (1985) em relação à aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo nas suas diversas investigações, aponta para a dificuldade de se conceituar e operacionalizar essa dimensão e destaca ainda, a dificuldade para determinar com exatidão quais das influências do ambiente acadêmico impactam diretamente nesta dimensão.

Desta forma, Legg Burross e Mccaslin (2002), dão destaque para as numerosas variáveis que os estudantes estão expostos, como as interações com os professores, pares, as atividades



realizadas em sala de aula, além das características do aluno e os interesses destes pelas disciplinas que mais valorizam. Nesse sentido, evidencia-se a complexidade do tema ao tentar identificar dentro do conjunto de atividades e de experiências vivenciadas pelos estudantes, aquela que oferece maior impacto para aprendizagem e sucesso acadêmico.

No entanto, estudos empíricos destacam que as interações com os pares influenciam a aprendizagem e os resultados acadêmicos e que nem sempre as mudanças às quais tais interações se associam apresentam resultados positivos para o estudante (PASCARELLA e TEREZINI,1991,2005; TEREZINI, PASCARELLA e BLIMLING,1996).

O impacto das interações para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, também foram apresentados na literatura, ora influenciando diretamente nesses processos, ora influenciando a aprendizagem indiretamente. Portanto, ao mesmo tempo, que alguns estudos apontam para o grupo de pares como variável com grande potencial para a experiência educacional, porque tem a capacidade de envolver o estudante mais intensamente na experiência acadêmica (Astin, 1996) outros sugerem que o envolvimento nas interações com os pares não promove diretamente a aprendizagem do estudante, dando destaque para os aspectos motivacionais e os tipos de ambientes nas quais as interações ocorrem, mais colaborativos ou competitivos (ANAYA,1996).

Dessa forma, pode-se dizer que as interações com os pares podem criar condições que possibilitam ao estudante maior engajamento no ambiente universitário, permitindo que o aluno se torne mais ativamente interessado no processo de aprendizagem, e envolvimento nas tarefas acadêmicas (PASCARELLA, 1985; SARASON, SARASON e PIERCE, 1990 *apud* FIOR, 2008).

Diante da importância do envolvimento acadêmico definido por Astin (1984) como a quantidade de energia física e psíquica que os estudantes investem na experiência durante os anos da graduação, Fior em 2008 com o objetivo analisar o ajuste dos dados empíricos ao modelo teórico no qual as interações acadêmicas e sociais estabelecidas pelos estudantes com os seus pares influenciam o envolvimento acadêmico de ingressantes e concluintes, identificou que as interações com os pares contribuem para o envolvimento e que as interações que os universitários estabelecem com os seus pares influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento não de maneira direta, porém, mediada pelo envolvimento acadêmico (FIOR, 2008).

Referente ao impacto direto das interações com os pares sobre a aprendizagem, destaca-se

o estudo de Natário (2001), ao enfatizar as atividades de monitoria realizadas no âmbito acadêmico. A monitoria é uma atividade que tem como objetivo oferecer contribuições ao processo de ensino e aprendizagem realizados pelos estudantes matriculados em períodos mais avançados aos estudantes que estão em anos iniciais da graduação. A autora relata que essa atividade impacta diretamente na aprendizagem tanto dos alunos que aplicam a monitoria como para aqueles que a recebem.

Outros estudos, ainda, destacam as contribuições das relações interpessoais com os pares nas atividades realizadas fora da sala de aula como fonte poderosa de influência sobre a aprendizagem do estudante (FIOR e MERCURI, 2003; KUH, 1995; 1996; TEREZINI, PASCARELLA e BLIMLING,1996). Os dados acima são consistentes com os estudos de Kim (2002) ao indicarem que as interações entre pares que ocorrem fora da sala de aula e a sua influência nas competências cognitivas e intelectuais foram apontadas como estatisticamente significantes e positivas sobre os ganhos auto declarados para o desenvolvimento intelectual.

Referente às contribuições das atividades realizadas fora da sala de aula, Pascarella e Terenzini(1991, 2005) apontam que há uma quantidade substancial de provas que relacionam as habilidades cognitivas e crescimento intelectual com o envolvimento do estudante em interações com os pares em atividades sociais e extra-curriculares. As interações entre pares desempenham, segundo os autores, um papel muito importante. Os autores como (Astin,1993 e Terenzini, Rendon, Upcraft, Millar, Allison, Gregg, e Jalomo, 1994) sugerem que as interações entre pares que ocorrem em atividades realizadas fora da sala de aula, podem influenciar igualmente ou mais que a experiência formal de sala de aula nos quesitos relacionados ao desenvolvimento das habilidade cognitivas e intelectuais.

Em investigação realizada em universidade privada de São Paulo envolvendo 441 alunos do último semestre do curso de Administração de Empresas e que tinha como objetivo identificar e analisar as opiniões dos alunos sobre as competências adquiridas durante os anos da graduação identificou-se através de análise fatorial, quatro fatores correspondentes às competências adquiridas: social, solução de problemas, técnico profissional e de comunicação. No mesmo estudo, quando os alunos foram questionados sobre os aspectos que influenciaram positivamente o processo de aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento de competências, foram apontados entre outros fatores, a diversidade dos colegas em sala de aula e o aprendizado com os trabalhos em grupo. Além destes resultados, os estudantes apontaram a participação em cursos

externos e palestras como atividades importantes para o desenvolvimento das competências (SCHMIDT GODOY E ANTONELLO, 2009).

A partir do exposto pode-se dizer que as investigações evidenciam que certos tipos de interações com os pares, incluindo as extra-curriculares ou não-obrigatórias, apresentam impacto positivo sobre a aprendizagem. Contudo, entre as interações com os pares que mais influenciam a aprendizagem estão aquelas que reforçam o *ethos* do programa acadêmico formal, entre elas, interações que incluem discussões políticas, filosóficas, sobre religião, problemas pessoais, artes, ciência e tecnologia (PASCARELLA e TERENCEZINI, 2005).

As interações com os pares analisadas isoladamente sem levar em consideração outras variáveis associadas, não são suficientes para explicar as mudanças no desenvolvimento intelectual do estudante. Desta forma, e com a intenção de identificar outras variáveis associadas às interações com os pares, estão os estudos que indicam a importância de se olhar para as características do grupo de pares em que o estudante se relaciona e seu impacto para a aprendizagem.

Gurin, Dey, Hurtado e Gurin(2002), neste sentido, investigam a experiência dos estudantes com diversos colegas através de interação em sala de aula ou interação informal entre os afroamericanos, americanos asiáticos e brancos durante os anos da graduação e os resultados educacionais desta experiência em universidade de Michigan. Os autores tinham como objetivo geral investigar os efeitos da diversidade nas interações entre pares para os resultados da aprendizagem e democracia. A partir da análise dos dados, evidenciou-se a socialização com pares de diferentes grupos étnicos e raciais durante os anos da graduação como preditor positivo para a aprendizagem, o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Chang (1999) relata resultados semelhantes em estudo multi-institucional, ao identificar os benefícios educacionais resultantes de um corpo discente racialmente diverso, associados à proposta da instituição de oferecer espaços para os pares discutirem questões raciais e participação em oficinas para desenvolvimento de consciência racial e cultural.

Além dos estudos que apontam para as interações com os pares influenciando o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem durante os anos da graduação, outras investigações preocuparam-se em destacar o impacto das interações para a formação da identidade, para auto-confiança e ganhos na autoestima.

Dentro do contexto nacional, Pachane (1998 e 2003) realizou um estudo com a intenção

de investigar as contribuições da vivência acadêmica para o desenvolvimento pessoal de estudantes matriculados em diversos cursos de uma universidade do estado de São Paulo. Para tanto, utilizou questionário com questões abertas e fechadas sobre as expectativas iniciais dos estudantes em relação à universidade e satisfação após o ingresso na graduação bem como as experiências de aprendizagem consideradas significativas. A autora define desenvolvimento pessoal como o processo de mudanças nos aspectos psicológicos, culturais e físicos ocorridos ao longo do tempo da experiência acadêmica. Como resultados do estudo, constatou que as mudanças ocorridas após o ingresso na universidade foram bastante abrangentes, incluindo itens como: auto confiança, responsabilidade, independência, auto-conceito, visão de mundo entre outros itens.

Dentre os principais resultados do estudo de Pachane (2003), observou-se que o aspecto que mais se sobressaiu sobre a satisfação com a vivência universitária foram os relacionamentos pessoais, seguido de aprendizagem e crescimento pessoal. Identificou-se também que após alguns anos na universidade, os relacionamentos pessoais e o crescimento pessoal foram os aspectos mais significativos da vivência universitária, relatado pela maioria dos pesquisados quando afirmam ter mudado em média 89% a sua autoconfiança e em torno de 72% em relação ao auto conceito. As razões apresentadas pelos estudantes relacionaram-se ao fato de morarem sozinhos, de terem contato com outras pessoas e terem que se responsabilizar por novas situações e tarefas impostas pela experiência universitária. Complementando esses ganhos, a autora destaca que os alunos em grande parte, percebiam-se mais maduros, seguros e mais úteis após o ingresso na universidade.

Kuh (1995) em estudo com universitários norte-americanos e que tinha como objetivo conhecer a que atribuem os estudantes seu desenvolvimento intelectual, social e emocional identificou a partir da análise dos dados que a importância do contato informal entre alunos e professores e o relacionamento entre os colegas foram apontados como responsáveis por promover sentimentos de afirmação, confiança e auto-valorização e que as mudanças percebidas pelos estudantes potencializam e ampliam o senso de identidade.

Costa (1990 p.285) em sua tese de doutoramento relata que a investigação sobre a identidade nas instituições do ensino superior não mereceu grande atenção por conta do entendimento destas de que o desenvolvimento da personalidade e da identidade parece ocorrer independentemente da experiência escolar. Contudo, a autora destaca citando Newman e

Newman (1978) que “a influência que a universidade tem na formação da identidade e na consolidação de valores dos seus estudantes está diretamente relacionada com a quantidade e qualidade da interação entre estudantes e membros da faculdade.” e complementa a citação anterior, ao enfatizar que “o desenvolvimento de um indivíduo se processa na interação com os outros”.

Corroborando os achados de Costa, Chickering e Reisser (1993) salientam para o ambiente universitário no processo de desenvolvimento da identidade, pelo constante desafio que o ambiente oferece ao estudante influenciando em mudanças nos aspectos psicológicos, biológicos e sociais.

Nesse sentido, evidencia-se a importância do contexto acadêmico e das interações com os pares contribuindo para a formação da identidade, pois é no relacionamento com outras pessoas que um indivíduo poderá desenvolver suas percepções e construir suas crenças a respeito de si mesmo, de suas capacidades e potenciais.

Outra dimensão apresentada na literatura que recebe influência das interações com os pares refere-se às mudanças nas atitudes e valores dos estudantes. Pascarella e Terenzini (2005) apontam que há evidências que as interações dos alunos com os pares tem efeitos estatisticamente significantes sobre as alterações em várias dimensões em relação às orientações sociopolíticas, valores sociais, étnico-racial entre outros questões, tais como assuntos relacionados à pena de morte, controle de poluição, política de desarmamento. Esses efeitos são controlados por frequência de interação, local de moradia, característica sócio-demográficas como sexo, raça-etnia, *status* sócioeconômico e background do estudante.

Em estudo realizado por Dey (1996) na Universidade da Califórnia entre os anos de 1985 e 1989 e que tinha como objetivo examinar os processos pelos quais as atitudes políticas do estudante da graduação são influenciadas especificamente pelas interações com os pares, o corpo docente e pelas tendências sociais do campus, identificou-se que as interações entre pares e com o corpo docente tem efeitos estatisticamente significantes e positivos sobre as alterações em várias dimensões nas orientações políticas dos alunos. Em relação às influências das tendências políticas do campus, observou-se que há uma tendência do grupo de estudantes mudar suas atitudes políticas em direção às normas políticas praticadas pela instituição.

A partir do entendimento de que as relações intergrupais contribuem para a mudança de atitudes, Lopez (1993) analisou os efeitos das interações em grupos de estudantes em dois tipos

de atitudes intergrupais: consciência das desigualdades étnicas na sociedade e apoio à equidade educacional. Participaram do estudo três grupos étnicos: brancos, asiáticos e afro-americanos. Os inquiridos avaliaram uma variedade de experiências acadêmicas e sociais e atitudes intergrupais. Como resultado, a autora constatou que os alunos envolvidos em cursos que oferecem relações intergrupais com diferentes grupos étnicos aumentam a consciência sobre a desigualdade e a necessidade e equidade educacional.

Evidencia-se, portanto, que as interações entre pares influenciam os valores e atitudes dos estudantes e quanto maior a diversidade racial-étnica no campus, mais provável os alunos discutirem questões raciais e maior capacidade para conviverem com pessoas de outras raças ou etnias (ANTONIO,1998; ASTIN, 1993).

Brandão (2001) com a intenção de estudar o processo de socialização política dos universitários, realizou um estudo com 350 estudantes, homens e mulheres, de turmas diurnas e noturnas de início e do final de curso e que tinham idade média de 22 anos de uma universidade federal da Paraíba. Através de um questionário de múltipla escolha, observou entre outras questões, a importância atribuída pelos estudantes universitários às atividades oferecidas pela instituição educacional para a formação política entre os estudantes. Como resultado, a autora destaca que as diversas atividades desenvolvidas na universidade, composta por cotidiano acadêmico; pela política universitária e pelas atividades extra-curriculares, contribuem significativamente para a formação política dos estudantes, no entanto, esta contribuição ocorre de maneiras distintas entre iniciantes e concluintes e que dentre os aspectos da vivência acadêmica o cotidiano acadêmico, entendido como “o contato com os professores, influência dos professores em sala de aula, amizade com colegas, conversas informais e debates organizados pela universidade” foi destacado pela maioria dos estudantes como a variável mais importante para a formação política.

Além dos estudos sobre a influência dos pares para as mudanças de atitudes e valores, observa-se na literatura estudos que apontam a dimensão interativa e seu impacto no desenvolvimento moral do estudante.

Neste sentido e através do entendimento apresentado por Chauí (2003) de que a consciência moral do indivíduo não é herdada geneticamente, mas ocorre através do contato com o mundo social, através da aprendizagem ao longo da vida, torna-se necessário investigar como as interações com os pares impactam no desenvolvimento moral.

Bastos (2008) não dá destaque para os pares no desenvolvimento da moral do estudante, no entanto, enfatiza a importância da universidade e dos professores como principais agentes formadores do sujeito ético-moral. Tendo como objetivo examinar a relação entre a formação da consciência moral e o trabalho pedagógico da universidade, a autora observou que há limitações da escola referente às condições e elementos necessários para o desenvolvimento da consciência moral e que é necessária a criação de condições que preparem os docentes para que possam mediar a construção do conhecimento e das capacidades humanas integrais, físicas, psíquicas, intelectuais e morais dos estudantes.

Em outro estudo em que se estava interessado em compreender como estudantes desenvolvem a capacidade de raciocínio moral do ponto de vista teórico bem como de que maneira as características do ambiente de aprendizagem influenciam essas capacidades, Mayhew e Engberg (2010) investigaram as experiências de alunos de dois cursos que incluíam em seu currículo reflexões sobre justiça social enfatizando a qualidade das interações do grupo de pares e o impacto para o desenvolvimento do raciocínio moral. A apresentação das reflexões aconteceu aplicando-se métodos diferentes para cada curso. Os resultados do estudo sugerem que quando as interações entre pares são negativas, porém, ocorrem dentro de um ambiente cooperativo e equitativo, elas não impedem o desenvolvimento e aprendizagem do estudante, no entanto, quando as interações não são controladas ou que não tenham atenção específica do contexto curricular, podem impedir o desenvolvimento do raciocínio moral bem como prejudicar o processo de aprendizagem.

Pascarella e Terenzini(1991,2005) constataram que diferentes tipos de interação social ou extracurricular podem ter diferentes impactos no raciocínio moral e comportamento moral. Essa conclusão foi identificada através de alguns estudos que apresentam efeitos positivos do envolvimento dos estudantes em atividades sociais-extracurriculares sobre o raciocínio baseado em princípios enquanto que outros estudos, como de Mcbe e Trevino (1997) citado por Pascarella e Terenzini(2005) contrariamente identificaram que o envolvimento extracurricular durante a faculdade foi significativamente e positivamente ligados com desonestidade acadêmica autodeclarados.

Embasando-se nos pressupostos piagetianos de que o desequilíbrio cognitivo traz benefícios para a aprendizagem, Gurin, Dey, Hurtado e Gurin (2002) dão destaque para a importância de se oferecer aos estudantes ambientes e relacionamentos interpessoais

heterogêneos que proporcionem maior diversidade de experiências e conseqüentemente ampliação da consciência moral.

Devido à experiência acadêmica ser valorizada no contexto mundial, nota-se que concluir o ensino superior, torna-se necessário e importante, não só para as instituições econômicas mas, principalmente para o aluno, uma vez que, segundo Polydoro (1995) a não conclusão de um curso superior pode trazer para o estudante sentimentos de frustração, afetar o auto conceito e a sua autoimagem.

Devido a grande importância desta dimensão, caracterizada como permanência/evasão, serão descritos em seguida, estudos que apontam para a influência dos pares neste processo.

Astin (1993) e Pascarella e Terenzini (1991, 2005) destacam que os estudos publicados são claros e consistentes ao indicarem que a influência entre pares é uma força estatisticamente significativa e positiva na decisão de permanência e conclusão do curso.

Corroborando com estes autores, Bank, Slavings e Biddle (1990) encontraram em seus estudos que a influência dos pais e dos pares é mais potente que a influência do corpo docente na decisão de concluir o curso e que razoáveis níveis de interações sociais juntamente com as interações centradas em atividades acadêmicas, dão suporte para a persistência dos alunos na graduação.

A partir do entendimento da influência que o ambiente desencadeia para a experiência acadêmica, Rios (2010) propôs identificar quais as necessidades dos estudantes quando são transferidos dos *community college* para a universidade ou instituições de quatro anos e de que maneira essas necessidades influenciam a persistência e sucesso no sistema educacional. A autora constatou que as necessidades dos alunos não são somente acadêmicas, mas também sociais e emocionais. No aspecto social, o estudo indicou que é preciso tempo para que os estudantes estabeleçam interações com os pares e novas amizades, sugerindo, com base nas respostas dos participantes e reflexões, que as instituições estabeleçam programas específicos para alunos transferidos voltados especificamente para orientações que atendam suas necessidades e preocupações e programas que possam aliviar sentimentos de isolamento.

Outro estudo que demonstra a importância das instituições desenvolverem programas e práticas que facilitem as interações com os pares e sua influência sobre a permanência, foi realizado por Krause (2005) em universidades públicas Australianas. A autora tinha como objetivo identificar quais as tendências, padrões e implicações para o ensino superior dos



pensamentos dos estudantes em abandonar o curso no primeiro ano da graduação. Como resultado identificou-se entre outros fatores que os estudantes que trabalham juntos com seus colegas nos projetos acadêmicos, que fazem contato com seus colegas em sala de aula ou virtualmente e que fazem um ou dois amigos na universidade, apresentam maior tendência para permanecer na universidade.

Em relação à dimensão anteriormente apresentada, observa-se portanto, que as interações com os pares é destacada na literatura como preditor importante para permanência do estudante no sistema educacional.

Outra categoria apontada por Pascarella e Terenzini (2005) que recebe o impacto das interações com os pares nos anos da graduação, refere-se à carreira. Na síntese de 1991 bem como de 2005, os autores encontraram evidências de que a escolha de carreira de um aluno é influenciada na direção dos grupos de pares dominantes de uma instituição educacional.

Degiori, Pellizzari e Redaelli (2009) contribuem com os achados de Pascarella e Terenzini ao identificarem que é mais provável um estudante escolher sua carreira educacional quando muitos de seus pares fazem a mesma escolha. Entretanto, os autores complementam que em muitas situações a influência do grupo de pares contribui para uma incompatibilidade das competências do estudante para o mercado de trabalho, desviando os estudantes das principais empresas em que eles teriam uma maior competência e vantagem competitiva, conseqüentemente os autores apontam baixo desempenho acadêmico, insatisfação com o trabalho e salários mais baixos de ingresso no campo profissional.

Ainda dentro da influência do ambiente acadêmico para a carreira, Walker, Pearson e Murrell (2010) com o objetivo de identificar quais fatores do ambiente educacional afetavam a preparação de carreira entre 500 estudantes brancos e 500 afroamericanos em um *community college*, identificaram que a interação com o corpo docente apresentou o maior impacto para preparação de carreira para todos os alunos, no entanto, o estudo também destaca que os estudantes afroamericanos que colocaram maior esforço em interações aluno-professor e interações entre pares relataram maiores ganhos em preparação da carreira.

Observa-se a partir do exposto, que as interações entre pares vivenciadas durante os anos da graduação de forma geral são apontadas na literatura como fonte de crescimento pessoal e profissional, contudo, as interações também podem estar relacionadas a fatores de risco, levando os estudantes ao engajamento em comportamentos que comprometem a saúde.

Pinheiro e Ferreira (2005) salientam para a importância do suporte social no período de transição para a universidade, uma vez que entendem que os relacionamentos interpessoais podem garantir o apoio psicológico e educativo dos estudantes, principalmente no período de transição do ensino médio para a graduação.

Devido ao entendimento de que os relacionamentos interpessoais influenciam a cognição, as emoções, os comportamentos e respostas bio-fisiológicas, pode-se dizer que as interações e participação em grupos podem afetar tanto positiva como negativamente o estado de saúde de um indivíduo, do qual faz parte o bem-estar físico, psicológico e social (COHEN, 1988; COHEN, GOTLIEB e UNDERWOOD, 2000).

Em estudo português realizado através de análise correlacional entre variáveis de suporte social e de adaptação dos estudantes ao ensino superior identificou-se que “quanto mais elevada for a percepção do suporte social, mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências acadêmicas dos estudantes.” Portanto, a percepção por parte do aluno de que se for necessário ele terá apoio dos pares, da família e dos professores para enfrentar os problemas e dificuldades será benéfico para o seu bem estar psicológico (PINHEIRO e FERREIRA, 2002, 2003 *apud* PINHEIRO e FERREIRA, 2005 p.468).

Da mesma maneira que estudos apontam para os efeitos benéficos das interações entre pares para a saúde do estudante, outras investigações destacam os efeitos negativos de tais interações, entre esses últimos estudos, destacam-se a influência dos pares para as mudanças de comportamento relacionado ao consumo de álcool e drogas.

Em revisão realizada Borsari e Carey (2001) que tinha como objetivo realizar uma análise crítica sobre como a literatura apresentava a influência dos pares para o consumo de álcool, identificou-se que o consumo excessivo de álcool pelos estudantes universitários é consistentemente implicado pela pressão dos pares e que resultados empíricos sugerem que isso se dá por uma combinação de três distintas influências: pelos gestos de oferecimento de álcool, que pode ser entendido como gestos de oferta em que se incita o comando para consumir a bebida ou em que um estudante, por exemplo, patrocina uma rodada de bebidas para os colegas; pela modelação do comportamento, quando o comportamento do estudante ocorre por imitação ou modelo desencadeado pelos pares e pela percepção de normas sociais, o estudante nessa situação é influenciado pela percepção que tem do padrão estabelecido no grupo, ou seja, o estudante tende a ajustar o próprio comportamento a partir da sua percepção das normas de comportamento

do grupo para sentir-se pertencente a este.

Os autores apresentam na conclusão do artigo, as limitações de investigação existentes na literatura e oferecem sugestões de aprofundamento nas diferentes influências para o consumo de álcool entre universitários e concluem ainda que é possível que os resultados do estudo possam servir de generalização para o entendimento do excesso de consumo de álcool entre os jovens adultos em geral.

O caráter social e recreacional das bebidas alcoólicas entre universitários foi também tema de investigação de Oliveira, Cunningham, Strike, Brands e Wright(2009) em estudo que envolveu 275 estudantes de nove universidades de cinco países da América Latina (Brasil, Colômbia, Chile, Honduras e Peru), com idades entre 18 e 24 anos, em 2008, matriculados em cursos de enfermagem, medicina e odontologia. A partir da análise dos dados, identificou-se que o consumo de bebidas alcoólicas apresentou-se acima dos padrões estabelecidos e que se deu de forma recreacional principalmente em festas e bares em companhia dos pares e que o caráter gregário das bebidas alcoólicas possibilita a partir das disposições internas dos estudantes que estes se influenciem mutuamente estabelecendo normas e padrões para o consumo no grupo.

Outro aspecto dessa investigação que merece destaque é o fato da maioria dos estudantes ter relatado que desconhecia a existência de políticas preventivas adotadas pela universidade em relação ao uso de bebidas alcoólicas. Nesse sentido, e pelo entendimento dos prejuízos do uso abusivo de álcool para as atividades acadêmicas e riscos psicossociais, os autores apontam para a necessidade de incremento de políticas preventivas nas instituições de ensino superior (OLIVEIRA et al., 2009).

Concluindo esta fase do estudo, pode-se afirmar a importância e abrangência do papel das interações com os pares para um conjunto de dimensões de impactos na formação do estudante. Entre as dimensões que sofrem mudanças nos estudantes ao longo da trajetória acadêmica e que recebem influência das interações com os pares, destacam-se: a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, o rendimento acadêmico, a formação pessoal, profissional, a saúde física e psíquica, mudanças de atitudes e valores e o desenvolvimento moral do estudante. Esse conjunto de mudanças parece estar relacionado a experiência da graduação e a possibilidade do estudante conviver com outras pessoas, contribuindo assim para que este descubra uma nova forma de viver, pensar e agir (BARIANI, 2003; DELL PRETTE e DELL PRETTE, 2003; FIOR, 2008; KUH, 1995; PACHANE, 2003).

### 2.3 A natureza e a frequência das interações com os pares

Dada a importância e a abrangência das interações com os pares para a formação do estudante sugere-se neste estudo maior aprofundamento das variáveis relacionadas à natureza e a frequência das interações com os pares, a fim de que se construa um corpo de conhecimento mais consistente sobre o impacto destas variáveis para a formação do estudante.

A partir da exposição sobre o impacto das interações com os pares para um conjunto amplo de dimensões da formação do estudante, observa-se que essas podem ocorrer em diferentes locais. Neste sentido, Tinto (1993) aponta que a universidade oferece ao estudante dois sistemas que possibilitam as interações entre pares, que são: o sistema acadêmico e social.

Nesses sistemas, encontram-se os cenários onde as interações ocorrem e as diversas atividades que podem ser realizadas em companhia dos pares. Dessa forma, destacam-se as atividades obrigatórias e não obrigatórias e as atividades que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, incluindo as atividades que são realizadas fora do campus. Observa-se ainda que as atividades desenvolvidas pelos estudantes são geralmente acompanhadas pelos pares e que enquanto estão em interação podem manifestar conteúdo acadêmico e/ou social.

Referente ao conteúdo das interações é possível encontrar categorizações distintas na literatura para descrevê-las, com destaque para Whitt, Edison, Pascarella, Nora e Terenzini (1999) que categorizam as interações envolvendo questões relacionadas ao curso e interações envolvendo aspectos não relacionados ao curso e no âmbito nacional, destaca-se Fior (2008), que categoriza a natureza das interações em acadêmicas e sociais.

Para Fior (2008), as interações com pares que envolvem conteúdos acadêmicos, denominadas pela autora por *interações acadêmicas*, são definidas como o conjunto de atividades desenvolvidas pelos estudantes junto aos seus pares que envolvem assuntos que se relacionam ao cumprimento das exigências e tarefas vivenciadas durante os anos da graduação. Nesse grupo incluem-se as interações que se dão nos trabalhos em grupo, discussões referentes a temas do curso, tutorias, atividades de projeto de pesquisa, solicitação e busca de anotações de colegas, discussões de atividades acadêmicas, entre outras atividades.

Nas interações sociais descritas pela autora encontram-se o conjunto de atividades realizadas pelos estudantes com seus pares envolvendo conteúdos específicos do convívio social,

incluem-se nessa dimensão, ações dos colegas com a intenção de busca de ajuda para solução de problemas pessoais, de lazer, discussão referente a questões amplas ou que envolvam artes e música, conversa com a intenção de socialização, entre outras ações.

Além do destaque dado na literatura para a natureza das interações, alguns pesquisadores, preocuparam-se em investigar quais das interações, acadêmicas ou sociais, trazem maior benefício para o desenvolvimento dos estudantes.

Diante disso, Terenzini e cols (1996 p.156) citado por Fior (2008) destacam que “a evidência é geralmente clara que quando interações com pares envolvem atividades ou tópicos educacionais ou intelectuais, os efeitos são quase sempre benéficos ao estudante”. Esta afirmativa está em concordância com outros autores, destaque para Pascarella, Terenzini e Blinling (1996) que apontam as interações de natureza acadêmica como geradoras de impactos mais positivos para a formação do estudante, do que em relação às interações de natureza social destacando que estas, mesmo apresentando aspectos positivos para a formação do estudante, podem desencadear resultados negativos para o seu desenvolvimento.

Ainda em relação ao impacto da natureza das interações para a formação do estudante, Astin (1993) e Whitt e cols.(1999) sugerem que, quando o conteúdo da interação não envolve aspecto acadêmico e é restrito à interação social, o impacto pode ser negativo para o estudante. Astin (1993) com a intenção de justificar a sua afirmação aponta que o dispêndio de energia em tarefas como festas e eventos sociais podem prejudicar a dedicação do tempo do estudante nas tarefas acadêmicas, já para Whitt e cols. (1999), o aspecto negativo das interações estritamente sociais, refere-se ao não ganho no desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar. Contudo, Kuh (1995) com a intenção de apresentar a importância das atividades extra-classe para a formação do estudante, destaca que as atividades realizadas extra-classe e que são acompanhadas pelas interações sociais, contribuem positivamente para os aspectos afetivos e sociais dos estudantes.

O papel da natureza das interações entre pares para os resultados acadêmicos também foi alvo do estudo de Fior (2008) que tinha como objetivo compreender a influência das interações com os pares para o envolvimento acadêmico de estudantes ingressantes e concluintes de uma universidade confessional. Após análise dos resultados a autora evidencia que as interações que os estudantes estabelecem com os seus pares têm um impacto no envolvimento acadêmico tanto para os ingressantes quanto para os concluintes e que este impacto é distinto, em função do

conteúdo das interações, de maneira que pode contribuir de forma positiva como negativa para a formação do estudante.

Antes de apresentar com mais detalhes os resultados do estudo de Fior e para melhor compreensão do que a autora chamou de natureza das interações, faz-se necessário descrever brevemente neste momento o instrumento de coleta de dados utilizado.

A Escala de Interações com os Pares foi o instrumento criado e validado pela autora devido à ausência de instrumentos nacionais direcionados as variáveis analisadas em seu estudo e pelo fato das escalas serem consideradas instrumentos que viabilizam a coleta de um número amplo de dados. O instrumento é composto por 26 itens, agrupados em quatro fatores: Interações acadêmicas que envolvem discussão e oferecimento de auxílio, Interações acadêmicas com ênfase em colaboração e recebimento de auxílio, Interações características do convívio social e formas de lazer e Interações íntimas.

No fator referente às interações que envolvem discussão e oferecimento de auxílio aos colegas, são descritas as interações nas quais um estudante com mais habilidade auxilia colegas a realizarem alguma atividade acadêmica. No outro fator em que há interações acadêmicas que envolvem colaboração e recebimento de ajuda as interações ocorrem mediante a busca de auxílio de algum outro estudante, para solicitar anotações, buscar formas de resolução de exercícios entre outras atividades. No terceiro fator de interação, estão agrupadas as interações de convívio social e de lazer, caracterizadas pelas interações que ocorrem quando são realizadas atividades como sair com colegas da universidade ou participar de atividades culturais e esportivas. As interações do último fator, que são as interações íntimas, são compostas por interações que apresentam um maior vínculo de intimidade entre os estudantes e que possibilitam trocas afetivas e relacionamento interpessoal marcado por discussões sobre assuntos diversos (FIOR, 2008; FIOR, MERCURI e ALMEIDA, 2011).

Diante do exposto, nota-se que a Escala de Interações com os Pares ao agrupar as interações em quatro fatores oferece espaço para maior compreensão referente ao conteúdo das relações estabelecidas entre os estudantes e seus pares, possibilitando assim, discriminar as características das interações (FIOR, 2008).

Fior (2008) apresenta como resultado que entre as contribuições positivas das interações de natureza acadêmica para o envolvimento acadêmico, estão as atividades que envolvem discussão e oferecimento de ajuda, porém, a pesquisadora aponta que contrariamente, nas

atividades de colaboração e recebimento de auxílio dos colegas o impacto é desfavorável e complementa que esse resultado negativo pode ser explicado pelo fato destas ações não criarem condições para ampliar o envolvimento do estudante nas tarefas acadêmicas.

Referente às interações com os pares que envolvem convívio social e de lazer, os resultados indicaram contribuições positivas significantes para o envolvimento do estudante apenas e significativamente para as atividades não obrigatórias, devido ao estudante ter mais oportunidade de escolha dos colegas que prefere conviver e pela presença pontual desses pares nas diversas experiências não obrigatórias.

Já em relação às interações íntimas, observou-se que essas exercem um impacto negativo sobre as duas formas de envolvimento acadêmico, com atividades obrigatórias e não obrigatórias. Segundo Fior (2008) esses dados podem estar relacionados ao fato das interações íntimas dificultarem pelas questões temporais, o maior envolvimento do estudante com o seu curso e pela possibilidade destas interações apresentarem conteúdos incompatíveis com o envolvimento do estudante com sua formação.

Outro aspecto que recebe destaque na literatura sobre as interações com os pares refere-se à frequência com que estas ocorrem (CHICKERING e REISSER, 1993; FIOR, 2008; FIOR, MERCURI e ALMEIDA, 2011; PASCARELLA, 1985; PASCARELLA e TARENZINI, 1991).

Neste sentido, Chickering e Reisser (1993) indicam que a frequência das interações com os pares apresenta-se quantitativamente e qualitativamente diferentes ao longo da trajetória acadêmica, sendo que no início da graduação tendem a ser mais frequentes diminuindo ao longo da trajetória acadêmica. No entanto, os autores alertam que mesmo com a diminuição da frequência das interações com os pares nos últimos anos da graduação, o seu impacto continua importante para a formação do estudante.

Fior (2008) no estudo já citado com alunos ingressantes e concluintes encontrou resultados semelhantes em sua pesquisa, indicando que a frequência das interações com os pares podem ocorrer de maneiras distintas levando-se em consideração o envolvimento em atividades obrigatórias e não obrigatórias e o período de formação do estudante. A autora constatou que o envolvimento de estudantes ingressantes e concluintes em atividades obrigatórias aumenta a frequência com que os estudantes interagem academicamente com seus colegas, porém constatou-se uma diminuição nas interações características do convívio social e de lazer entre os ingressantes. Em relação ao envolvimento dos estudantes em atividades não obrigatórias as

mesmas levaram ao aumento na frequência de todas as interações estabelecidas pelos estudantes com seus pares, incluindo as interações acadêmicas e sociais, indicando que o engajamento nestas atividades ampliam as interações dos estudantes com os pares.

Pascarella e Terenzini (1991) ao fazer referência aos efeitos das residências universitárias para a formação do estudante enfatizam entre outras questões, que a experiência nas moradias estudantis tende a intensificar as interações com os pares. Contudo, os autores destacam que a frequência das interações com os pares tem menos importância do que a qualidade da interação.

A importância dada à frequência das interações, muitas vezes é destacada pelo impacto que pode causar na experiência acadêmica. Dessa maneira, Milem (1998) citado por Fior (2008) aponta que os estudantes que moram no campus, pela possibilidade de maior frequência das interações são geralmente mais influenciados pelo grupo de pares.

Nota-se, portanto, que os estudos apontam para a diversidade de contextos que os universitários estão expostos e que as interações que se dão em suas atividades devem ser analisadas não somente em relação ao conteúdo destas como também de sua frequência e destaca ainda, que as interações acadêmicas e sociais oportunizam desenvolvimento distinto para o estudante.

## **2.4 Os estudantes adultos e as interações com os pares**

Devido ao fato dos estudos anteriores na sua maioria serem realizados com alunos com idade tradicional para o ingresso no ensino superior, há a necessidade de se perguntar se as interações com os pares realizadas pelos estudantes com 25 anos ou mais de idade apresentam características semelhantes e se geram os mesmos impactos observados para os estudantes universitários mais jovens.

Nessa direção, Lundberg (2003) destaca que as experiências dos estudantes mais jovens podem ser muito diferentes dos alunos mais velhos. Sua afirmação está respaldada em estudos que tinham como objetivo comparar resultados da experiência acadêmica em grupos de estudantes que apresentavam diferentes idades.

Assim, a autora em estudo com dados de 4.644 alunos da graduação, com idades tradicionais para ingresso e estudantes com mais de 30 anos, e que tinha como objetivo testar um modelo causal para identificar os efeitos da integração social, controlados pela idade e pela



limitação do tempo para a aprendizagem, apontou que a limitação de tempo dificultava a aprendizagem especificamente para o estudante mais jovem, mas não para o estudante mais velho e que as interações com os pares foram os preditores mais fortes de ganhos no crescimento acadêmico para os alunos de todas as idades (LUNDBERG, 2003).

Diante do expressivo número de alunos ingressantes no ensino superior com mais de 25 anos, Lundberg (2004) preocupou-se em investigar questões específicas que tendem a incidir sobre este estudante. A partir do entendimento de que o indivíduo adulto na graduação assume além do papel de estudante, outros papéis, como por exemplo, o papel de trabalhador, inclui em suas investigações o impacto da atividade laboral durante os anos da experiência acadêmica.

Assim, Lundberg com o objetivo investigar de que maneira trabalhar durante os anos da graduação afeta a experiência de formação em relação ao envolvimento com colegas e professores e como o compromisso de trabalho afeta a aprendizagem dos estudantes, em 52% de estudantes que tinham 24 anos ou mais de idade, identificou que o número de horas que estudantes trabalham fora do campus tem efeitos negativos sobre o envolvimento com colegas e professores e que este resultado é mais evidente quando os estudantes trabalham mais de 20 horas por semana fora do campus. No entanto, os achados de Lundberg, apontam para um resultado interessante, na medida em que evidencia que a atividade laboral durante os anos da graduação prejudica o envolvimento com colegas e professores, porém, não traz prejuízos para a aprendizagem. A autora explica o fenômeno através do entendimento de que o trabalho pode compensar o menor envolvimento com colegas e professores. Uma das sugestões de explicação de Lundberg é de que as relações do ambiente de trabalho realizadas entre colegas e supervisores e o apoio recebidos por estes, compensariam a limitação de tempo com os pares e docentes e que há uma necessidade de maior investigação das contribuições que o ambiente de trabalho pode oferecer em termos de oportunidades de aprendizagem. Outra hipótese da autora é de que para o estudante mais velho os relacionamentos com os pares são menos essenciais do que para os estudantes mais jovens (LUNDBERG, 2004).

Grahan e Gisi (2000) complementam as hipóteses levantadas por Lundberg, ao sugerir que além dos colegas de trabalho, os estudantes adultos podem buscar suporte para o seu desenvolvimento educacional, através de fontes externas da comunidade acadêmica, como amigos e familiares.

Os mesmos autores alertam os futuros pesquisadores e instituições do ensino superior para

que verifiquem se o resultado de décadas de investigação com estudantes universitários em idade tradicional são verdadeiros para os estudantes adultos. Os autores nessa perspectiva, dão atenção especial para as questões relacionadas ao envolvimento em atividades fora da sala de aula e atividades extra classe, que segundo diversos autores, demonstram que para os estudantes mais jovens podem ser o diferencial para o sucesso acadêmico (GRAHAN e GISI, 2000).

Da mesma maneira que algumas pesquisas apontam que os estudantes adultos interagem menos com os pares e que a menor frequência da interação não influencia a sua aprendizagem, outros estudos indicam as interações com os pares como uma forma de melhorar as taxas de permanência e conclusão da graduação destes estudantes.

Wlodkowski, Mauldin e Campbell(2002) em estudo realizado em duas instituições norte-americanas, sendo uma no estado do Colorado e outro em Missouri, ao identificarem os motivos pelos quais os estudantes adultos costumam deixar a graduação, apontaram que as principais causas referiam-se a falta de tempo para a maior dedicação aos estudos e dificuldades financeiras. A partir dos resultados do estudo, os autores sugerem para melhorar as taxas de persistência desses alunos: aumento da ajuda financeira, mais serviços centrados nas necessidades dos adultos, cursos nos finais de semana, melhores serviços de aconselhamento e oferecimento de espaços para melhorar a interação com professores e colegas de sala. A importância das interações com os pares foi assumida no estudo a partir da fala dos estudantes adultos ao relatarem que as interações com outros alunos eram uma fonte de indução para continuarem matriculados, porque funcionavam como apoio, devido à troca de experiência e identificação com a sua condição de estudante trabalhador, pela ajuda e acolhimento das dificuldades para conhecer o sistema acadêmico. No campus em que se observou maior heterogeneidade de idade entre os estudantes, os estudantes mais velhos relataram vantagens por dividir o espaço acadêmico com os estudantes mais jovens, no entanto, observou-se também, relatos contrários nos quais os estudantes mais velhos relataram desconforto por ser o mais velho da turma e pela dificuldade em se concentrar com alunos mais jovens com interesses distintos em sala de aula. Como resultado deste estudo, os autores apontam que quanto melhor for a integração social com os pares e docentes, maior a probabilidade do estudante persistir em seus estudos.

Outro estudo que tinha como objetivo compreender os motivos que levavam os estudantes do sexo masculino, adultos, afroamericanos, a evadir-se do sistema educacional, e com a intenção de oferecer possibilidades de intervenções para atender este público, que no início do século XXI

apresentava-se em grande número nas instituições do ensino superior, foi desenvolvido por Spradley (2001). A autora identificou que a decisão dos alunos adultos em abandonar o sistema educacional era causada por vários fatores, incluindo a falta de ajuda financeira, pelos desafios sócio culturais e muitas vezes pela incompatibilidade institucional, pois as instituições segundo Spradley, geralmente estavam mais preparadas para atender o aluno branco em idade tradicional para ingresso no ensino superior. A autora propõe três estratégias principais para apoiar esta população, a saber: suporte entre pares como incentivo para a aprendizagem; relacionamento com o corpo docente e participação em atividades extra-curriculares. Referente às interações com os pares e os ganhos para o estudante adulto, a autora cita Merriam e Caffarella (1991), ao descrever que o ambiente de sala de aula, propicia as relações interpessoais com os pares, necessárias para o desenvolvimento dos adultos, sendo um espaço fundamental para a integração social.

Em estudo anterior, realizado por Spradley (1996) com adultos graduandos em cursos de bacharelado, observou-se também a importância do suporte entre grupos de pares, através dos grupos de estudo e interações em sala de aula como um recurso para o sucesso acadêmicos destes estudantes. As atividades realizadas em sala de aula que eram compartilhadas entre os pares incluíam trabalhos em grupos, compartilhar anotações de aula, discussões de técnicas de estudo e reflexões para soluções coletivas de problemas comuns. Em relação aos grupos de estudo, a autora descreve que essa técnica é muito positiva, uma vez que oferece apoio para a aprendizagem e oportunidade única para partilhar os problemas que enfrentam, além de oferecer interações sociais positivas e competição intelectual amigável entre os estudantes.

Preocupada com os dados que indicavam que as taxas de permanência dos estudantes adultos apresentavam-se baixas e a constatação de que alguns estudantes, no entanto, nas mesmas condições, persistiam, Capps (2010) buscou compreender os motivos que levavam os estudantes adultos a permanecer no ensino superior numa faculdade comunitária norteamericana.

Para a investigação de Capps (2010) foram selecionados nove estudantes adultos, com idades entre 26 e 47 anos, sendo um homem e oito mulheres. Como resultado do estudo, a autora apresenta que a persistência do estudante adulto é influenciada por questões de ordem pessoal e institucional. Na esfera pessoal encontram-se questões relacionadas ao apoio familiar, do emprego, material e apoio espiritual. Nas questões referentes às influências institucionais para a permanência do estudante adulto, são apontadas as interações com os professores, os tutores e as interações com os pares. Segundo os estudantes entrevistados, a contribuição das redes sociais na

instituição acadêmica, deu-se principalmente em relação ao clima amistoso que era percebido pelo estudante como apoio para sua permanência no campus.

A autora apresenta ainda nos resultados de seu estudo que as interações oferecidas pelas redes pessoais influenciaram a persistência do estudante adulto mais fortemente do que as influências sociais oferecidas pela instituição, no entanto, destaca que “embora intangíveis e muitas vezes não reconhecidos, o clima oferecido pelos professores e pares mostrou-se como influência poderosa para a persistência dos participantes do estudo.” (CAPPS, 2010, p. 198).

Em estudo nacional realizado por Raposo (2006) com 36 sujeitos graduandos matriculados em turmas regulares em diferentes cursos de uma instituição de ensino superior de Brasília e que tinha como objetivo discutir a qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade após os 45 anos de idade, identificou-se que de forma geral os estudantes apresentaram melhoria na qualidade de vida após ingresso na universidade, indicado através das contribuições efetivas para o bem-estar do indivíduo nos aspectos, pessoal, seguido de familiar, do trabalho, social e financeiro. Um dado interessante deste estudo, refere-se à importância dada por 15 respondentes da pesquisa referente à troca de experiência com os colegas da universidade. Através do relato destes respondentes foi possível identificar que a interação com os pares contribuía para o desenvolvimento pessoal, no entanto, os dados apontam que esta experiência de interação com colegas não foi suficiente para proporcionar mudanças significativas. Neste sentido, apesar dos resultados serem conflituosos, a autora explica citando Carstensen (1995), que na meia idade os indivíduos tendem a buscar informações por meio de interações com pessoas que julguem mais especializadas, ou seja, passam a ser mais seletivos na escolha de suas interações, buscando relações que consideram que realmente farão a diferença para seu desenvolvimento e mudanças e que em geral as interações com amigos íntimos e ocasionais tendem a diminuir no início da idade adulta e na meia idade.

A partir do dado apresentado anteriormente de que os adultos tendem a buscar interações com pessoas que julguem mais especializadas, pode-se dizer que em sala de aula, o adulto apresenta tendência para buscar informações mais com os professores do que com os pares. Esse comportamento também foi observado pelos autores, Kasworm e Pike (1994), ao relatarem taxas mais elevadas de interação dos estudantes adultos com os professores quando comparados às interações com os pares.

Dessa forma ao analisar dados de pesquisas, as autoras alertam às instituições do ensino

superior e profissionais da educação, para a necessidade de ficarem atentos ao generalizarem para estudantes mais velhos, modelos concebidos para explicar o rendimento e sucesso dos estudantes mais jovens e indicam a necessidade de modelos alternativos para atender este grupo de estudantes, destacando que:

“Assim, a natureza da graduação tem sido enriquecida, diversificada e influenciada por esta infusão dramática dos adultos com tarefas variadas, familiares, educacionais e contextos sócio-culturais. Este estudo considerou alguns fatores-chave que são usados para prever o desempenho acadêmico dos estudantes de graduação. Esperamos que eles desafiem as instituições e pesquisadores para a criação de modelos mais adequados que possam ser preditivos do desempenho acadêmico e sucesso dos alunos adultos.” (KASWORM & PIKE, 1994 p.708).

Apesar do estudo de Kasworm e Pike (1994) apontar que os estudantes adultos preferem se relacionar mais com os professores do que com os pares, outros estudos se ocuparam de estudar as interações em salas de aula multigeracional, ou seja, preocuparam-se em investigar como os estudantes adultos percebem as contribuições das interações com os pares de diferentes idades no mesmo ambiente acadêmico.

Com essa temática, destaca-se o estudo de Clemente (2010) que teve como objetivo investigar as percepções dos estudantes adultos em relação à experiência de estudar em uma sala com alunos de gerações diferentes e como as diferentes idades afetaram a dinâmica da sala de aula e aprendizagem dos alunos.

Os participantes deste estudo foram 14 alunos com 45 anos ou mais de idade de um *community college*, matriculados em uma mesma sala de aula com pares cuja diferença de idade entre eles, era de pelo menos 25 anos ou mais, que foram submetidos a uma entrevista semiestruturada. Após análise do conteúdo das entrevistas, foi possível agrupar as conclusões do estudo em três categorias de temas, a saber: o primeiro tema destacou as primeiras impressões dos estudantes adultos ao ingressar em uma sala de aula com diferentes gerações; o segundo tema destacou como os estudantes se adaptaram a esta situação e o terceiro tema apresentou as impressões finais do processo, de se vivenciar uma experiência de sala de aula com diferentes gerações (CLEMENTE, 2010).

Em relação às primeiras impressões vividas pelos estudantes adultos ao ingressar em uma sala de aula com estudantes mais jovens, Clemente (2010) identificou que os participantes relataram ter vivido um grande sentimento de ansiedade, que de forma geral estavam relacionados com o fato de se questionarem sobre a decisão de retornar aos estudos, de enfrentar

a identidade de estudantes após certa idade, combinado com a experiência de ingressarem em sala de aula com alunos bem mais jovens e, portanto, sentirem-se como o “mais velho da turma” e conseqüentemente a dificuldade para encontrar seu “lugar” em sala de aula. Segundo os estudantes, o desconforto vivenciado nesse período inicial foi dissipado após algumas semanas de convivência em sala de aula.

Os participantes do estudo relataram também as diferenças percebidas entre eles e os estudantes mais jovens em diferentes aspectos. Entre as diferenças destacadas, os estudantes apontaram a superioridade dos estudantes mais jovens sobre os conhecimentos nos assuntos sobre tecnologia e informática; além da experiência recente com o sistema educacional, a forma como conduziam a vida com mais leveza e divertimento. Outros aspectos, no entanto, foram apontados com estranheza, entre eles, por exemplo, a roupa usada pelos mais jovens, à linguagem e atitudes em relação aos estudos; porém, o que causou maior surpresa e decepção foram as questões relacionadas ao comprometimento com as tarefas acadêmicas e com o ato de estudar. Contudo, essas diferenças, embora num primeiro momento tenham causado certo desconforto entre os estudantes com mais idade, ao longo da experiência acadêmica, abriu-se espaço para tolerância e a boa convivência entre os pares das diferentes gerações (CLEMENTE, 2010).

A justificativa apontada pelos estudantes adultos para maior aceitação das atitudes e comportamentos dos estudantes mais jovens e conseqüentemente a diminuição da ansiedade, deu-se principalmente, após a oportunidade de interação em sala de aula e pela experiência dos adultos com seus filhos que em muitas situações tinham a mesma idade dos pares mais jovens (CLEMENTE, 2010).

Um aspecto que merece destaque no mesmo estudo refere-se aos apontamentos dos alunos adultos, referente aos ganhos da experiência de interações de diferentes gerações na mesma sala de aula. Entre os aspectos destacados, os adultos identificaram que em muitas situações foram acionados para auxiliar os estudantes mais jovens a lidar com problemas pessoais e acadêmicos. No aspecto acadêmico, os assuntos destacados versavam de forma geral sobre a administração do tempo para os estudos e maior envolvimento acadêmico. Por outro lado, os adultos apontaram que também aprenderam muito com os estudantes mais jovens. Entre os aspectos relatados, os adultos destacaram que os estudantes mais jovens colaboraram para que os estudantes adultos conhecessem o sistema acadêmico e seu funcionamento, auxiliaram no uso dos aplicativos de informática e apresentaram aos adultos uma perspectiva diferente para o entendimento da vida.

Este último aspecto, foi apontado pelos adultos como uma experiência importante para a vida pessoal e para a futura carreira, uma vez que possibilita preparar, adultos e jovens para lidar com diferentes gerações no ambiente de trabalho e na vida fora da graduação.

Clemente (2010) apresenta na conclusão que os participantes do estudo ao relatarem como percebiam a experiência de salas multigeracionais no ensino superior, apontaram que a experiência com estes modelos de sala, são positivos, uma vez que poderão contribuir para maior tolerância para a diversidade e para o bom relacionamento entre diferentes gerações para além da salas de aula contribuindo assim para melhor convivência social intergeracional.

A partir do exposto, pode-se dizer que as interações entre estudantes com diferentes idades ao invés de ser uma barreira para o relacionamento ou para a aprendizagem, podem potencializar o desenvolvimento de um estudante, como descreve Clemente (2010, p.iii) “... no final, num ambiente de aprendizado, a idade não importa, o mais importante é a experiência de aprender em conjunto.”

A preocupação com o ingresso de estudantes adultos nas salas de graduação, bem como o impacto das interações com os pares com diferentes idades para a vivência acadêmica, tem despertado reflexões no âmbito nacional. Observa-se que há uma dificuldade para assimilar diferentes gerações dentro do mesmo ambiente acadêmico, conforme reportagem em publicação do Jornal o Estado de São Paulo de 2010. Nesta publicação, além de apresentar as diferenças entre as motivações e comportamentos dos estudantes mais novos e mais velhos no contexto acadêmico, sugere-se uma estratégia para administrar o conflito existente nas salas de aulas por conta das diferentes idades no mesmo ambiente. A proposta de algumas instituições segundo a reportagem refere-se a abrir salas exclusivas para os estudantes que ingressam na graduação com mais de 24 anos, justificando que esta seria uma alternativa que ofereceriam vários benefícios, entre eles, a vantagem “dos alunos conviverem com pessoas com um perfil mais parecido com o seu” (ALVAREZ, 2010, p.26)

Comparando o último relato, com o estudo de Clemente (2010), observa-se que há divergências em relação aos benefícios ou prejuízos de se ter estudantes com diferentes idades interagindo no mesmo ambiente acadêmico.

A partir do exposto e para concluir esta etapa do estudo, pode-se dizer que a literatura não apresenta dados conclusivos sobre o impacto das interações com os pares para os estudantes mais velhos e nem tampouco oferecem estratégias de intervenção às instituições de ensino superior

para lidarem com a atual situação, portanto, devido à importância que a temática assume para o sucesso acadêmico, pelo número expressivo de alunos adultos inscritos nas instituições do ensino superior e pelo número restrito de investigações sobre a questão no cenário nacional, justifica-se um estudo com o objetivo de investigar as interações com os pares dos estudantes adultos no ensino superior.



### **3. Objetivos**

Diante do número cada vez maior de estudantes adultos na graduação e pelo entendimento de que as interações com os pares destacam-se na literatura como uma influência que possibilita a integração acadêmica, o envolvimento do estudante, o sucesso acadêmico, bem como a sua permanência nas instituições de ensino superior e da conseqüente necessidade de trabalhos que venham a contribuir para o aprofundamento da compreensão do estudante adulto no ensino superior, é proposto como objetivo deste estudo, descrever e analisar a frequência e o conteúdo das interações dos estudantes ingressantes da graduação adultos com seus pares, nos campos acadêmico e social e sua relação com sexo, idade, turno do curso, exercício de atividade remunerada e semestre do curso.

## MÉTODO

Para a condução deste estudo foi utilizado um banco de dados de pesquisa anteriormente realizada, caracterizando o presente trabalho como de delineamento de pesquisa documental.

Segundo Gil (2009, p.45) a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.”. Os materiais utilizados poderão ser originários de duas fontes: documentos “de primeira mão” aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico, incluindo nesta categoria, inúmeros documentos, tais como: documentos conservados em arquivos de órgãos públicos, sindicatos, igrejas, cartas pessoais, fotografias, regulamentos entre outros documentos. Há ainda os documentos de “segunda mão” que já foram analisados, mas podem ser revistos de acordo com o objetivo da uma nova pesquisa. Nesta categoria incluem-se os documentos de relatórios de pesquisa, relatórios de empresa, entre outros documentos (GIL,2009). No presente estudo foram utilizados documentos de segunda mão.

Gil (2006, p. 46) descreve algumas vantagens para a utilização da pesquisa documental, a saber: que os documentos constituem fonte “rica e estável de dados e apresentam baixo custo da pesquisa”.

Neste capítulo serão apresentadas as informações referentes ao conjunto de dados selecionado para o estudo, uma descrição detalhada do instrumento utilizado, as características da amostra utilizada, bem como as decisões de procedimentos de análise dos dados.

### **1. Conjunto de Dados**

O conjunto de dados analisados neste estudo é originário de banco de dados de pesquisa sobre as interações dos universitários com os pares e envolvimento acadêmico<sup>5</sup> que tinha como um de seus objetivos: descrever e comparar a frequência das interações acadêmicas e sociais estabelecidas por estudantes com os seus pares no início e no final do curso de ensino superior. A coleta de dados se deu através da aplicação de dois instrumentos, sendo um deles a Escala de Interação com os Pares, construída e validada neste mesmo estudo.

## 2. A Escala de Interação com os Pares

A Escala de Interação com os Pares (FIOR, 2008) foi elaborada com o objetivo de obter informações sobre a natureza e a frequência das interações que os estudantes estabelecem com os pares.

Trata-se de escala composta de 26 itens, (ver tabela 1) que se agrupam em quatro fatores, a saber: interações acadêmicas nas quais há discussão e oferecimento de auxílio, interações acadêmicas nas quais há colaboração e recebimento de ajuda, interações sociais e de lazer e interações íntimas, distribuídos, conforme segue:

- Sete itens referentes às interações acadêmicas que envolvem discussão e oferecimento de auxílio;
- Sete itens no segundo fator, referente às interações acadêmicas com ênfase em colaboração e recebimento de auxílio;
- Sete itens referentes às interações características do convívio social e formas de lazer;
- Cinco itens formando o fator denominado, interações íntimas.

No fator referente às interações que envolvem discussão e oferecimento de auxílio aos colegas, são descritas as interações nos quais um estudante com mais habilidade auxilia colegas a realizarem alguma atividade acadêmica. No outro fator em que há interações acadêmicas que envolvem colaboração e recebimento de ajuda as interações ocorrem mediante a busca de auxílio de algum outro estudante, para realização de diversas tarefas. No terceiro fator de interação, estão agrupadas as interações características de convívio social e de lazer, caracterizadas pelas interações que ocorrem quando são realizadas atividades como sair com colegas da universidade ou participar de atividades culturais e esportivas. As interações do último fator, que são as interações íntimas, são compostas por interações que apresentam um maior vínculo de intimidade entre os estudantes e que possibilitam trocas afetivas e relacionamento interpessoal marcado por discussões sobre assuntos diversos (FIOR, 2008; FIOR, MERCURI e ALMEIDA, 2011).

As respostas dos participantes a cada item variam do nunca/nada até o sempre/muito, sendo atribuídas uma pontuação que varia de 1 ponto até 5 pontos

Segundo Fior, Mercuri e Almeida (2011) após estudo psicométrico a Escala de Interação

---

<sup>5</sup> FIOR, Camila A. Interações dos universitários com pares e envolvimento acadêmico: análise através da modelagem de equações estruturais. Tese Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP, 2008.

com os Pares apresentou requisitos que possibilitam considerá-la como um instrumento adequado e fidedigno, apresentando coeficientes de consistência interna adequados.

**Tabela 1:** Escala de Interação com Pares e respectivos valores de alfa de *Cronbach* ( $\alpha$ ).

<b>Fator</b>	<b>Item</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Interações Acadêmicas e Oferecimento de Ajuda</b>	7	Discuto com outros estudantes idéias ou conceitos apresentados em sala
	20	Discuto com colegas idéias sobre os trabalhos do meu curso
	25	Ensino colegas a utilizar materiais ou equipamentos da instituição
	32	Encontro colegas para discutir questões ligadas ao curso
	33	Converso com colegas sobre uma matéria ou sobre acontecimentos do curso
	35	Forneço aos colegas informações relacionadas ao curso que realizamos
	41	Oriento meus colegas na realização de suas atividades de sala de aula
Alfa de Cronbach= 0,830		
<b>Interações Acadêmicas Colaboração e Recebimento de Auxílio</b>	4	Faço as tarefas e os trabalhos do meu curso com colegas
	10	Estudo para uma avaliação ou prova com colegas
	17	Peço explicações ou ajuda de colegas sobre uma matéria em que tenho dúvida
	23	Troco mensagens eletrônicas com colegas para organizar um trabalho para o curso
	24	Aprendo conteúdos relacionados ao curso com colegas
	34	Relaciono-me socialmente com colegas através de e-mail ou mensagens instantâneas
	38	Trabalho em grupo em atividades para as disciplinas
Alfa de Cronbach= 0,812		
<b>Interações Convívio Social e Lazer</b>	8	Saio com amigos e colegas da universidade
	9	Assisto a filmes e programas de TV ou ouço música com meus colegas
	14	Almoço ou janto com colegas da universidade
	16	Encontro colegas fora da sala de aula para bate-papos
	26	Vou ao cinema com colegas
	27	Faço atividades esportivas com meus colegas
	29	Convivo socialmente com outros estudantes no Diretório Acadêmico, Atléticas e Associações de Estudantes
Alfa de Cronbach= 0,843		
<b>Interações Íntimas</b>	6	Converso com colegas sobre relacionamentos afetivos
	15	Ajudo um colega com problemas pessoais
	21	Converso socialmente com estudantes com idéias diferentes das minhas
	28	Converso com colegas sobre diversos assuntos como acontecimentos atuais, viagens, lazer
	36	Converso com colegas sobre meus projetos pessoais
Alfa de Cronbach= 0,786		

Fonte: Fior (2008 p. 187)

### 3. Amostra

A coleta dos dados originais foi realizada durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2007, na própria instituição, com estudantes de ensino superior matriculados em um dos *campi* de uma universidade confessional na região sudeste do Brasil. Esta instituição na época do desenvolvimento do estudo possuía cerca de 52 mil alunos, sendo uma das cinco maiores universidades brasileiras e contava com 43 cursos de graduação e cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Este estudo foi realizado com estudantes matriculados em um *campus* específico da instituição. Os doze cursos presenciais oferecidos neste campus na ocasião eram: Administração de Empresas, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Pedagogia, Psicologia e Turismo. A instituição também possuía o curso de Ciências Contábeis, oferecido na modalidade de ensino a distância.

A coleta dos dados ocorreu de forma coletiva e individual em locais distintos, como salas de aula, biblioteca, clínicas e escritórios-escola da instituição além de outros espaços de convívio do estudante. Importante lembrar que devido a coleta de dados envolver seres humanos, a pesquisa que originou este estudo seguiu os princípios presentes na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo submetida à apreciação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas/Unicamp aprovada sob parecer no. 547/2007.

Participaram do estudo original 1070 estudantes matriculados nos semestres iniciais e finais de cursos de graduação. Foram considerados alunos ingressantes aqueles matriculados no primeiro ou no segundo semestre do curso superior. Já para os concluintes, foram considerados os estudantes matriculados nos dois últimos semestres de conclusão. A duração dos cursos superiores na instituição analisada variava de oito e dez semestres.

Do total de participantes do estudo, 586 (54,7%) eram estudantes ingressantes e 417 (38,9%) eram universitários concluintes. Dos participantes houve, ainda, 67 estudantes (6,3%) considerados alunos de meio de curso. Com relação ao sexo, metade dos participantes do estudo era do sexo masculino e os outros 50% pertenciam ao sexo feminino. A idade dos estudantes variou de 17 a 69 anos, sendo a média de idade de 23 anos, com um desvio-padrão de 5,6. Os dados mais específicos sobre o aluno ingressante indicaram que a faixa etária dos mesmos variava de 17 a 69 anos, com média de 21,24 anos e desvio-padrão de 5,42. Sobre os alunos

concluintes, a idade dos participantes variou de 20 a 49 anos, com uma média de 25,45 anos e desvio-padrão de 5,08.

Outro critério utilizado para a seleção dos participantes foi o de estar matriculado em cursos superiores presenciais da instituição, visto que os objetivos do estudo envolviam a análise das interações estabelecidas com os pares nesta modalidade de ensino. A coleta de dados envolveu universitários matriculados nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas. Com isso, buscou-se garantir também um perfil distinto dos estudantes no que se refere às características particulares de formação, uma vez que isto pode interferir no envolvimento do estudante com as atividades acadêmicas e, também, nas interações que estabelecem com os seus pares.

Para o presente estudo e como justificativa para a escolha e utilização desta base de dados, pode-se citar que:

- O instrumento utilizado para a coleta de dados sobre interação entre pares possui informações adequadas aos objetivos do presente estudo e apresenta características psicométricas que recomendam seu uso;
- Os dados totais do banco provêm de aplicação do instrumento em estudantes de graduação de diferentes áreas do conhecimento, de cujo total é possível destacar aquelas características que respondem aos objetivos do presente estudo, no caso, a variável idade dos sujeitos.

A opção por trabalhar com os estudantes ingressantes deriva do conhecimento da importância do primeiro ano para o sucesso acadêmico posterior dos alunos. O ingresso no ensino superior apresenta-se como um momento de transição caracterizado por um processo complexo e multidimensional, que envolve desafios aos estudantes propostos pelas vivências acadêmicas em diferentes domínios, dos quais, destaca-se entre outros aspectos, o domínio social e interpessoal, caracterizado pelos padrões de relacionamentos interpessoais com diferentes grupos, entre estes, os pares (ALMEIDA, FERREIRA e SOARES, 1999).

Para o presente estudo, em função de seu objetivo, foram selecionados deste banco de dados, os participantes que apresentavam as seguintes características: ser ingressante no curso de graduação e idade igual ou superior a 25 anos.

A partir destes critérios foram identificados 84 estudantes, que passaram a compor a amostra do estudo e cujas características são descritas a seguir:

**Tabela 2.** Idade dos participantes

<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
25 – 29 anos	43	51,19
30 – 39 anos	30	35,71
>= 40 anos	11	13,10
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100,0</b>

A distribuição da amostra por idade, apresentada na Tabela 2, indica que 51% da amostra possuem entre 25 e 29 anos, e 49 % são ingressantes que apresentam idade acima de 30 anos.

A distribuição dos participantes por sexo, apresentada na Tabela 3, indica equilíbrio entre alunos adultos do sexo masculino e feminino.

**Tabela 3.** Sexo dos participantes.

<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	44	52,4
Feminino	40	47,6
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100,0</b>

Referente ao horário de funcionamento do curso observa-se na Tabela 4, que há uma maior concentração dos estudantes no horário noturno, característica muito comum, encontrada na literatura quando investigam o estudante adulto.

**Tabela 4.** Turno do Curso.

<b>Turno do Curso</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Diurno	31	36,9
Noturno	53	63,1
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100,0</b>

Do total de 84 estudantes adultos ingressantes, 73,8% exercem atividade remunerada, conforme Tabela 5.

**Tabela 5.** Exercício de Atividade Remunerada

<b>Atividade Remunerada</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	62	73,8
Não	22	26,2
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100,0</b>

Na Tabela 6, referente ao semestre do curso, observa-se maior concentração de participantes no 1º. Semestre do curso.

**Tabela 6.** Semestre do Curso

<b>Semestre do Curso</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1º. semestre	50	59,52
2º. semestre	34	40,48
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100,0</b>

#### **4. Procedimentos para análise dos dados**

A base de dados para esta pesquisa foi disponibilizada através do programa estatístico informatizado *Statistical Package for Social Science - SPSS*, versão 13. Para análise estatística utilizou-se programa computacional *The SAS System for Windows (Statistical Analysis System)*, versão 9.1.3, SAS Institute Inc, 2002-2003, Cary, NC, USA.

Para o atendimento aos objetivos propostos neste trabalho, a análise deste conjunto de dados foi conduzida em duas partes. Na primeira parte, com relação aos dados gerais das interações com os pares, foram realizadas análises descritivas, com valores de média, mediana e desvio padrão. Para comparação das médias dos diferentes fatores, utilizou-se o teste de Friedman para as amostras relacionadas uma vez que envolvia comparação entre os quatro escores da escala no mesmo aluno, bem como a frequência média, mediana e desvio-padrão para cada conjunto de itens que compõe cada fator.

Na segunda parte, em que se buscou a relação entre os fatores da Escala de Interação com os pares e as variáveis dos participantes, foram realizadas análises bivariadas.

Para análise comparativa dos escores da Escala de Interação com os Pares e as variáveis dos participantes, foram utilizados testes de correlação nas análises de variáveis contínuas (idade



e horas de trabalho) através da medida de coeficiente de correlação de Spearman. Já nas análises das variáveis categóricas, foram utilizados, teste Mann-Whitney para comparação entre dois grupos e para três ou mais grupos utilizou-se o teste Kruskal-Wallis, devido à ausência de distribuição normal das variáveis.

## **5. Encaminhamento ao Comitê de Ética**

Dado o caráter documental da pesquisa, foi encaminhado um pedido de dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Comitê de Ética. Com o parecer de no. 86609/2012 o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas/Unicamp, esta pesquisa foi aprovada com a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A).

## RESULTADOS

Considerando-se os objetivos propostos neste estudo, procurou-se descrever e analisar a frequência e o conteúdo das interações dos estudantes adultos ingressantes da graduação com seus pares, nos campos acadêmico e social e sua relação com as variáveis pessoais dos participantes: sexo, idade, turno do curso, exercício de atividade remunerada e semestre do curso.

A apresentação dos resultados é composta de duas partes. Na primeira, há descrição e análise do total de respostas dos 84 estudantes adultos em relação à frequência das interações com os pares, tanto no âmbito geral dos diferentes domínios<sup>6</sup> da escala, quanto no nível dos itens que os compõem. Na segunda parte, são apresentadas as análises da relação entre os escores dos fatores de interação com os pares e as variáveis pessoais dos participantes. Entre as variáveis dos participantes estão as originais estabelecidas no objetivo do trabalho, assim como as subderivadas destas, o que inclui: idade, faixa etária, sexo, turno do curso, exercício de atividade remunerada, horas de trabalho, faixa de horas de trabalho e semestre do curso.

### 1. Dados Gerais das Interações com os Pares

A Escala de Interação com os Pares, como apresentado no método, é um instrumento composto por 26 itens que se agrupam em quatro fatores: *interações acadêmicas nas quais há discussão e oferecimento de auxílio*, *interações acadêmicas nas quais há colaboração e recebimento de ajuda*, *interações sociais e de lazer* e *interações íntimas*. As respostas dos participantes a cada um dos itens da escala foram tabuladas tendo como parâmetro as opções de respostas que variavam do *nunca/nada(1)* até o *sempre/muito(5)*.

Uma vez que o grupo de sujeitos deste estudo apresentava características distintas do grupo maior do qual teve origem, optou-se por realizar nova análise de consistência interna da Escala de Interação com os Pares através de coeficiente alfa de Cronbach. Segundo Hora, Monteiro e Arica (2010), a utilização do coeficiente alfa de Cronbach torna-se importante na medida em que permite ao pesquisador estimar a confiabilidade de um questionário e consequentemente a verificação se os resultados são os mesmos que os encontrados na ocasião da validação do instrumento.

---

<sup>6</sup> Os termos domínio e dimensão estão sendo aqui usados como sinônimo dos fatores da escala.

Os coeficientes de consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach) encontrados nos quatro fatores foram: *Interações acadêmicas e discussão e oferta de ajuda* (0,859); *Interações acadêmicas de colaboração e recebimento de auxílio* (0,837); *Interações de convívio social e de lazer* ( 0,807) e *Interações íntimas* (0,728 ). Assim, ao se verificar o coeficiente de alfa de Cronbach, que se apresentou para os quatro fatores como acima de 0.70, conclui-se que há alta consistência interna para os escores dos quatro domínios da escala e, portanto, bom nível de confiabilidade, mesmo para este grupo de 84 participantes do estudo, que apresentam diferença de idade em relação ao grupo inicial. Estes resultados são muito próximos aos encontrados no estudo que originou este banco de dados. Tais resultados foram apresentados no capítulo 3 (Método) na Tabela 1.

### **1.1. Média geral e por item da Escala de Interações com os Pares**

Tendo-se em conta as médias de cada um dos 26 itens da escala, o que inclui os resultados dos quatro domínios de interação, para o total de participantes, alcançou-se o valor de 2.79 de média geral, indicando que os estudantes adultos interagem com os pares em uma frequência abaixo do valor médio, que seria 3.0. Lembrando que a escala varia de 1 a 5 pontos, observa-se, portanto, que a interação entre os pares realizada pelos estudantes adultos, de maneira geral, é de baixa frequência.

Na sequência, conforme Tabela 7, são apresentadas as médias de cada item que compõem a Escala de Interação com os Pares, buscando-se analisar os de maior e de menor média de frequência de interação com os pares e a distribuição dos valores abaixo e acima de média da escala.

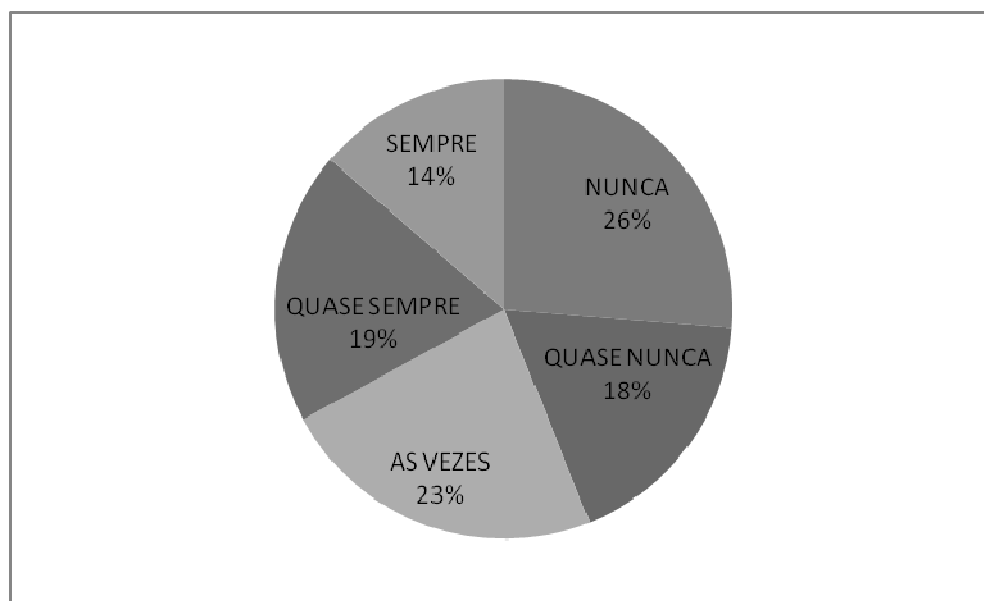
**Tabela 7. Média de Itens da Escala de Interação com os Pares**

VARIÁVEL	N	MÉDIA
1) Faço as tarefas e os trabalhos do meu curso com colegas ip.4 <sup>7</sup>	83	3,29
2) Converso com colegas sobre relacionamentos afetivos ip.6	83	2,76
3) Discuto com outros estudantes ideias ou conceitos apresentados em sala ip.7	83	3,27
4) Saio com amigos e colegas da universidade ip.8	83	2,29
5) Assisto a filmes e programas de TV ou ouço música com meus colegas ip.9	83	1,70
6) Estudo para uma avaliação ou prova com colegas ip.10	83	2,42
7) Almoço ou janto com colegas da universidade ip.14	83	1,65
8) Ajudo um colega com problemas pessoais ip.15	83	2,87
9) Encontro colegas fora da sala de aula para bate-papos ip.16	83	2,69
10) Peço explicações ou ajuda de colegas sobre uma matéria em que tenho dúvida ip.17	83	3,43
11) Discuto com colegas ideias sobre os trabalhos do meu curso ip.20	83	3,48
12) Converso socialmente com estudantes com ideias diferentes das minhas ip.21	83	3,52
13) Troco mensagens eletrônicas com colegas para organizar um trabalho para o curso ip.23	82	2,63
14) Aprendo conteúdos relacionados ao curso com colegas ip.24	83	3,05
15) Ensino colegas a utilizar materiais ou equipamentos da instituição ip.25	83	2,52
16) Vou ao cinema com colegas ip.26	83	1,42
17) Faço atividades esportivas com meus colegas ip.27	83	1,37
18) Converso com colegas sobre diversos assuntos como acontecimentos atuais, viagens, lazer ip. 28	83	3,42
19) Convivo socialmente com outros estudantes no Diretório Acadêmico, Atléticas e Associações de Estudantes ip.29	82	2,22
20) Encontro colegas para discutir questões ligadas ao curso ip. 32	83	2,75
21) Converso com colegas sobre uma matéria ou sobre acontecimentos do curso ip.33	82	3,57
22) Relaciono-me socialmente com colegas através de e-mail ou mensagens instantâneas ip.34	83	2,77
23) Forneço aos colegas informações relacionadas ao curso que realizamos ip. 35	82	3,50
24) Converso com colegas sobre meus projetos pessoais ip. 36	82	2,68
25) Trabalho em grupo em atividades para as disciplinas ip. 38	82	3,55
26) Oriento meus colegas na realização de suas atividades de sala de aula ip.41	82	3,09

<sup>7</sup> A Escala de Interação com os Pares originou-se de um instrumento composto por 41 itens. Após análise fatorial confirmatória a escala ficou constituída por 26 itens, agrupados em quatro fatores.

A contagem do total dos itens com média acima e abaixo de 3,0, que corresponde ao valor médio da escala, mostra que 15 itens apresentam valor abaixo de 3,0 e 11 acima, corroborando com a ideia de que as interações com pares em estudantes adultos de forma geral não são de frequência elevada. Nota-se, a partir dos dados da Tabela 7, que os itens da escala apresentam respostas com médias que mostram uma amplitude que vai de 1,37 a 3,57, indicando uma variação de frequência em relação aos diferentes itens, porém, com valores não elevados em nenhum deles.

A frequência de ocorrência de interações também pode ser analisada através da porcentagem total de ocorrência de respostas a cada um dos cinco pontos da escala no conjunto dos 26 itens, considerando o total de 84 participantes.



**Figura 4** . Porcentagem de ocorrência de respostas a cada um dos cinco pontos da escala

De um máximo de 2.184 respostas possíveis, foram registradas 2.151, uma vez que houve ausência de respostas de alguns participantes para alguns itens. Deste total, de acordo com a Figura 4, observa-se que a alternativa de resposta mais frequentemente assinalada pelos participantes foi o “nunca”, que recebeu aproximadamente  $\frac{1}{4}$  do total de respostas. Se somarmos a ela os 18% de respostas que indicam “quase nunca” interação com os pares em itens dos fatores em estudo, teremos que 44% das respostas possíveis recaem em frequência que indicam ausência ou níveis muito baixos de interação com pares em adultos.

## 1.2. Média Geral de Interação com os Pares em cada um dos quatro fatores da escala

A seguir, com a intenção de descrever como ocorrem as interações dos adultos com os pares nos quatro domínios de interação, buscou-se, primeiramente, realizar uma análise comparativa dos quatro fatores, a partir de suas médias e as diferenças entre elas. Na sequência, são apresentadas as análises de cada fator separadamente.

A frequência média de interação com os pares para cada domínio que compõe a escala, no conjunto dos 84 participantes, e a análise de significância da diferença entre os valores, pode ser observada na Tabela 8.

**Tabela 8 .** Frequência Média das Interações com os Pares realizadas pelos estudantes adultos

VARIÁVEL	N	MÉDIA	DP	MIN	Q1	MEDIANA	Q3	MAX	VALOR-P*
IAOferec	79	3,18	0,89	1,29	2,57	3,14	3,86	4,86	<b>P&lt;0.001</b>
IA Receb	79	3,02	0,91	1,00	2,29	3,14	3,71	5,00	
ISocial	79	1,91	0,78	1,00	1,29	1,71	2,19	4,57	
Iintima	79	3,05	0,88	1,00	2,60	3,00	3,60	5,00	

IAOferec≠ISocial; IAReceb≠ISocial; Iintima≠ISocial.

\* Valor-P referente ao teste de Friedman para amostras relacionadas para comparação entre os 4 escores da escala no mesmo sujeito.

Nota-se que os estudantes adultos apresentam valores médios de frequência de interação em três dos quatro fatores da escala, com valores que variam de (3,02 e 3,18). Entretanto, no fator referente às interações de natureza social e de lazer, a média ficou abaixo de (2,0) indicando que os estudantes adultos, no geral, nunca ou quase nunca, interagem desta forma com os seus colegas. A média ligeiramente mais elevada entre os fatores da Escala de Interação com os Pares refere-se às interações acadêmicas, nas quais há discussão e oferecimento de auxílio, com média (3,18). Nas interações acadêmicas nas quais há colaboração e recebimento de ajuda e nas interações íntimas, a média apresentou-se bastante próxima (3,02 e 3,05).

Esses dados auxiliam na compreensão da média geral obtida para o conjunto total de dados. Pode-se assumir que o valor médio geral baixo de interações com os pares, deriva de um

valor médio de interações em três dos fatores e, sobretudo, da baixa interação de natureza social e de lazer entre os estudantes adultos pesquisados. Ao realizar uma análise das diferenças das médias obtidas pelos quatro fatores da escala, observou-se a existência de diferença estatisticamente significativa apenas entre a média de interações sociais e de lazer, confirmando uma diferença de frequência de interações desta natureza, comparada aos três outros domínios de interação com pares.

Para aprofundar a compreensão de como os estudantes adultos se comportam frente aos diferentes domínios da escala, realizou-se análise do conjunto de itens que compõe cada fator, o que é apresentado a seguir.

### 1.2.1. Interações acadêmicas nas quais há discussão e oferecimento de auxílio

Este fator, conforme Tabela 9 abaixo, integra sete itens, que são caracterizados por interações em que um estudante com mais habilidade auxilia colegas a realizarem alguma atividade acadêmica.

**Tabela 9.** Itens do domínio interações acadêmicas com discussão e oferta de ajuda da Escala de Interação com os Pares

Descrição do item	Respostas em %					$\bar{\chi}$	$\sigma$	Me
	1	2	3	4	5			
Discuto com outros estudantes ideias ou conceitos apresentados em sala <b>Ip7</b>	7,23	18,0	28,9	32,5	13,2	3,27	1,13	3,0
Discuto com colegas ideias sobre os trabalhos do meu curso <b>Ip20</b>	2,41	14,4	37,3	24,1	21,6	3,43	1,17	3,0
Ensino colegas a utilizar materiais ou equipamentos da instituição <b>Ip25</b>	28,9	22,8	25,3	13,2	9,64	2,52	1,30	2,0
Encontro colegas para discutir questões ligadas ao curso <b>Ip32</b>	22,8	21,6	24,1	20,4	10,8	2,75	1,31	3,0
Converso com colegas sobre uma matéria ou sobre acontecimentos do curso <b>Ip33</b>	4,88	12,2	25,6	35,3	21,9	3,57	1,11	4,0
Forneço aos colegas informações relacionadas ao curso que realizamos <b>Ip35</b>	3,66	17,0	28,0	28,0	23,1	3,50	1,14	4,0
Oriento meus colegas na realização de suas atividades de sala de aula <b>Ip41</b>	17,0	15,8	25,6	24,3	17,0	3,09	1,34	3,0

Constata-se, neste fator, que as interações que mais ocorrem entre os pares dizem respeito a conversas sobre uma matéria ou sobre acontecimentos do curso (Ip33) e também àquelas em que há o fornecimento de informações relacionadas ao curso (Ip35), ambas com mediana 4,0 e, médias 3,57 e 3,50, respectivamente. Neste fator, a forma de interação que menos ocorre entre os estudantes adultos e seus pares, refere-se ao ensinar colegas a utilizar materiais ou equipamentos da instituição, com média (2,52) e mediana (2,0), interação esta que implica no domínio do uso de equipamentos e acesso a materiais da instituição. Portanto, observa-se que o estudante adulto, no domínio das interações acadêmicas que abrange discussão e oferta de ajuda, envolve-se com maior frequência com os colegas nas ações que incluem discussão ou auxílio às questões relacionadas às tarefas do curso e com menor frequência nas ações que implicam auxiliar os pares na utilização de materiais ou equipamentos da instituição.

### 1.2.2. Interações acadêmicas nas quais há colaboração e recebimento de auxílio

Neste fator, as interações são caracterizadas pela busca de auxílio de algum outro estudante para realização de diferentes tarefas acadêmicas.

**Tabela 10.** Itens do domínio interações acadêmicas de colaboração e recebimento de auxílio da Escala de Interação com os Pares

Interações acadêmicas de colaboração e recebimento	Respostas em %					$\bar{\chi}$	$\sigma$	Me
	1	2	3	4	5			
Faço as tarefas e os trabalhos do meu curso com colegas <b>Ip4</b>	6,02	21,6	30,1	21,6	20,4	3,29	1,19	3,0
Estudo para uma avaliação ou prova com colegas <b>Ip10</b>	37,3	18,0	19,2	15,6	9,64	2,42	1,38	2,0
Peço explicações ou ajuda de colegas sobre uma matéria em que tenho dúvida <b>Ip17</b>	7,23	12,0	32,5	26,5	21,6	3,43	1,17	3,0
Troco mensagens eletrônicas com colegas para organizar um trabalho para o curso <b>Ip23</b>	23,1	29,2	23,1	9,76	14,6	2,63	1,34	2,0
Aprendo conteúdos relacionados ao curso com colegas <b>Ip24</b>	10,8	19,2	36,1	21,6	12,0	3,05	1,16	3,0
Relaciono-me socialmente com colegas através de e-mail ou mensagens instantâneas <b>Ip34</b>	27,7	15,6	25,3	14,4	16,8	2,77	1,43	3,0
Trabalho em grupo em atividades para as disciplinas <b>Ip38</b>	8,54	14,6	20,7	25,6	30,4	3,55	1,30	4,0



A partir da Tabela 10, observa-se que os estudantes adultos interagem com os colegas com maior frequência quando tem que realizar trabalhos em grupo para atividades de uma disciplina com média 3,55 e mediana 4,0. Em relação às interações acadêmicas que ocorrem com menor intensidade, nota-se que os estudantes adultos nunca ou quase nunca solicitam auxílio dos pares para estudar para uma avaliação ou prova e tendem a não usar mensagens eletrônicas para organizar trabalhos do curso. Os últimos dois itens mencionados pontuaram médias inferiores a 3,0 e mediana 2,0. Nos demais itens que compõem este fator, os estudantes adultos percebem a sua interação com os pares no ponto médio, ou seja, interagem com frequência média.

### 1.2.3. Interações de Convívio Social e de Lazer

No terceiro fator da Escala de Interação com os Pares estão agrupadas as interações de convívio social e de lazer, caracterizadas pelas interações que ocorrem quando são realizadas atividades como sair com colegas da universidade ou participar de atividades culturais e esportivas. Abaixo são indicados os resultados das análises deste fator.

**Tabela 11.** Itens do domínio interações de convívio social e lazer da Escala de Interação com os Pares

Descrição do item	Respostas em %					$\bar{\chi}$	$\sigma$	Me
	1	2	3	4	5			
Saio com amigos e colegas da universidade Ip8	38,55	24,10	16,87	10,84	9,64	2,29	1,34	2,0
Assisto a filmes e programas de TV ou ouço música com meus colegas Ip 9	65,06	13,25	10,84	8,43	2,41	1,70	1,11	1,0
Almoço ou janto com colegas da universidade Ip 14	66,27	13,25	13,25	3,61	3,61	1,65	1,08	1,0
Encontro colegas fora da sala de aula para bate-papos Ip 16	27,71	19,28	21,69	19,28	12,05	2,69	1,38	3,0
Vou ao cinema com colegas Ip26	75,90	13,25	6,02	2,41	2,41	1,42	0,90	1,0
Faço atividades esportivas com meus colegas Ip27	78,31	12,05	4,82	3,61	1,20	1,37	0,84	1,0
Convivo socialmente com outros estudantes no Diretório Acadêmico, Atléticas e Associações de Estudantes Ip29	42,68	19,51	19,51	9,76	8,54	2,22	1,32	2,0

Na totalidade dos itens que avaliam as interações de convívio social e lazer, encontrar com colegas fora da sala de aula para bate-papos é a atividade indicada com maior frequência

pelos estudantes adultos, porém, é importante observar que não chegou a atingir o ponto médio de ocorrência. Somado a isto, nota-se que os demais itens deste fator se destacaram pela intensidade baixa com a qual são realizadas. Destes, sobressai-se pela baixa frequência: *Assisto a filmes e programas de TV ou ouço música com meus colegas, Almoço ou janto com colegas da universidade, Vou ao cinema com colegas, Faço atividades esportivas com meus colegas.*

#### 1.2.4. Interações Íntimas

No último fator, conforme Tabela 12, estão descritos os dados sobre as interações íntimas, compostas por situações que apresentam um maior vínculo de intimidade entre os estudantes e que possibilitam trocas afetivas e relacionamento interpessoal marcado por discussões sobre diversos assuntos.

**Tabela 12.** Itens do domínio interações íntimas da Escala de Interação com os Pares

Descrição do item	Respostas em %					$\bar{\chi}$	$\sigma$	Me
	1	2	3	4	5			
Interações íntimas								
Converso com colegas sobre relacionamentos afetivos Ip6	21,69	24,10	21,69	21,69	10,84	2,76	1,31	3,0
Ajudo um colega com problemas pessoais Ip15	19,28	24,10	21,69	20,48	14,46	2,87	1,34	3,0
Converso socialmente com estudantes com ideias diferentes das minhas Ip21	3,61	15,66	28,92	28,92	22,89	3,52	1,12	4,0
Converso com colegas sobre diversos assuntos como acontecimentos atuais, viagens, lazer Ip28	9,64	9,64	27,71	34,94	18,07	3,42	1,18	4,0
Converso com colegas sobre meus projetos pessoais Ip36	26,83	15,85	26,83	23,17	7,32	2,68	1,29	3,0

Do conjunto de dados, destaca-se que os estudantes adultos interagem intimamente com os seus colegas e que a frequência de tais interações ocorrem com intensidade um pouco acima do valor médio em relação aos itens: *Converso socialmente com estudantes com ideias diferentes das minhas e Converso com colegas sobre diversos assuntos como acontecimentos atuais, viagens, lazer;* e com frequência abaixo da média para as interações: *Converso com colegas sobre relacionamentos afetivos, Ajudo um colega com problemas pessoais e Converso com*

*colegas sobre meus projetos pessoais.*

## **2. Relação entre os fatores da Escala de Interação com os Pares e as variáveis dos participantes**

Neste item são apresentadas e analisadas as relações entre os escores da Escala de Interação com Pares e as variáveis dos participantes, incluindo aqui: idade, faixa etária, sexo, turno do curso, exercício de atividade remunerada, horas de trabalho, faixa de horas de trabalho e semestre do curso.

### **2.1. Idade**

Uma das variáveis considerada neste estudo foi a idade dos participantes. Para tanto, foram realizadas duas análises. Na primeira delas, realizou-se um estudo de correlação, no qual a idade foi vista como variável numérica, e na segunda a idade é analisada de forma categórica, resultando em duas faixas etárias. Os resultados da correlação idade e escores dos quatro fatores da escala são apresentados na Tabela 13.

**Tabela 13.** Análise de correlação entre os escores da escala e a variável idade

	<b>IAOferec</b>	<b>IAReceb</b>	<b>ISocial</b>	<b>IIntima</b>
Idade*	r= -0.01525	<b>-0.25676</b>	<b>-0.27963</b>	-0.10021
	P= 0.8925	0.0207	0.0110	0.3704
	n= 81	81	82	82

\*r= coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P, n= número de sujeitos.

Referente à análise de correlação, nota-se que houve associação fraca negativa significativa entre idade e os escores de IA Receb e ISocial, ou seja, quanto maior a idade, menores as frequências de interações no domínio das interações acadêmicas que envolvem *colaboração e recebimento de auxílio dos colegas* e das *interações de natureza social e lazer*. As *interações acadêmicas nas quais há discussão e oferecimento de ajuda* e as *interações íntimas* não se mostraram correlacionadas com a idade dos participantes.

Face a estes dados, buscou-se um aprofundamento do estudo destas relações por meio da criação de grupos de idade: 25 a 29 anos e 30 ou mais anos. Para esta categorização, levaram-se em conta informações da literatura, que em algumas publicações consideram a idade de 30 anos como limite para classificação de adultos e também teve-se em conta a frequência de participantes nas faixas etárias, buscando-se um limite que garantisse equilíbrio numérico nas duas faixas. Os resultados da comparação dos escores dos quatro domínios de interação com os pares nas duas faixas etárias são apresentadas na Tabela 14.

**Tabela 14.** Análise Comparativa dos Escores de Interação com os Pares – Faixa etária

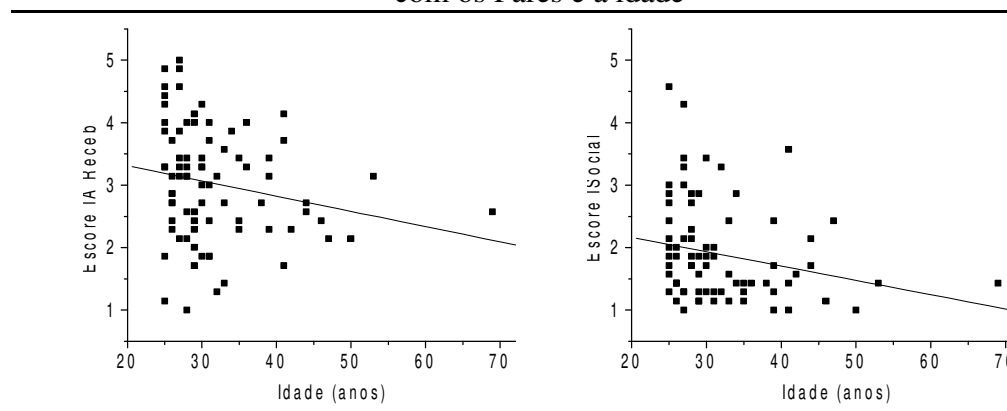
Idade	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P*
25-29	IAOferec	42	3.10	0.92	1.29	3.14	4.86	P=0.405
	IAREceb	42	3.18	0.99	1.00	3.21	5.00	P=0.122
	ISocial	42	2.06	0.84	1.00	1.86	4.57	<b>P=0.037</b>
	IIntima	42	3.09	0.94	1.20	3.00	5.00	P=0.632
>=30	IAOferec	39	3.26	0.85	1.29	3.57	4.71	
	IAREceb	39	2.85	0.77	1.29	2.71	4.29	
	ISocial	40	1.71	0.66	1.00	1.43	3.57	
	IIntima	40	3.02	0.80	1.00	2.80	5.00	

\*Valor –P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre dois grupos.

Observa-se que o único domínio de interação com pares que apresenta diferenças de frequência estatisticamente significativa entre as duas faixas etárias analisadas, refere-se às *interações sociais e de lazer*, nas quais estudantes de menor faixa etária (25-29 anos) relacionam-se socialmente com maior frequência do que os estudantes com maior faixa etária. Quanto ao domínio IAREceb, apesar de não expressar diferenças significantes entre estas faixas etárias, apresentou  $p=0,122$ , que pode ser considerado como indicador de tendência.

Retornando aos dados da análise de correlação entre os escores dos quatro domínios da escala e idade, é possível, por meio do diagrama de dispersão das duas correlações (Gráfico 2), observar um outro aspecto que envolve estas duas variáveis. Apesar de tênue, nota-se uma diferença de variabilidade dos valores dos escores dos estudantes destas duas faixas etárias, em especial em relação à IAREceb. Observa-se que, a partir dos 30 anos, há uma menor variabilidade, indicando maior similaridade de respostas entre os indivíduos deste grupo, quando comparado ao dos mais jovens, em relação a este domínio de interações.

**Gráfico 1.** Diagrama de dispersão entre os fatores da Escala de Interação com os Pares e a idade



Apesar da análise de correlação entre os escores da escala e idade apresentarem significância, nota-se, a partir do Gráfico 2, uma grande dispersão de pontos, indicando que estas são de fraca magnitude, principalmente entre as idades de 25 a 29 anos. No entanto, observa-se menor dispersão dos pontos para os estudantes que apresentam mais de 30 anos, apontando que há uma tendência para o grupo de estudantes mais velhos apresentarem comportamentos mais semelhantes se comparados aos comportamentos dos estudantes com menos idade em relação às dimensões IAREceb e ISocial .

## 2.2. Sexo dos participantes

A frequência das interações com os pares, quando se considera a variável sexo, são apresentadas na Tabela 15.

**Tabela 15.** Análise Comparativa dos Escores de Interação com os Pares e Sexo dos Participantes

Sexo	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P*
MASCULINO	IAOferec	42	3.10	0.91	1.29	3.14	4.86	P=0.413
	IAREceb	41	2.92	0.94	1.14	2.86	4.86	P=0.314
	ISocial	43	1.85	0.83	1.00	1.57	4.57	P=0.366
	IIntima	42	2.84	0.78	1.00	2.80	5.00	<b>P=0.033</b>
FEMININO	IAOferec	39	3.26	0.86	1.71	3.29	4.71	
	IAREceb	40	3.13	0.86	1.00	3.14	5.00	
	ISocial	39	1.94	0.72	1.00	1.71	3.57	
	IIntima	40	3.28	0.91	1.20	3.20	5.00	

\*Valor -P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre dois grupos.

Quando se considera a variável sexo, nota-se diferença estatisticamente significativa, na frequência das interações com os pares, apenas em relação ao domínio das relações íntimas, com maior frequência entre as mulheres. Nos demais domínios, homens e mulheres apresentam níveis semelhantes de interação.

### 2.3. Turno do Curso

Buscou-se também neste estudo, analisar a relação entre o período de funcionamento do curso frequentado pelo estudante e suas pontuações médias nos quatro domínios de interação com pares, o que pode ser verificado na Tabela 16.

**Tabela 16.** Análise Comparativa dos Escores de Interação com os Pares e Turno do Curso

Turno	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P*
DIURNO	IAOferec	29	3.32	0.81	1.29	3.57	4.43	P=0.203
	IAREceb	29	3.15	0.88	1.14	3.14	4.86	P=0.341
	ISocial	29	2.01	0.71	1.14	1.86	3.57	P=0.096
	IIntima	30	3.42	0.81	1.80	3.30	5.00	<b>P=0.002</b>
NOTURNO	IAOferec	52	3.10	0.92	1.29	3.07	4.86	
	IAREceb	52	2.96	0.92	1.00	3.07	5.00	
	ISocial	53	1.83	0.81	1.00	1.57	4.57	
	IIntima	52	2.84	0.84	1.00	2.80	5.00	

\*Valor -P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Ao comparar os dois turnos de funcionamento, verifica-se diferença significativa entre diurno e noturno somente em relação ao domínio referente às interações íntimas, com maior frequência presente entre os estudantes do diurno, quando comparados aos do noturno. Há um indicativo de tendência em relação às Interações do convívio social e lazer, em que estudantes do diurno interagem mais do que os do noturno.

## 2.4. Atividade Remunerada e Horas de Trabalho

Outras duas variáveis estudadas com relação à frequência de interação nos diferentes domínios da escala foram o exercício de atividade remunerada e a quantidade de horas de trabalho que realiza semanalmente. Na Tabela 17, 18 e 19 estão descritos os resultados obtidos.

Ao comparar os dados dos estudantes que exercem atividade remunerada com os dos que não exercem atividade remunerada (Tabela 17), os resultados das análises estatísticas apontam diferença significativa dos escores, somente em relação ao domínio de *interação social e de lazer*, sendo que os estudantes que não exercem atividade remunerada indicam frequência maior de interações desta natureza, do que os que exercem atividade.

**Tabela 17.** Análise Comparativa dos Escores de Interação com os Pares e Atividade Remunerada

Ativ_rem	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P*
NÃO	IAOferec	22	3.26	0.98	1.29	3.57	4.71	P=0.466
	IAREceb	22	3.03	0.94	1.00	3.29	4.57	P=0.714
	ISocial	21	2.16	0.80	1.29	2.00	4.29	<b>P=0.021</b>
	IIntima	22	3.25	1.04	1.20	3.20	5.00	P=0.159
SIM	IAOferec	59	3.15	0.86	1.29	3.14	4.86	
	IAREceb	59	3.02	0.90	1.29	3.00	5.00	
	ISocial	61	1.80	0.75	1.00	1.43	4.57	
	IIntima	60	2.98	0.80	1.00	2.80	5.00	

\*Valor -P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Em relação à variável quantidade de horas de trabalho, foram realizadas duas análises: uma focando a correlação entre horas de trabalho, como variável numérica, e os escores dos quatro fatores, e outra considerando faixas de horas de trabalho e os mesmos escores.

Referente à correlação entre horas de trabalho e frequência de interações (Tabela 18), não foram observadas correlações significantes em nenhum dos quatro domínios. No entanto, vale a pena destacar o valor  $p=0.121$  para a correlação negativa no domínio das interações sociais, valor este que pode ser indicativo de tendência, ou seja, tendência de quanto maior o número de horas de trabalho menor a frequência de interações sociais e de lazer com os pares.

**Tabela 18.** Análise de correlação entre os escores da escala e horas de trabalho

		<b>IAOferec</b>	<b>IAREceb</b>	<b>ISocial</b>	<b>IIntima</b>
Horas_trabalho	r=	-0.03133	0.00191	-0.17228	-0.04041
	P=	0.7813	0.9865	0.1217	0.7185
	n=	81	81	82	82

Para a análise das faixas de horas de trabalho, foram definidas três categorias: 0 horas; 1 a 20 horas de trabalho e acima de 20 horas. O valor de 20 horas foi assumido como limite de divisão de faixas, uma vez que corresponde ao encargo de todo um período (4 horas diárias) ao longo da semana.

**Tabela 19.** Análise Comparativa dos Escores de Interação com os Pares entre faixas de horas de trabalho

<b>Trab</b>	<b>VARIÁVEL</b>	<b>N</b>	<b>MÉDIA</b>	<b>D.P.</b>	<b>MÍN</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MÁX</b>	<b>VALOR-P*</b>
0	IAOferec	22	3.26	0.98	1.29	3.57	4.71	P=0.675
	IAREceb	22	3.03	0.94	1.00	3.29	4.57	P=0.503
	ISocial	21	2.16	0.80	1.29	2.00	4.29	<b>P=0.055</b> '0'≠'1-20'
	IIntima	22	3.25	1.04	1.20	3.20	5.00	P=0.371
1-20	IAOferec	8	3.02	0.84	2.00	2.86	4.43	
	IAREceb	8	2.70	0.44	2.00	2.71	3.43	
	ISocial	9	1.57	0.42	1.14	1.43	2.43	
	IIntima	9	3.07	0.68	2.40	2.80	4.20	
>20	IAOferec	51	3.17	0.86	1.29	3.14	4.86	
	IAREceb	51	3.07	0.94	1.29	3.14	5.00	
	ISocial	52	1.84	0.79	1.00	1.50	4.57	
	IIntima	51	2.96	0.82	1.00	3.00	5.00	

\* Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

Ao se comparar as faixas de horas de trabalho (Tabela 19) e a frequência das interações com os pares, nos quatro domínios de interação, observa-se que ocorre diferença muito próxima à significativa em relação ao domínio de ISocial. Com o valor de  $p=0.055$ , considerou-se pertinente buscar conhecer quais grupos diferiam entre si. Os resultados apontaram diferenças de escores de ISocial entre o grupo de '0'(zero) horas de trabalho, o que corresponde aos que não trabalham, e



o grupo dos que trabalham de 1 a 20 horas, sendo que estes últimos apontam menor frequência de interações do que os primeiros. Estes dados precisam ser vistos com cautela devido ao baixo número de participantes enquadrados na faixa de 1-20 horas de trabalho.

Uma vez que não foi considerada significativa a diferença de frequência de *interação social e de lazer* (ISocial) entre os estudantes do grupo que não trabalham e o grupo que trabalha mais do que 20 horas e foi observada com o grupo que trabalha até 20 horas, pode-se considerar que a relação entre horas de trabalho e ISocial é uma relação não linear. Esta não linearidade também é sugerida em relação à IAOferec e à IAREceb, porém, aqui deve-se destacar que não foram observadas diferenças significantes entre os grupos. Esta não linearidade da relação das variáveis analisadas pode ser parte da explicação para a não observação de correlação entre horas de trabalho e os escores dos domínios da escala, na análise anterior.

## 2.5. Semestre do Curso

Para analisar a relação entre os escores da Escala de Interação com Pares e o semestre do curso, foram considerados os resultados dos alunos ingressantes matriculados no primeiro e no segundo semestre de seus cursos, cujos dados são apresentados na Tabela 20.

**Tabela 20.** Análise Comparativa dos Escores de Interação com os Pares e Semestre do Curso.

Momento do Curso	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P*
1º.semestre	IAOferec	47	3.15	0.93	1.29	3.14	4.86	P=0.763
	IAREceb	47	3.03	0.92	1.14	3.00	4.86	P=0.996
	ISocial	49	1.90	0.80	1.00	1.71	4.29	P=0.805
	IIntima	48	2.93	0.89	1.00	2.90	5.00	P=0.150
2º.semestre	IAOferec	34	3.22	0.83	1.71	3.14	4.57	
	IAREceb	34	3.02	0.89	1.00	3.14	5.00	
	ISocial	33	1.89	0.75	1.00	1.71	4.57	
	IIntima	34	3.24	0.82	1.40	3.00	5.00	

\*Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Ao comparar a frequência de interação com os pares entre o primeiro e segundo semestre, não foram verificadas diferenças significantes em nenhum dos domínios de interação. Contudo, é possível identificar que das quatro dimensões de interação com os pares, duas, mantiveram valores bem próximos nos dois semestres: IAREcebimento de Auxílio (3,03 e 3,02) e ISocial

(1,90 e 1,89) e duas em que ocorrem um leve aumento do primeiro para o segundo semestre IAOferec (3,15 e 3,22) e IIntima (2,93 e 3,24) .

Em síntese, a partir da análise dos dados referentes a esta etapa, em que se buscou identificar as características das relações entre os domínios das interações com os pares e as variáveis dos participantes (idade, faixa-etária, sexo, turno do curso, exercício de atividade remunerada, horas de trabalho, faixas de horas de trabalho e semestre do curso), a partir de análise bivariada, pode-se dizer que os resultados são distintos quando se considera as duas grandes áreas de interações com os pares, a acadêmica e a social, conforme Tabela 21.

**Tabela 21.** Síntese das relações entre os fatores da escala e as variáveis dos participantes

<b>Fatores da Escala de Interação com os Pares</b>	<b>Variáveis Relacionadas</b>	<b>Relações Encontradas</b>
<b>Interações Acadêmicas nas quais há discussão e oferecimento de auxílio</b>	–	–
<b>Interações Acadêmicas nas quais há colaboração e recebimento de ajuda</b>	Idade	1. Correlação negativa fraca. Quanto maior idade do estudante, menor frequência.
<b>Interações características do Convívio Social e de Lazer</b>	Idade	1. Correlação negativa fraca. Quanto maior idade do estudante, menor frequência.
	Faixa Etária	2. Maior frequência na faixa de 25-29 anos do que os de 30 e acima
	Atividade remunerada	3. Maior frequência entre estudantes que não exercem atividade remunerada versus os que trabalham.
	Faixa de horas de trabalho	4. Maior frequência entre os que não trabalham quando comparados à faixa de 1 a 20hs.
<b>Interação Íntima</b>	Sexo e Turno	1 e 2 .Maior frequência entre mulheres e estudantes do diurno.

Quando se comparam essas grandes áreas, observa-se uma maior presença de relações significantes entre as variáveis dos participantes e as interações de natureza social, do que com as interações da área acadêmica. Com relação a essas últimas, apenas a idade mostrou-se associada, sendo correlacionada especificamente às *interações em que há colaboração e recebimento de ajuda*, em que quanto maior a idade do estudante, menor a frequência de interações neste domínio. Não foram observadas associações significantes entre as variáveis dos participantes e o

domínio das *interações acadêmicas nas quais há discussão e oferecimento de auxílio*.

Já nas interações da área de natureza social, foram observadas associações nos dois domínios que a compõem. No domínio das *interações características do convívio social e de lazer*, quatro relações significantes foram observadas: com idade, com faixa etária, com exercício de atividade remunerada e com faixas de horas de atividade remunerada. Com relação à idade, a correlação observada indica que, no total, quanto maior a idade menor a frequência de interações sociais e de lazer, o que é confirmado quando se consideram as faixas de idade, sendo maior a frequência dessas interações para estudantes que se apresentam na faixa etária dos 25-29 anos, quando comparado aos da faixa dos maiores de 30 anos. Com relação ao exercício de atividade remunerada, foi observado que as *interações sociais e de lazer* são mais frequentes entre os estudantes que não exercem atividade remunerada, quando comparado aos que exercem. Esta característica se repete quando se considera as diferentes faixas de horas de trabalho, porém, esta relação não se mostra linear. A frequência de interações neste domínio é significativamente maior para os que não trabalham quando comparado aos que trabalham de 1 a 20 horas semanais, porém, não apresenta diferença significativa em relação aos que trabalham mais do que 20 horas. Quanto ao segundo domínio da área social, o das *interações íntimas*, esta, associou-se a duas variáveis dos participantes, sexo e turno do curso, sendo esta dimensão de interação mais característica das mulheres e dos estudantes do período diurno.

Mudando-se a direção da análise e focando a partir do conjunto de variáveis dos participantes, (idade, faixa-etária, sexo, turno do curso, exercício de atividade remunerada, horas de trabalho, faixas de horas de trabalho e semestre do curso), nota-se que apenas horas de trabalho, enquanto variável numérica e semestre do curso não se mostraram associadas significativamente a nenhum dos diferentes domínios de interação com pares. Com relação às demais variáveis, a idade foi a que apresentou maior número de associações, tendo correlacionado de forma negativa com dois domínios (interação acadêmica em que há colaboração e recebimento de ajuda e com interação social e de lazer), e enquanto variável categórica (faixa etária) mostrou diferenças significantes em relação à interação social e de lazer, em que a categoria dos adultos mais jovens relaciona-se mais frequentemente neste domínio. Quanto ao exercício ou não de atividade remunerada e faixas de horas de trabalho, as duas variáveis se mostraram relacionadas de forma significativa com o domínio das interações sociais e de lazer, sendo que estudantes que não trabalham interagem mais do que os que trabalham, e

quando se compara faixas de horas de trabalho, os de 0 (zero) horas de trabalho apresentam maior interação neste domínio apenas com relação aos que trabalham de 1 a 20 horas. As variáveis, sexo e turno do curso, mostraram-se ambas associadas com o domínio das interações íntimas, em que se observa maior interação desta natureza entre as mulheres e entre os estudantes de cursos diurnos.

A partir da síntese apresentada na Tabela 21, observa-se que *as interações características de convívio social e de lazer* foram significativamente relacionadas com duas variáveis- base: idade e atividade remunerada e que *as interações íntimas* foram associadas às variáveis sexo e turno. Mediante, estes dados, optou-se pela realização de uma análise comparativa entre as variáveis categóricas de interesse apontadas como significantes, sexo e turno e a faixa etária e atividade remunerada, na busca de possível associação significativa entre os pares de variáveis, conforme Tabela 22.

**Tabela 22.** Análise comparativa entre variáveis sexo vs turno e faixa etária vs atividade remunerada

Sexo	Turno		Total	Faixa etária	Atividade Remunerada		Total
	Diurno	Noturno			Sim	Não	
Masculino	11	33	44	25-29anos	31	12	43
	35,48	<b>62,26</b>			50,00	54,55	
Feminino	20	20	40	>= 30 anos	31	10	41
	<b>64,52</b>	37,74			50,00	45,45	
Total	31	53	84	Total	62	22	84

TESTE QUI-QUADRADO: X<sup>2</sup>=5.62; GL=1; P=0.018

TESTE QUI-QUADRADO: X<sup>2</sup>=0.13; GL=1; P=0.714

Com base na análise comparativa entre as variáveis, sexo e turno do curso e as variáveis faixa etária e atividade remunerada, verificou-se associação significativa apenas entre sexo e turno. Observa-se que no turno diurno há maior frequência de mulheres e no noturno maior de homens, o que poderia gerar um possível efeito de confundimento entre estas variáveis.

Com relação à faixa-etária e atividade remunerada, as variáveis não mostraram uma relação significativa, não havendo, portanto, efeito de confundimento. Assim, conclui-se que tanto a faixa etária quanto o exercício de atividade remunerada estão relacionadas com o escore de

*interação social e de lazer ( ISocial).*

Na busca de maior compreensão do que ocorre com a relação entre as variáveis sexo e turno e a associação com o domínio das interações íntimas, passou-se a uma análise dos escores de interação íntima a partir da criação de quatro grupos formados pelas variáveis sexo e turno, resultando em: DM – diurno mulher; DH – diurno homem; NM – noturno mulher e NH – noturno homem. A partir da aplicação do teste Mann-Whitney para comparação das médias de dois grupos independentes, observaram-se os seguintes resultados:

**Tabela 23.** Análise comparativa entre sexo e turno

<b>Grupos</b>	<b>Valores de W</b>	<b>P-valor</b>
DH x DM	51	0,03019*
NH x NM	300.5	0,7124
DH x NH	193.5	0,3191
DM xNM	295.5	0,0095*

\*Valor-P significante referente ao teste de Mann-Whitney

A partir da Tabela 23, observa-se que, quando se fixa o turno e compara-se o sexo, observa-se que homens e mulheres apresentam diferenças nos escores de *Interações Íntimas* no diurno, porém, não pode ser provado que existe diferença entre os sexos no noturno. Somado a isto, quando se fixa o sexo e se compara o turno, não há evidências de que homens do noturno sejam diferentes de homens do diurno, porém, há evidências de que mulheres do diurno são diferentes de mulheres do noturno em função de valor p menor do que 0,05.

Frente a estes dados, passaram a ser comparados os escores de homens do diurno (DH) com as mulheres do noturno (NM) e entre mulheres do diurno (DM) com os escores de homens do noturno (NH). Os resultados são apresentados na Tabela 24.

**Tabela 24.** Análise comparativa entre sexo e turno

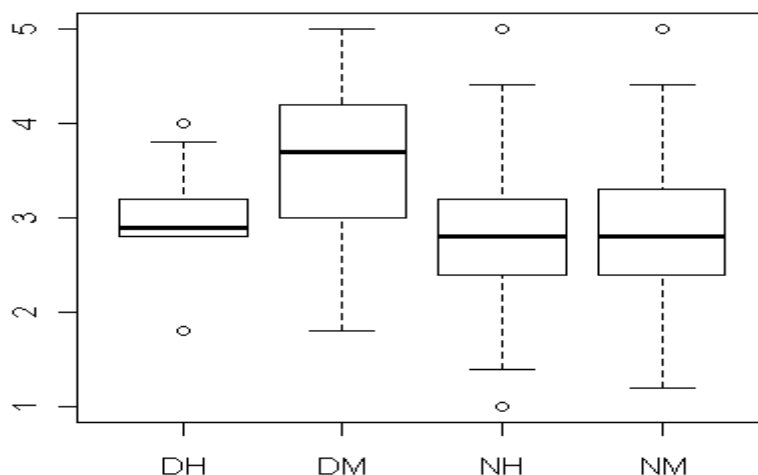
<b>Grupos</b>	<b>Valores de W</b>	<b>P-valor</b>
DH x NM	112	0,5944
DM x NH	492,5	0,0011*

\*Valor-P significante referente ao teste de Mann-Whitney

A partir desta sequência de análise, não há evidências de que homens do diurno sejam diferentes de mulheres do noturno em relação à frequência de interações íntimas, porém, há evidências de que homens do noturno diferem de mulheres do diurno.

A diferença constatada entre os grupos, pode ser mais bem visualizada a partir do gráfico Box-plot a seguir.

**Gráfico 2.** Resultado da análise comparativa entre sexo e turno – 4 grupos



A partir do gráfico, ao se comparar DH, NH e NM observam-se evidências de que o comportamento dos grupos é muito parecido, não sendo possível assumir a existência de diferença entre eles. Já o comportamento do grupo DM aparece com valores superiores aos demais, portanto, diferente dos outros três grupos.

Estas constatações indicam que não há efeito de confundimento entre turno e sexo, uma vez que ser do diurno e ser mulher constituem-se em condições definidoras deste grupo. Portanto, tanto turno quanto sexo têm um papel na explicação da relação observada com interações íntimas. Esse conjunto de dados comparativos dos escores de *interação íntima* nos diferentes grupos formados da junção entre sexo e turno do curso, aponta que o grupo de mulheres do diurno é diferente de todos os outros, apresentando valores superiores aos demais grupos, e não há evidências de outras diferenças entre os grupos, localizando, portanto, nesse grupo a necessidade de futuros estudos de aprofundamento.

## DISCUSSÃO

Entre as diversas experiências oferecidas pelo ambiente acadêmico e que impactam no desenvolvimento do estudante e produzem um conjunto de mudanças, destacam-se as interações que os estudantes vivenciam com a sociedade acadêmica, consideradas neste estudo como dimensão interativa. A dimensão interativa pode ser entendida como o conjunto das interações dos estudantes com os professores e pares e tem sido apontada como importante objeto de estudo e de grande impacto na formação do estudante. A influência das interações dos estudantes com esses grupos se manifesta em mudanças em diversas dimensões do desenvolvimento acadêmico (PASCARELLA E TEREZINI,1991 e 2005).

O presente estudo se propôs a um aprofundamento em relação às interações que os estudantes estabelecem especificamente com pares, dado à importância com que esta variável tem sido apontada na literatura, para um conjunto amplo de dimensões de impactos para a formação do estudante, incluindo aspectos cognitivos, afetivos e sociais (ANTONIO,2004; ASTIN,1984 e 1993; CHICKERING E REISSER,1993; FELDMAN e NEWCOMB, 1969; FIOR, 2008; PASCARELLA e TEREZINI, 1991 e 2005; TEREZINI, PASCARELLA e BLIMLING, 1996; TINTO, 1993; WENTZEL, 1998; WHITT, PASCARELLA, e TEREZINI, 1999 ). Este conjunto de mudanças mostra-se relacionado à experiência da graduação e à possibilidade do estudante conviver com outras pessoas, contribuindo assim para que ele descubra uma nova forma de viver, de pensar e de agir. (BARIANI, 2003; DELL PRETTE e DELL PRETTE, 2003; FIOR, 2008; KUH, 1995; PACHANE, 2003).

No entanto, os estudos envolvendo os alunos do ensino superior, na sua maioria, foram realizados com estudantes que ingressam com idade tradicional, deixando uma lacuna no entendimento da experiência acadêmica de um número cada vez maior de estudantes que ao ingressarem na graduação apresentam mais que 25 anos, idade esta considerada por diversos autores como caracterizando o estudante adulto.

Dada à importância atribuída às interações com os pares para a formação do estudante do ensino superior e à urgência em se conhecer mais profundamente as características da formação do estudante adulto, assumiu-se neste estudo o objetivo: de descrever e de analisar a frequência e o conteúdo das interações com os pares dos estudantes adultos ingressantes da graduação, nos domínios acadêmico e social e sua relação com sexo, idade, turno do curso, exercício de



atividade remunerada e semestre do curso.

Os resultados deste trabalho, cujos dados tiveram origem nas respostas de estudantes do ensino superior adultos a uma Escala de Interação com os Pares, constituída de 26 itens, agrupadas em quatro domínios, revelaram que estes interagem, de maneira geral, com baixa frequência com os pares. O valor médio geral baixo de interações com os pares deriva de um valor médio de interações em três dos fatores, *Interações Acadêmicas Discussão e Oferecimento de Ajuda; Interações Acadêmicas Colaboração e Recebimento de Auxílio e Interações Íntimas*, e da baixa frequência da *Interação Característica de Convívio Social e de Lazer*.

A média mais baixa nas interações características de convívio social e de lazer indica que os estudantes adultos apresentam dificuldades para realizar interações com os pares, principalmente nas atividades e/ou nas situações em que exijam um deslocamento para além do ambiente acadêmico, uma vez que, dos sete itens desta dimensão de interação, cinco ocorrem fora do ambiente físico acadêmico e dois fora da sala de aula. O presente estudo, portanto, confirma que estudantes podem apresentar dificuldades para interagir com os pares em outros contextos que não sejam os espaços internos da instituição.

Lundberg (2004) preocupou-se em investigar questões específicas que tendem a recair sobre o estudante adulto, como os diferentes papéis assumidos pelo aluno, principalmente o de ser trabalhador. A autora, entre outros achados, identificou que estudantes adultos acabam tendo maior dificuldade para interagir com os pares devido às limitações de tempo com a carga de trabalho, e que, para estudantes mais velhos, os relacionamentos com os pares são menos essenciais do que para os estudantes mais jovens, uma vez que incluem nas suas relações interpessoais os colegas de trabalho e os supervisores como suporte para suas demandas pessoais, profissionais e para as questões relacionadas à aprendizagem. Grahan e Gisi (2000) complementam as análises levantadas por Lundberg, ao sugerirem que, além dos colegas de trabalho, os estudantes adultos podem buscar suporte para o seu desenvolvimento educacional, através de fontes externas à comunidade acadêmica, como amigos e familiares.

Assim, conforme evidenciado na literatura, observa-se que, para o estudante adulto, as interações com os pares parecem ficar num segundo plano, porque este, além de obter outras redes sociais, apresenta limitações de tempo para a realização das interações, devido à complexidade da vida adulta, que envolve, entre outras características, os compromissos familiares, os problemas financeiros, o estudo em tempo parcial e a dedicação ao trabalho em

tempo integral.

Portanto, a partir da discussão dos dados iniciais e mais gerais, observa-se que há condições que restringem as interações com os pares dos estudantes adultos. Entre as condições e/ou restrições que impactam na frequência das interações, observam-se duas grandes categorias: de um lado, o ambiente acadêmico com suas tarefas, programas pedagógicos e espaços físicos, e, de outro, as condições pessoais do estudante, que, por ser adulto, traz uma série de características associadas.

Em relação ao ambiente acadêmico, Fior (2008) aponta para a importância do papel da instituição para a viabilização de algumas formas de interação, e que, na maioria das vezes, a ocorrência das interações dependerá da criação de contextos que propiciem e estimulem a interação entre pares.

Já no que se refere às características pessoais dos estudantes adultos, destacam-se na literatura os seguintes aspectos: que os estudantes adultos tendem a frequentar a graduação em tempo parcial por serem trabalhadores, são na maioria estudantes do noturno, participam raramente das atividades do campus, não utilizam os serviços de moradia estudantil, apresentam dificuldades para se dedicarem ao tempo fora de sala de aula com pares e professores e dedicam tempo integral aos seus papéis de adulto, como o trabalho e a família (Horn, 1996; Kasworm, 2003; Correia e Sarmiento, 2007). As características apresentadas podem explicar grande parte das dificuldades enfrentadas por estudantes adultos em relação à frequência da interação com os pares, uma vez que o grupo participante deste estudo cursa a graduação em tempo parcial e, na sua maioria, é trabalhador.

Importante salientar que este estudo se propôs a analisar as interações dos estudantes que, ao ingressarem no ensino superior, tinham 25 ou mais anos de idade, contudo, observa-se que a grande parte dos estudantes brasileiros do ensino superior frequenta um curso em tempo parcial e na maioria é trabalhadora. Desta forma, pode-se dizer que muitos dos alunos que hoje estão nos bancos das instituições do ensino superior enfrentam as mesmas dificuldades de interação com os pares que os estudantes adultos, sendo necessário no futuro um novo estudo comparando estudantes de idade tradicional e adultos.

Outro aspecto que merece uma reflexão refere-se ao fato de que a Escala de Interação com os Pares, utilizada neste estudo, contempla duas formas de interação, a acadêmica e a social, nota-se que, apesar das interações íntimas fazerem parte das interações de natureza social,

apresentou médias bem próximas das interações de natureza acadêmica, o que pode reforçar a ideia de que, de fato, a maior barreira para a frequência de interações características de convívio social e de lazer é que estas ocorrem fora do ambiente físico acadêmico e que, portanto, não seria a natureza da interação que influenciaria a frequência destas, mas o local onde elas ocorrem, que neste estudo parece ter o maior impacto sobre a ocorrência ou não das interações.

Na sequência, serão discutidos os resultados encontrados em cada um dos quatro fatores da Escala de Interação com os Pares.

No domínio referente às *interações que envolvem discussão e oferecimento de auxílio* aos colegas, são descritas as interações em que um estudante com mais habilidade auxilia colegas a realizarem alguma atividade acadêmica. Neste domínio, destacam-se as atividades em que há discussão, conversas e orientação sobre o curso ou temáticas de sala de aula. Observa-se que o estudante adulto, nesta dimensão, possui habilidades para conversar sobre uma matéria, para fornecer aos colegas informações relacionadas ao curso e para discutir ideias ou conceitos, porém, apresenta menor frequência de interação quando esta envolve ensinar colegas a utilizar materiais ou equipamentos da instituição. Este resultado pode ser explicado pelo fato já apontado na literatura de que o estudante adulto pode inicialmente sentir-se mais “enferrujado” com a vida acadêmica, principalmente se esteve afastado do sistema educacional por algum tempo (KASWORM, 1999 *apud* Donaldson e Graham, 1999). Nota-se, hoje em dia, que as instituições possuem sistemas totalmente informatizados, seja para a utilização da biblioteca e para a realização de matrículas, ou para o acompanhamento de calendários e de desempenho, podendo dificultar o acesso para alguns alunos que ainda não se percebem incluídos no mundo digital.

Esta reflexão é confirmada também pelos estudos de Clemente (2010), quando comparou as diferenças percebidas entre estudantes mais jovens e adultos em diversos aspectos. Entre as diferenças destacadas, foi apontada a superioridade dos estudantes mais jovens em relação aos conhecimentos de assuntos sobre tecnologia e informática.

Entretanto, observa-se que o estudante adulto possui habilidades para interações que envolvem discussões e orientações sobre assuntos relacionados ao curso ou às atividades de sala de aula, conforme apontado por Lundberg (2003), que destaca que os alunos mais velhos se engajam mais em discussão com os pares quando comparados aos mais jovens. Segundo estudo de Smaniotto (2006), que tinha como objetivo descrever e analisar as mudanças pessoais pelas

quais passam os estudantes adultos trabalhadores de cursos superiores de tecnologia, a partir da percepção dos alunos, as estratégias de aula que propunham atividades que estimulavam a discussão sobre diversos assuntos relacionados ao curso eram apontadas pelos estudantes como as condições que mais colaboravam para mudanças percebidas. Christian (2000) corrobora, ao destacar que os alunos mais velhos precisam de estratégias ativas de ensino que incluam discussões, debates e palestras.

A partir do exposto, nota-se que tanto o estudante adulto quanto o estudante mais jovem podem se beneficiar com a experiência de troca em sala de aula. Apesar desta pesquisa não se propor a estudar as diferentes gerações na mesma sala, é importante destacar que a experiência de interação com um grupo heterogêneo em relação à idade pode contribuir para a formação do estudante, além de evidenciar que não é somente o jovem ou o mais velho que se sobressai quando está na mesma sala de aula, mas que, quando em interação, podem contribuir com trocas expressivas, principalmente por apresentarem habilidades distintas, devido às experiências que trazem para a vivência acadêmica. Segundo Clemente (2010), as interações entre pares de diferentes idades em uma mesma sala de aula podem contribuir para maior tolerância e boa convivência entre diferentes gerações que se ampliam para além do espaço acadêmico. Gurin, et.al. (2002) contribuem com a citação anterior, ao destacarem que o oferecimento aos estudantes de ambientes e de relacionamentos interpessoais heterogêneos pode proporcionar maior diversidade de experiências e, conseqüentemente, ampliação da consciência moral.

Os estudos anteriormente apresentados apontam para a importância que a diversidade de características dos alunos no mesmo ambiente institucional pode oferecer nas interações entre estudantes com idades, gênero, culturas e etnias diferentes, pois, na medida em que se ampliam as características de um grupo de estudantes, também se potencializa o contato com novas ideias, opiniões, visão de mundo (FIOR, 2008), e conseqüentemente desenvolvimento de tolerância.

No domínio referente às *interações acadêmicas de colaboração e recebimento de auxílio*, as interações são caracterizadas pela busca de auxílio de algum outro estudante para realização de diferentes tarefas acadêmicas. É possível observar que nesta dimensão o estudante adulto interage com maior frequência principalmente nas atividades que são propostas para serem realizadas em grupos e com menor frequência para as atividades em que tem que se reunir com um colega para estudar para uma avaliação ou prova.

Conforme descrito anteriormente, o estudante adulto tem preferência por estratégias de

aprendizagem ativa, através de atividades propostas pelo docente e que contribuam para que o estudante se envolva com o aprendizado, através de espaços de debates sobre diferentes pontos de vista. A partir desta perspectiva, destacam-se as atividades que são desenvolvidas em grupos, que segundo Spradley (1996) é uma técnica muito positiva, uma vez que oferece apoio para a aprendizagem e oportunidade única para os estudantes partilharem os problemas que enfrentam, além de oferecer interações sociais positivas e competição intelectual amigável entre os estudantes.

A menor frequência de interação no item “estudo para uma avaliação ou prova com colegas” pode em parte ser explicada pelo fato dos estudantes adultos terem oportunidades mais limitadas em dedicação de tempo nesta forma de interação. Além da falta de tempo exclusiva para se dedicarem a estudar com os pares para uma prova, observa-se que esse item parece indicar que a interação deva ocorrer fora da instituição acadêmica, que como já mencionada anteriormente, acaba gerando maior dificuldade para sua ocorrência. Outro aspecto que merece ser mencionado refere-se ao fato da possibilidade do estudante adulto utilizar estratégias de estudo que diferenciam de outros grupos de estudantes, ou seja, pode preferir estudar sozinho em detrimento a estudar com os colegas para uma prova.

Nota-se também neste domínio, que o estudante adulto apresenta baixa frequência de interação quando tem que utilizar uma plataforma virtual para interagir, ou seja, trocar mensagens eletrônicas, ou se relacionar com colegas através de e-mail ou mensagens instantâneas. Este dado pode ser explicado tanto pelo fato do estudante com mais idade ter dificuldades com as interações que exijam contato digital, como pelo fato do estudante não ter na ocasião total acesso a esses meios. Em pesquisa de Hollerweger, Almeida e Doll (2010 p. 175) e que tinha como objetivo investigar o desenvolvimento da habilidade do uso do *mouse* de pessoas com mais de 45 anos durante cursos de introdução no uso do computador, identificaram que o as atividades desenvolvidas com um computador para alguém que não tem habilidades ou que não está acostumado com a ferramenta, é “uma experiência extremamente complexa, pois uma série de novas habilidades precisa ser coordenada de uma forma pouco costumeira, especialmente para os participantes com mais idade.”

No terceiro fator da Escala de Interação com os Pares estão agrupadas *as interações de convívio social e de lazer*, caracterizadas pelas interações que ocorrem quando são realizadas atividades como sair com colegas da universidade ou participar de atividades culturais e

esportivas. Torna-se necessário destacar que dos quatro domínios de interação da escala, esta dimensão é a que atingiu a menor média de frequência de interação.

Dos sete itens descritos neste domínio, cinco são situações em que as interações ocorrem fora do espaço físico acadêmico, tais como: assistir a filmes, programas de TV, ouvir música, almoçar ou jantar com colegas, ir ao cinema e realizar atividades esportivas. O que se observa dos resultados deste domínio é que os itens relacionados à interações que podem ocorrer dentro da instituição, atingiram maior média de frequência do que aqueles cujas interações pressupõem que o estudante necessita deslocar-se da instituição. Esses, em sua maioria, nunca ocorrem ou quase nunca ocorrem. Este resultado pode ser explicado devido às características pessoais já apontadas neste estudo em relação ao aluno adulto, que incluem: limitações de tempo por ser aluno trabalhador e estudar em tempo parcial, pela dedicação aos outros papéis sociais, como ser casado e pai de família (Horn,1996; Correia e Sarmiento, 2007; Kasworm, 2003) e consequentemente pela dificuldade de tempo para se dedicarem às atividades extra sala de aula (Ely,1997; Kasworm, 2003; Donaldson e Grahan, 1999).

Papalia e Olds (2000) contribuem com esta discussão ao apontarem que os relacionamentos sociais têm pesos diferentes de acordo com a época da vida das pessoas e que este peso é influenciado por diversos aspectos, como o gênero, status conjugal, características de personalidade, de questões culturais, se tem filhos ou não, entre outras características. Neste sentido e pelo fato dos alunos participantes deste estudo apresentar idades que variam entre 25 e 69 anos, por frequentarem a graduação em período parcial e por serem na maioria trabalhadores, a frequência das interações características de convívio social e de lazer podem ter sido influenciadas.

A compreensão do conceito de lazer também se faz necessário para o entendimento da baixa frequência de interação neste domínio. Andrade e Sposito (1986), em estudo realizado com alunos do ensino superior noturno, observaram que a experiência de lazer referia-se a descansar nos finais de semana, pois os alunos ocupavam diariamente mais de 12 horas dos dias úteis comprometidos com tarefas de trabalho, domésticas e de estudo. Desta forma, os autores destacam que geralmente o lazer, que acaba ocorrendo nos finais de semana, parece vincular-se ao “tempo livre” do aluno. Outra questão apontada pelos autores se refere às condições financeiras que devem também ser levantadas para se analisar as possibilidades da experiência de lazer. Segundo os resultados do mesmo estudo, lazer foi comparado a descansar, relaxar, dormir

ou simplesmente ficar em casa. Atividades essas que não demandam recursos econômicos como os de ir ao cinema, jantar com os colegas e outras atividades externas à residência do estudante.

Segundo Martoni e Schwartz (2006) para a grande parte dos estudantes que são trabalhadores, o conceito de lazer parece estar ligado ao período de não trabalho, sendo associado o conceito de lazer, à noção de prazer seguido de descanso.

Assim, a partir dos dados dos participantes do presente estudo, em que 76% dos alunos exerceram algum tipo de atividade remunerada, é possível assumir que muitos destes enfrentam as mesmas questões anteriormente mencionadas, ou seja, priorizam o descanso a sair com os colegas da faculdade em atividades sociais e de lazer.

Outro aspecto a ser destacado a partir dos resultados da baixa frequência de interação nesse domínio, refere-se ao fato dos estudantes, por serem ingressantes e, portanto, estarem em convívio com os pares há um semestre ou dois, não terem conseguido ainda estabelecer relacionamentos sociais com os colegas da universidade e assim acabarem optando por realizar tarefas como ir ao cinema, assistir TV e fazer atividades esportivas através de rede social estabelecida fora do âmbito acadêmico, ou seja, através de rede estabelecida antes do ingresso no ensino superior.

Desta forma, e como consequência da dificuldade do estudante adulto participar de atividades que ocorrem fora da instituição, a sala de aula passa a representar o principal local de interação com os pares e professores e para o desenvolvimento de seu aprendizado. Fato este descrito por Merriam e Caffarella (1991) ao apontarem a sala de aula como o espaço fundamental para a integração social e desenvolvimento do estudante adulto.

Esses dados são corroborados nas pesquisas que apontam que o estudante adulto tem preferências por atividades que ocorrem preferencialmente dentro da sala de aula. A justificativa dos autores por esta preferência se refere principalmente a falta de tempo e dinheiro para que os estudantes frequentem atividades extra classe. Destacam ainda, que o estudante utiliza espaço de sala como principal cenário para definir a sua experiência na universidade, como principal local de aprendizagem, para obter envolvimento com especialistas e para aprimorar a carreira (DONALDSON e GRAHAN, 1999, KASWORM, 1997, 2003, KASWORM e BLOWERS, 1994; SMANIOTTO, 2006).

Tinto (2011) sugere que as instituições de ensino superior se quiserem aumentar o número de alunos que irão concluir a graduação, principalmente para os estudantes de baixa renda e que

são trabalhadores, deverão propor programas e estratégias para o bom desenvolvimento do estudante, preferencialmente em sala de aula. O autor complementa, que para o estudante com essas características e que são ingressantes, a sala de aula é a única oportunidade que o aluno tem, para se desenvolver e vivenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, mesmo que o espaço de preferência dos estudantes adultos seja a sala de aula, não significa que as instituições e que os docentes não devam oferecer aos alunos, outros espaços de interação e aprendizagem, tais como espaços da biblioteca, palestras em anfiteatros, jornadas de estudo, grupos de estudos, monitorias, entre outras atividades.

No último fator são descritas as *interações íntimas*, compostas por situações que apresentam um maior vínculo de intimidade entre os estudantes e que possibilitam trocas afetivas e relacionamento interpessoal marcado por discussões sobre diversos assuntos.

A partir dos resultados desse domínio, pode-se dizer que as interações íntimas dos adultos foram marcadas por interações em que prevalecem a troca de ideias sobre diversos assuntos, ideias e acontecimentos atuais, ou seja, assuntos mais gerais e menos intensidade para as interações que envolvem assuntos pessoais. No entanto, este aspecto pode ser entendido na medida em que os estudantes pesquisados são de primeiro ano e como é destacado por Fior (2008) o estudante de início de curso interage com os pares através de interações mais casuais, e menos íntimas e que ao longo da graduação as interações casuais tornam-se mais íntimas.

Com a intenção de compreender o que determina a frequência de intimidade entre as pessoas, algumas pesquisas apontam para a importância de se observar a frequência e a durabilidade dos contatos como determinantes de relacionamentos mais íntimos. Assim, observa-se que o termo amizade e intimidade geralmente aparecem nos estudos associados e que há necessidade de se diferenciar que nem toda relação de amizade, pressupõe, intimidade (SOUZA e HUTZ, 2008). Os mesmos autores complementam, que a construção de um vínculo de amizade, requer um certo tempo para a sua construção, que passa pela questão de disponibilidade para dividir diversas atividades, bem como tempo de convivência. Ainda em relação à amizade, importante destacar que a semelhança etária é apontada como um dos aspectos mais significativos na escolha entre ser ou não amigo, além do estado civil, religião e sexo (FEHR, 1996 *apud* SOUZA, 2006).

Na sequência serão apresentadas reflexões sobre os resultados das relações entre as variáveis dos participantes e os diferentes domínios da Escala de Interação com os Pares.



Ao se focalizar o conjunto total de resultados envolvendo as associações entre as variáveis dos sujeitos e os escores de interação com os pares nos vários domínios, um primeiro aspecto a ser destacado é que nem todas as variáveis dos participantes analisadas neste estudo associaram-se com os domínios de interação com os pares. Além disto, entre as variáveis que mostraram relação, nota-se que esta não se dá com todos os domínios de interação, indicando uma especificidade de associações das variáveis dos participantes com os vários domínios. Dentre as variáveis dos sujeitos, nas análises que se mostraram associadas aos escores de domínios de interação com os pares, destacam-se a idade, sexo, exercício de atividade remunerada e turno do curso. Foi possível observar que a faixa etária na qual o adulto se insere, o turno do curso, ser homem ou mulher, se exerce alguma atividade remunerada ou não, podem influenciar o comportamento do estudante adulto em relação à frequência e natureza das interações que estabelecem com os pares. Portanto, destaca-se a partir dos resultados que possuir 25 ou mais anos de idade, critério assumido por este estudo para identificar o estudante adulto, não imprime por si só um determinado padrão de relacionamento com os pares, pois as outras características pessoais como a faixa-etária, sexo, exercício de atividade remunerada e turno do curso, mostraram-se como importantes elementos associados à forma como esse adulto interage com os pares.

Entretanto, mesmo considerando que a idade sozinha não determina um padrão de comportamento do estudante adulto para as interações com os pares, nota-se que esta variável foi a única que se mostrou associada a mais de um domínio de interação, devendo, portanto, ser assumida como uma característica importante do estudante quando se consideram as interações com pares.

Outro aspecto a ser destacado com relação à idade do estudante diz respeito à definição de adulto como o estudante ingressante na graduação com 25 anos ou mais, assumida por este e por muitos outros estudos voltados ao estudante adulto. Os resultados mostrando diferentes associações entre faixa-etária e diferentes domínios de interações com pares, assim como correlações entre idade e alguns dos domínios, alertam para a necessidade de se pensar este estudante adulto não como um grupo etário único, mas como diferentes grupos em relação aos vários momentos de vida. Estes dados remetem para a importância de se incorporar uma visão desenvolvimentista à análise do comportamento do adulto, uma visão que permita discriminar os diferentes papéis e tarefas evolutivas decorrentes das expectativas sociais que este adulto vive no

desenvolvimento de sua vida e que, sem dúvida, modelam as formas com este interage com seus pares.

Um aspecto complementar a ser destacado envolve as características do instrumento utilizado no estudo. A Escala de Interação com os Pares é um instrumento que faz distinções refinadas entre os diferentes domínios de interação, abrindo a possibilidade de se discriminar diferentes tipos de interação que os estudantes estabelecem com os pares. A importância desta característica fica evidenciada pela possibilidade propiciada de observação de que o estudante adulto interage com frequência distinta nos diferentes domínios de interação, assim como de identificação de associações diferentes entre as variáveis dos sujeitos e os vários tipos de interação que caracterizam cada um dos domínios. Este refinamento impede que se generalize conclusões sobre a frequência das interações caso estas fossem avaliadas como um único fator. A maior ou menor frequência de interações com pares em adultos depende da natureza destas interações.

O presente estudo também possibilita um olhar para a importância que a diversidade pode oferecer em termos de formação acadêmica, ao assumir que o convívio com um grupo heterogêneo dentro do espaço acadêmico, incluindo a heterogeneidade de idade, constitui-se em condição positiva trazendo benefícios na totalidade de formação desses estudantes, principalmente para o desenvolvimento da tolerância, como bem destacado na literatura, e abre espaço para um aprofundamento futuro da compreensão dos impactos da convivência entre alunos de diferentes faixas etárias, sobre a formação do estudante.

Retomando a apresentação deste estudo, em relação às categorias descritas por Donaldson e Townsend (2007) sobre a visão de adulto presente no discurso de publicações norte, nota-se que o presente trabalho inicialmente se enquadraria na categoria de uma visão de adulto *aceito*, perspectiva em que a idade é o principal critério de diferenciação entre estudantes adultos e tradicionais em que alunos mais jovens e adultos são tratados como diferentes grupos e ainda realça as limitações das teorias convencionais para aplicação aos estudantes adultos. Entretanto, é possível ao término deste estudo constatar que a categoria *incluído* parece mais adequada, uma vez que nesta visão os alunos adultos do ensino superior são considerados e valorizados pelos benefícios que podem trazer à experiência acadêmica, além de salientar a necessidade de novos modelos de políticas e de práticas pedagógicas para o melhor atendimento a esta população de estudantes e ainda, nessa perspectiva, destaca-se o reconhecimento de que os rótulos tradicionais

e não tradicionais implicam mais do que apenas as diferenças de idade e que há necessidade de não tratar adultos de forma homogênea e conseqüentemente reconhecer as diferenças que um determinado grupo de estudantes apresentam, visão esta compartilhada por este trabalho.

Concluindo, embora este estudo apresente limitações, sobretudo pelo reduzido número de sujeitos e por limitar-se a dados de uma única instituição, espera-se que possa contribuir para uma melhor compreensão do comportamento dos alunos adultos do ensino superior em relação às interações com os pares oferecendo uma ampliação do conhecimento sobre esse aluno que tem sido tão sub-representado na literatura científica nacional.

## REFERÊNCIAS\*

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula Os Estudantes Universitários: Sucesso Escolar e Desenvolvimento Pessoal. In Mercuri, Elizabeth; Polydoro, Soely A. J. (orgs). **Estudante Universitário: Características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

ALMEIDA, L. S., FERREIRA, J. A. G. e SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XXXIII; v.3, p.181-207, 1999.

ALLEN. Betty A. **The Student in Higher Education**: Nontraditional Student Retention. University of Alabama. The Catalyst Carlsbad, v..23, n.3, summer,1993. Disponível <http://proquest.umi.com>. Acesso em 15/11/10.

ALVAREZ, Luciana. Universidade vive conflito de gerações com invasão de alunos "pós-trintões". **O Estado de São Paulo**, Caderno de Notícias, São Paulo, 2010.p.A26.

AMARAL, S. F.; BARROS, D. M. V. (2007) **Estilos de Aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas**. Disponível em:[http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/portugues/tvdi\\_portugues/daniela.pdf](http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/portugues/tvdi_portugues/daniela.pdf). Acesso em 20.01.2011.

ANAYA, G. College experiences and student learning: The influence of active learning, college environments and cocurricular activities. **Journal of College Student Development**, Washington, v.37, n.6, p.611-622, 1996.

ANDRADE, Cleide L. e SPOSITO, Marília P. O aluno do curso superior noturno: um estudo de caso. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.57; p. 3-19, maio 1986.

ANTONIO, Anthony L. The Influence of Friendship Groups on Intellectual Self-Confidence and Educational Aspirations in College. **Journal of Higher Education**, v.75 n.4, p.446, Jul-Aug, 2004.

ASTIN, A.W. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, Missouri, v. 25, p. 297-308, 1984.

ASTIN, A.W. Summary of environmental Effects. In: ASTIN, Alexander W. **What Matters in College? Four Critical Year Revisited**. San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

ASTIN, A.W. **What matters in college?** Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1993.

---

\* Baseadas na norma NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

ASTIN, A.W. Involvement in learning revisited: lessons we have learned. **Journal of College Student Development**, Washington, v. 37, n.2, p. 123-134, 1996.

BANK, B. J., SLAVINGS, R. L., e BIDDLE, B. J. Effects of peer, faculty, and parental influences on students' persistence. **Sociology of Education**, v.63, n.3, p.208-225,1990

BASTOS,Fernanda Santos. A contribuição da universidade para a formação do sujeito moral. **Práxis Educacional**, v.4,n.5, 2008.

BAPTISTA, A., BESSA, J. e TAVARES, J. A dinâmica do processo de ensino e aprendizagem: O caso do estudante adulto não-tradicional da Universidade de Aveiro. In J. Tavares e A.P. Cabral (org.). CD de Actas: **II Congresso Internacional CIDInE Novos contextos de formação, pesquisa e mediação**. Gaia, Portugal, p.29-31, 2009.

BARIANI, I. C. D. Os Estilos Cognitivos e o Processo de Formação do Universitário. In: MERCURI, E. E POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

BEAN, J. P.; METZNER, B. S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Educational Research**, New York, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BELTRÃO, Kaizô I.; ALVES. José E.D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**.v.39, n.136, p.125-156, Abr.2009.

BENSHOFF, James M.LEWIS;Henry.A. **Nontraditional College Students**. Dez.1992. ERIC[Eric:347483]

BORSARI, Brian; CAREY, Kate B. Peer influences on college drinking:A review of the research. **Journal of Substance Abuse**. v.13 n.4, p.391-424, Dec. 2001.

BRANDÃO, Carla de Sant'Ana. O processo de socialização política dos universitários: a importância da universidade e do movimento estudantil. [www.anped.org.br/reunioes/24](http://www.anped.org.br/reunioes/24). 24a. reunião. 7 a 11 de outubro de 2001. Acesso em 01.11.11.

BRASIL, **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CAPPS, Rosemary. **A grounded theory of adult student persistence**. (Doctor of Philosophy). Department of Educational Leadership and Policy The University of Utah, Aug,2010. 232 p. <http://content.lib.utah.edu/cdm4/results.php? =dissertation>. Acesso em :22 mar.2012.

CARSTENSEN, L. L. Motivação para contato social ao longo do curso de vida: uma teoria de selevidade socioemocional. In: NERI, A. L. (Org.). **Psicologia do envelhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

CHANG, M. J. Does racial diversity matter? The educational impact of a racially diverse

undergraduate population. **Journal of College Student Development**, v.40, n.4, p.377-395, 1999.

CHARTRAND, J. M. A causal analysis to predict the personal and academic adjustment of nontraditional students. **Journal of Counseling Psychology**, 37, 65-73,1990.

CHAUÍ, Marilena Sousa. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHICKERING, A.W.; REISSER, L. **Education and identity**. 2.ed. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1993.

CHRISTIAN, Maria E. **Traditional Versus Non-Traditional University Students: Does Age Determine Learning?** Dissertação de Mestrado, Abril 2000 [ERIC ED 442 419] 24p.

CLEMENTE, Kathleen Ann. **Experiences of Adult Students in Multi-Generational Community College Classrooms**. Degree of Doctor of Education. The Pennsylvania State University, 2010, 212 p.

CLEVELAND-INNES, M. Adult student drop-out at post-secondary institutions. **The Review of Higher Education**, 17, 423-445, 1994.

COHEN, S., GOTTLIEB, B., & UNDERWOOD, L. Social relationships and health. In S. Cohen, L. Underwood, & B. Gottlieb (Eds.) **Social support measurement and intervention**. New York: Oxford University Press, p.3-25, 2000.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDO DE EVASÃO. **Diplomação, Retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Avaliação**, Campinas, v.1, n.2, p.55-65, 1996.

CORREIA, Ana Maria e SARMENTO, Anabela. Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior: contributos para o aumento da participação de estudantes adultos não-tradicionais. In. Conselho Nacional de Educação. **Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação**. Lisboa: CNE. ISBN: 978-972-8360-46-9, 2007.

COSTA, Maria Emilia. **Contextos Sociais de Vida e Desenvolvimento dos Estatutos de Identidade: um estudo longitudinal junto de estudantes universitários**. Tese de Doutoramento: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1990. 596p.

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2006.

CROIX, W. **Adult learners and new traditions in higher education**. Disponível em: <http://www.worldwindelearn.com/education-advisor/indepth/adult-learners-and-new-traditions-in-higher-education.php> em abril de 2011.

CROSS, K.P. The Impact of Changing Student Populations on Community Colleges. *Community College Review*, v.10, p.30-34,1983,.

CUNHA, Luís Antônio C.R. **A expansão do ensino superior: causas e conseqüências.** *Debate e Crítica*, São Paulo, n.5, p.27-58, 1975.

DEGIORGI, Giacomo; PELLIZZARI, Michele; REDAELLI, Silvia. Be as Careful of the Company You Keep as of the Books You Read: Peer Effects in Education and on the Labor Market, ERIC[ED505253], 2009.

DEL PRETTE, Zilda A.P.;DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento Interpessoal:Uma questão pendente no ensino universitário. In: MERCURI, E. E POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

DEY, Eric. Undergraduate political attitudes: An Examination of Peer, **Faculty, and Social Influences**, 1996.

DONALDSON, Joe F.; GRAHAM, Steve. A Model of College Outcomes for Adults. **Adult Education Quarterly**, v.50, n.1, p. 24-40, Nov. 1999.

DONADSON, Joe F. e GRAHAM, Steve.Adult Undergraduate Students: How do they define success? **The Annual Meeting of the American Educational Research Association.** Montreal, Quebec, Canada, p.19-23, Apr.1999.

DONALDON, Joe F e TOWNSEND, Barbara.Journal's discourse about adult undergraduate students. **The Journal of Higher Education.**v.78 n.1. Jan/Feb., 2007.

DONALDSON, Joe F.; RENTFRO, Allison L.**Adult undergraduates in the adult education literature: mainstream or marginal?**, Proceedings of the 25th. annual Midwest research-to-practice conference in adult, continuing, extension, and community education. University of Missouri-St.Louis, 2006.

DONOHUE, T. L. & WONG, E. H. Achievement motivation and college satisfaction in traditional and nontraditional students. **Journal article by Tandra.**Education, 118 (2),p. 237-243, 1997.

ELY, Eileen S. **The Non-Traditional Student.** American Association of community Colleges Annual Conference. Anaheim. CA. p.12-15, Apr.1997.

FALDINI, Sonia B.; CYMROT, Raquel; MENGOD, Maria O. A.; BROTTTO, Maria E.; e SCHIAVON, Luiz H. Comparação do perfil de alunos do curso de Engenharia Química dos períodos diurno e noturno de uma escola particular. 3rd.International Conference on Engineering and Computer Education. São Paulo, p.16 - 19, March., 2003.

FIOR, C. A. e MERCURI, E. Formação Universitária: O impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI, E. E POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

FIOR, Camila A. **Interações dos universitários com pares e envolvimento acadêmico: análise através da modelagem de equações estruturais**. Tese Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP, 2008.

FIOR, C.A.; MERCURI, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.29, p.191-215, 2009.

FIOR, C.A.; MERCURI, E. ALMEIDA, L.S. Escala de Interação com Pares: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 11-21, Jan./Abr., 2011.

FLINT, Thomas A. Principles of effectiveness for serving adult learners in higher education. **The Catalyst Carlsbad**. v.31, n. 1, p. 3-8, 2001. Disponível <http://proquest.umi.com>, acesso em 05.07.09.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**. n.4. p 53-63, Jul/Dez., 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAHAM, Steven W. GISI, Shawna Long. Adult Undergraduate Students: What Role Does College Involvement Play? **NASPA Journal**, v. 38, n. 1, 2000.

GROSSET, Jane M. Patterns of integration, commitment, and student characteristics and retention Among younger and older students. **Research in Higher Education**. v. 32 n.2, p.159-178. Apr.1991.

GURIN, Patricia; DEY, Eric L.; HURTADO, Sylvia; GURIN, Gerald. Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. **Harvard Educational Review** . v.72 n. 3, 2002.

HENRIQUES, Francelino Alves. O Aprendizado após a Juventude: Discutindo o conceito de "Adulto" e as Tendências Pedagógicas Modernas. **Revista FACEVV**. n2. p.16-21, 2009.

HOLLERWEGER, Leonéia; ALMEIDA, Sionara Tamanini de; DOLL, Johannes. Adultos maduros e informática: o mouse no caminho. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-179, jan./jun. 2010.

HORA, Henrique M.; MONTEIRO, Gina T. R.; ARICA, José. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, v. 11, n. 2, p. 85-103, Jun. 2010.



HORN, L. J. **Nontraditional undergraduates**. Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence in attainment among 1989-90 beginning postsecondary students (NCES 97-578). US Department of Education, NCES. Washington, DC: U.S. Government Printing Office., 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm?c=1>>. Acesso em: 20.02.2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (inep). **Resumo técnico do censo da educação superior de 2010**, inep/mec, Brasília, 2011.

JUSTICE, Elaine M.;DORNAN, Teresa M. Metacognitive Differences between Traditional-age and nontraditional-age college students. Journal Articles; Reports.ERIC [EJ624288], 2001.

KASWORM, Carol. What is Effective Collegiate Involvement for adult undergraduates? **Symposium What Does Research Suggest About Effective College Involvement of Adult Undergraduate Students?** Chicago, Illinois. Apr.,2003a. 36p.

KASWORM, Carol. **Setting the stage**: Adults in Higher Education. New Direction for student services, n.102, 2003b.

KASWORM, Carol, e BLOWERS, S. **Adult Undergraduate Students: Patterns of Learning Involvement**. Report to Office of Education Research and Improvement, Department of Education, Washington, D.C. Knoxville, Tenn.: College of Education, University of Tennessee, 1994.

KASWORM, Carol E. e PIKE, Gary R. Adult undergraduate students: evaluating the appropriateness of a Traditional model of academic performance. **Research in Higher Education**, v.35, n.6, 1994.

KASWORM, Carol; SANDMAN, L.R.;SISSEL, P. A. **Adult learners in higher education**: in Wilson, A. L & Hayes,E.R. (Eds.), Handbook of Adult and Continuing Education, Jossey- Bass: San Francisco, 2000.

KELLY, D. **Adult learners**: Implications for faculty. Unpublished seminar paper, Claremont Graduate School, Claremont, CA,1986.

KENNEN, Estela; LOPEZ, Estela. Finding Alternate Degree Paths for Non-Traditional, NOW-Traditional Students. **The Education Digest**, v. 70, n.8, p.31-35, Apr., 2005.

KEMBER, David. Integrating Part-time Study with Family, Work and Social Obligations. **Studies in Higher Education**, v. 24, n. 1, p. 109-124, 1999.

KIM, Karen A. **Exploring the Meaning of "Nontraditional" at the Community College**. Community College Review, v30 n1 p74-89 Sum 2002. ERIC[EJ652550],2002.

KRAUSE, Kerri-Lee. **Serious thoughts about dropping out in first year**: trends, patterns and

implications for higher education, *Studies in Learning, Evaluation* <http://sleid.cqu.edu.au> *Innovation and Development* v.2, n.3, p. 55–68. 2005 acesso em 20.10.2011.

KUH, G..D. The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. **Journal of Higher Education**, Ohio, v.66, v.2, março abril/1995, p.123-155, ERIC [EJ499695], 1995.

LEGG BURROSS, Heidi; MCCASLIN, Mary. Peer Relations and Learning - Peer Relationships, Learning Motivation and Relationships, Classroom Dynamics. <StateUniversity.com <http://education.stateuniversity.com>> Acesso em: 7 jan.2011

LOPEZ, Gretchen Eva .The effect of group contact and curriculum on White, Asian American, and African American students' attitudes, **NASPA Journal** ,1993.

LUNDBERG, C. A. The influence of time-limitations, faculty and peer relationships on adult student learning: a causal model. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 74, n.6, p. 665-688, 2003.

LUNDBERG, C. A. Working and Learning: The Role of Involvement for Employed Students. **NASPA Journal**, v.41, p.201-215, 2004.

LUNDBERG, C.A. e SCHREINER, L.A.Quality and Frequency of Faculty-Student Interaction as Predictors of Learning: An Analysis by Student Race/Ethnicity. **Journal of College Student Development**, v.45, n.5, p.549-565, 2004.

MAYHEW, Matthew J. e ENGBERG, Mark E. Diversity and Moral Reasoning: How Negative Diverse Peer Interactions Affect the Development of Moral Reasoning in Undergraduate Students. **The Journal of Higher Education**, v.81, n. 4, Jul/Aug, 2010.

MARTONI, Flávia Regina e SCHWARTZ, Gisele Maria.O lazer na vida do estudante universitário. **Revista Digital. Bueno Aires**. n.97, Jun, 2006.

McCABE, D. L., e TREVINO, L. K.. Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. **Research in Higher Education**, v.38, p.379-396, 1997.

MONTEIRO, Sara; TAVARES, José; PEREIRA, Anabela. Adulter emergente: na fronteira entre a adolescência e a adultez. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 29-137, Jan/Jul. 2009.

MORSTAIN, B.R. e SMART, J.C. A Motivational Typology of Adult Learners. **Journal of Higher Education**, v.48, n.6, p.665-679, Dec. 1977.

NERI, Anita L.(org). **Desenvolvimento e Envelhecimento**: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas, Papirus, 2002.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Desafios da educação superior**. *Sociologias* [online]. 2007, n.17, p. 14-21. ISSN 1517-4522

OLIVEIRA, Cristina Ap. Guardiano de. **O Trabalhador-Estudante no Ensino Superior: estudo de uma realidade**. Campinas, SP, 2003. 88p. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC. Campinas, 2003.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **Andragogia** – a educação de adultos. 2007. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=13>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

OLIVEIRA, Elias Barbosa; CUNNINGHAM, John; STRIKE, Carol; BRANDS, Bruna; WRIGHT, Maria da Gloria M. Normas percebidas por estudantes universitários sobre o uso de álcool pelos pares. **Rev Latino-am Enfermagem**. v.17, Nov/Dez, 2009.

PACHANE, Graziela Giusti. **A Universidade Viva: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno**. Campinas, SP, 1998. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP. 1998.

PACHANE, Graziela G. A experiência Universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, E. E POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

PADULA, MA. Adult Women in Community Colleges. **Journal of Counseling and Development**, v.73, p.10-16, 1994.

PAPALIA, D. E. e OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. 7a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PASCARELLA, E.T. College environmental influences on learning and cognitive development: a critical review and synthesis. In: SMART, J.C. **Higher Education: handbook of theory and research**, v.1, New York: Agathon Press, 1985.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P.T.: **How college affects students**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PASCARELLA, E. T. e TERENCEZINI, P. T. **How College Affects Students: a third decade of research** – 2 ed. Jossey – Bass, 2005.

PASCARELLA, E.T.; TERENCEZINI, P.T.; BLIMLING, G.S. The impact of residential life of students. In: SCHROEDER, C.C.; MABLE, P. and associates. **Realizing the educational potential of residence halls**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994

PELEIAS, I.R. PETRUCCI, V.B.C. GARCIA, M.N. SILVA, D. Pesquisa sobre a percepção dos alunos do 1º. Ano de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo em relação às dificuldades por eles percebidas no período noturno. **Revista Universo Contábil**, ISSN 1809-3337, Blumenau, v. 4, n. 1, p. 81-94, Jan./Mar. 2008.

PINHEIRO, Maria R. e FERREIRA, Joaquim A. A Percepção de suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores de transição para o ensino superior. **Actas do VIII congresso Galaico Português de Psicopedagogia** (p. 467-485). Braga: Instituto de Educacao e Psicologia/Centro de Investigação em Educação, 2005.

POLYDORO, S. A. J. **Evasão em uma instituição de ensino superior: desafios para a Psicologia Escolar**. Campinas – SP, 1995. 179p. Dissertação (Mestrado) Pontífica Universidade Católica de Campinas.

PUSSER, Brian ; BRENNEMAN;David W., GANSNEDER Kay J.K.; LEVIN, John S. MILAM, John H. e TURNER, Sarah E. **Returning to Learning:Adults' Success in College is Key to America's Future**. March, 2007.

RAPOSO, Denise M. dos S. P. A qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade na meia-idade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 370-381, Set./Dez. 2006.

RAUTOPURO, Juhani e VAISANEN, Pertti. Non-traditional students at university: a follow-up study of young and adult students' orientations, satisfaction and learning outcomes. **Paper presented at the European Conference on Educational Research**, Lille, 5-8 September 2001.Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001880.htm>. Acesso em 25.02.11.

RIOS, Virginia A. Community college transfer students' reflections of their needs, experiences, and persistence at a private four-year institution. Ed.D. UNIVERSITY OF SAN FRANCISCO, 2010, 114 p.

SANTOS, Bettina Steren; ANTUNES, Denise Dalpiaz.Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. **Educação**.Porto Alegre/RS, ano XXX, v.61, p. 149-164,Jan./Abr. 2007.

SCHLEICH, A, L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. Dissertação de Mestrado. Campinas. FE-UNICAMP, 2006.

SCHMIDT GODOY, Arilda; ANTONELLO,Claudia Simone. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas. **Revista de Ciências da Administração**. v. 11, n. 23, p. 134-156, Jan/Abr 2009.

SÉCCA,Rodrigo Ximenes.LEAL,Rodrigo Mendes.**Análise do setor de ensino superior privado no Brasil** .Educação. BNDES Setorial, n.30, p. 10, 2009. Disponível em: [http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecime nto/bnset/set3003.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecime nto/bnset/set3003.pdf). Acesso em 15.03.2011.

SMANIOTTO, Sandra R.Uliano. **Cursos Superiores de Tecnologia:percepção de mudanças entre os alunos não-tradicionais**.Campinas, SP,2006. 110p.Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, 2006.

SOUSA, Filomena. **O que é “ser adulto”?** As práticas e representações sociais – A Sociologia do Adulto. VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, p. 2-21, 2008.

SOUZA, Luciana Karine. **Amizade em adultos:** adaptação e validação do questionário McGill e um estudo de diferenças de gênero. Tese de Doutorado. Univ.Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia, 102 p. 2006.

SOUZA, Luciana Karine e HUTZ, Claudio Simon. Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. **Psicologia em Estudo. Maringá**, v. 13, n. 2, p. 257-265, Abr./Jun. 2008

SPÓSITO, Maria Pontes (org.) **O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno.** São Paulo: Edições Loyola, 1989.

SPRADLEY, Patricia A. **A multiple variable analysis of the persistence of adult African American male graduates from a baccalaureate degree program.** Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, Teacher's College, 1996.

SPRADLEY, Patricia. **Strategies for Educating the Adult Black Male in College.** ERIC Digest. (ED464524), 2001.

STEIN, S.Z. **Por uma educação libertadora.** Petrópolis: Vozes, 1987

TERENZINI, Patrick.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**, Washington, v. 37, n.2, p.149-162, 1996.

TERENZINI, Patrick T.; RENDON, Laura I.; UPCRAFT, M. Lee; MILLAR, Susan B.; ALLISON, Kevin W.; GREGG, Patricia L. e JALOMO, Romero. The transition to college" Diverse Students, Diverse Stories. **Research in Higher Education**, v. 35. n.1, 1994.

TERRIBILI FILHO, Armando e RAPHAEL, Hélia Sonia. **Ensino Superior Noturno:** problemas, perspectivas e propostas. Marília: Fundepe, 2009.

TIGHT, M. **Key concepts in adult education and training.** London, New York: Routledge, 2000.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, Washington, vol. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. **Leaving College:** rethinking the causes and cures of student attrition. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, V. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 68, n.6, p-599-623, 1997.

TINTO, V. **Learning Better Together. Higher Education Monograph Series.** Higher Education Program, Syracuse University, , n.2, 2003.

TINTO, V. **Taking Student Success Seriously in the College Classroom.** n.1, Febr.,2011.

TRAJANO, Géron. Mais atenção aos notívagos. **Revista Ensino Superior.** 2011. Disponível em: [http://revistaensinosuperior.uol.com.br/revista\\_desc.asp](http://revistaensinosuperior.uol.com.br/revista_desc.asp). Acesso em: 20 dez.2012.

UNESCO. Education Counts - Word Benchmarking Progress in 19 WEI Countries:World Education Indicators – 2007. Montreal: UNESCO – Institute for Statistics, 2007.

WALKER, Thomas; PEARSON, Frances; MURREL, Patricia. Quality of Effort and Career Preparation Differences between African American and White Community College Students. Community College **Journal of Research and Practice**, v.34, n.9, p.738-754, 2010.

WENTZEL, K.R. Social support and adjustment in middle school: the role of parents, teachers and peers. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v.90, p.202-209,1998.

WHITT, E.; EDISON, M.; PASCARELLA, E. T.; NORA, A.; TERENCEZINI, P. T. Interactions with Peers and Objective and Self-Reported Cognitive Outcomes across three Years of College. **Journal of College Student Development**, Washington, v.40, n.1, p.61-78, 1999.

WRIGHT, Paul H .Interpreting research on gender differences in friendship: A case for moderation and a plea for caution.*Journal of Social and Personal Relationships*, v.5, p.367-373, Aug 1988.

WLODKOWSKI, Raymond J.; MAULDIN, Jennifer; CAMPBELL, ScottEarly. Understanding Adult Attrition in Accelerated and Traditional Postsecondary Programs. Synopsis: **Higher Education Research Highlights.** (ED467088). 2002.

ZANELLA, Liane. Aprendizagem: uma introdução. In: La Rosa, Jorge (org.). **Psicologia e Educação:** o significado do aprender. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 23-38, 2003.

## **ANEXO A**

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

---

**PROJETO DE PESQUISA**

---

**Título:** Estudantes adultos no ensino superior: compreensão das interações estabelecidas com os pares

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 04438912.1.0000.5404

**Pesquisador:** Ana Maria Jesuina Barbieri Vassoler

**Instituição:** Faculdade de Educação

---

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

---

**Número do Parecer:** 86609

**Data da Relatoria:** 24/07/2012

**Apresentação do Projeto:**

Estudantes adultos por dividirem seu tempo com outros papéis sociais podem apresentar menor frequência de interações acadêmicas e sociais com os pares, no entanto, quando estas ocorrem tendem a ser de natureza acadêmica.

**Objetivo da Pesquisa:**

É proposto como objetivo deste estudo, descrever e analisar a frequência e o conteúdo das interações dos estudantes ingressantes da graduação adultos com seus pares, nos domínios acadêmico e social e sua relação com sexo, faixa etária, turno do curso e exercício de atividade remunerada.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A utilização do banco de dados não implicará em nenhum tipo de dano à dimensão física, psíquica e moral dos indivíduos uma vez que os indivíduos não serão identificados.

Benefícios: Não haverá benefícios diretos aos sujeitos de pesquisa. O estudo poderá trazer contribuições para melhor entendimento do estudante adulto do ensino superior que hoje apresenta significativa participação nas instituições de ensino superior e pela importância que as interações entre pares é destacada na literatura científica para o impacto para um conjunto de dimensões que contribuem para a formação acadêmica.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa segue as orientações e normas da resolução n.196/96.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foi solicitada dispensa do TCLE por se tratar de estudo a partir de dados armazenados previamente.

**Recomendações:**

-

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado com dispensa do TCLE.



**FACULDADE DE CIENCIAS  
MEDICAS - UNICAMP (CAMPUS  
CAMPINAS)**



**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Conforme discussão em reunião do colegiado em 28/08/2012.

CAMPINAS, 31 de Agosto de 2012

---

Assinado por:  
Carlos Eduardo Steiner