

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Qualidade de vida e desempenho acadêmico de graduandos

Autor: José Ari Carletti de Oliveira

Orientadora: Dr^a Elizabeth N. G. da Silva Mercuri

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por José Ari Carletti de Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 25 de agosto de 2006.

Assinatura:.....
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Dr^a Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Dr. Afonso Antonio Machado

Dr^a Isabel Cristina Dib Bariani

Dr. Newton César Balzan

Dr^a Soely Aparecida Jorge Polydoro

Campinas

Resumo

OLIVEIRA, J. A. C. Qualidade de vida e desempenho acadêmico de graduandos. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2006.

A procura da qualidade de vida (QV) tem mostrado ser um forte elemento motivador para o comportamento e as conquistas humanas e tem merecido destaque nas pesquisas de forma crescente nos últimos anos. O interesse principal deste trabalho é estudar a associação que a qualidade de vida apresenta, utilizando seus domínios físico, psicológico, as relações sociais e o meio ambiente, e as facetas que os compõem. Para tal, foi utilizado o instrumento de qualidade de vida geral da Organização Mundial de Saúde, o WHOQOL breve e o questionário de caracterização socioeconômica; o rendimento acadêmico determinado pela média das notas das disciplinas cursadas no semestre. A amostra foi constituída por 431 alunos de ambos os sexos de seis diferentes cursos (Odontologia, Farmácia, Administração, Engenharia, Psicologia e Direito) de uma universidade confessional do estado de São Paulo, dos turnos diurno e noturno, sendo uma turma do segundo semestre e outra do último de cada curso. Os resultados mostraram que os alunos apresentam boa QV, sem atingir a excelência em nenhum dos domínios que descrevem essa variável. As diferenças significativas observadas entre as médias de QV ocorreram a favor dos alunos do turno noturno no domínio relações sociais, no gênero masculino, no domínio físico. Não foram observadas diferenças significativas quando se levou em consideração o semestre do curso. No grupo total não foi observada associação entre desempenho acadêmico e qualidade de vida nos seus respectivos domínios, porém foi encontrada nas facetas a “capacidade para o trabalho” e a “disponibilidade em obter informações”. A análise da relação entre qualidade de vida e desempenho acadêmico nos diferentes cenários (semestre, gênero, turno e curso) aponta associações, sendo que na variável curso foi observado o maior número, indicando a existência de especificidades entre os cursos tanto nos aspectos de qualidade de vida que mostram associação ao desempenho acadêmico, quanto na natureza dos aspectos relacionados. Isso aponta para as instituições que suas intervenções devem ser realizadas apoiadas principalmente nas características dos cursos e de seus graduandos e reforça a importância de os projetos pedagógicos devem ter em conta tais aspectos.

Palavras-chave: Estudante Universitário, Qualidade de Vida, Desempenho Acadêmico, Ingressante, Gênero e Turno.

OLIVEIRA, J.A.C. Undergraduated students' quality of life and academic performance. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

Abstract

The search for quality of life has revealed to be a strong motivator for the behavior and the human conquests, thus it has been the theme of a growing number of researches in the past few years. To study the association that quality of life (QL), through its domains (physical, psychological, social and environmental) and the compounded facets that introduce them with the academic performance (AP) was the main interest of this work. A general quality of life instrument of the World Organization of Health, brief WHOQOL, the socioeconomic characterization questionnaire and the academic income was determined by the average of the notes of the disciplines studied in the semester. The sample was constituted by students of six different night and day courses: Dentistry, Pharmacy, Administration, Engineering, Psychology and Law School, a group from the second semester and another one from last, in a total of 431 students of both sexes. A light predominance of feminine gender has occurred, the predominant age group was from 22 to 25 years, most of them are single, they work and have their own salary and even so they don't present economical independence. They live with their relatives, and the time of displacement to arrive to the university is inferior to 60 minutes, characteristics that are common to students of a private IES. The result showed that the students had presented a good QL without achieving the excellence in none of the domains that describe that variable. The courses showed different profiles of QL, having the course of Dentistry the best and the Law School the worst. The students at the night shift present the best significant medium ($p=0,05$) in the social domain relationships and the masculine gender also showed significant the best medium in the physical domain. The condition of being students with double day (student/worker) didn't show compromise of QL. When comparing the variables of interest it had not found correlation or association among them, studied in the all of the sample, but the facets related to the work capacity and readiness for obtaining information showed association with AP in the total group. Doing the analysis for different sceneries (semester, shift, gender and course) we could observe association among the variables. When we analyzed the association among QL and AP in the courses, we found several domains of QL and different facets associated to the AP according to the analyzed course. It is necessary to point that the courses where there is adult variability of notes, a bigger number of associations among the variables have occurred. There is difference in the association between QL and AP for the shifts, and the day shift has an association with the domain environment and with the facets that approach its satisfaction and with the means of transportation. The night shift with the facets takes advantage of life and readiness of information. There is a difference between the genders in the association between the QL and AP, and the masculine presents association in the psychological domain and with the facets satisfaction with the work capacity and with the readiness of information. For the feminine with the satisfaction facets takes advantage with acceptance of physical appearance. We understood that there is limitation in the results to do generalization.

Key-words: University students, quality of life, academic performance, gender and shift.

Agradecimentos

Esperei este momento de agradecimentos com a ansiedade que uma criança espera pelo seu presente de Natal. Momento de agradecer e reconhecer as pessoas que contribuíram para trazer felicidade e alento ao enfrentar tantos momentos de minha vida e conquistar um degrau tão desejado.

Dentre todas as limitações que possuo, escrever é, sem dúvida, uma das maiores. Início no lugar comum agradecendo ao Grande Arquiteto do Universo pelos momentos de felicidade que desfruto, e também pelos dissabores que em seu conjunto traçam o caminho de minha vida e me fizeram e me fazem exercitar a humildade e me aperfeiçoar.

No meu percurso de vida, até o momento, muitas pessoas mereceriam serem lembradas e devo agradecê-las. Sem dúvida irei esquecer de citar pessoas importantes e fundamentais, mas a memória nem sempre nos ajuda, por isso espero que todos se sintam agradecidos pelas facilidades ou dificuldades que colocaram em meu caminho.

Agradeço aos meus pais, por terem me ensinado a discriminar a verdade e procurar exercer a justiça. A verdade, a lei, não são individuais e momentâneas, apesar de dinâmicas, traduzem o bem que emana da sociedade no intuito de preservar e promover o desenvolvimento da humanidade. Agradeço tais lições, mas me ficaram devendo como me defender de tanto egoísmo, que ainda predomina no comportamento humano.

A minha esposa Katia pela paciência, apoio e carinho nos momentos angustiantes e decisivos. Companheira e amiga, mesmo nos momentos distantes de nossas vidas, sua lembrança me dava força para continuar a minha luta.

As minhas filhas, Fernanda e Flávia, razão de minha vida, pelas suas existências e por suportarem o egoísmo deste pai, que lhes roubou

momentos de convívio para escrever este trabalho e tantos outros, na procura de satisfazer sua vaidade, cuja desculpa é pelo bem do conhecimento humano, mas que sei do pouco impacto que terá, para não dizer nenhum, mas como vocês disseram uma vez: “pelo menos o senhor tentou”.

Para muitos colegas, o doutorado é um sacrifício, que pena, pois para mim foi um grande prazer. Conhecer pessoas resolvidas e construtivas como as doutoras do PES – Ana, Ângela, Roberta, Soely, e minha orientadora Beth, que construíram momentos educacionais de aprimoramento e aprofundamento sobre o Ensino Superior e principalmente seu aluno, de forma tão estimulante e proveitosa foi uma das experiências mais gratificantes em minha vida e só posso agradecer tudo que recebi e, sem dúvida, ainda terei muito que aprender com vocês.

Aos colegas que contribuíram com este trabalho como José Carlos Souza, por e-mails, encontros em congressos e mesmo fornecendo bibliografia e críticas ao texto final, recebendo-me em sua casa para orientação, a Afonso Antônio Machado, pelas sugestões e palavras de ânimo, e por tantas lutas travadas, a Soely Polidoro, inicialmente por ter me apresentado o PES e indicado minha orientadora, mas também pelas sugestões e acompanhamento de meu trabalho e minha evolução, à Cristina Dib, pelos trabalhos acadêmicos que produziu e que me ajudaram a construir o presente texto, à Roberta que sempre teve palavras de entusiasmo e orientações nos seminários, à Angela pela postura calma e acolhedora, pessoas tão importantes que tive muito prazer de convidá-las para participarem de minha banca, à Ana que com seu bom humor fez sempre o meu coração se encher de felicidade. A todos vocês, o meu muito obrigado e meu reconhecimento de suas grandezas.

Ao professor Newton Cesar Balzan, que também fez parte de minha argüição no doutorado, responsável por ter despertado em tantos

adolescentes do Instituto de Educação Experimental de Jundiaí, nos idos de 60 do século passado, o carinho e interesse pela educação, levando muitos desses jovens a seguirem a carreira docente, não poderia deixar de me acompanhar neste momento. Seu exemplo e seus ensinamentos não foram em vão.

Ao professor Anibal Silveira (in memorium), que apesar do pouco tempo de contato pessoal, me marcou profundamente, com sua humildade e profundo saber, com sua teoria e ensinamentos construiu meu espírito científico e me levou a compreensão do comportamento humano. Minha eterna gratidão.

Que momento difícil é chegado agora, o de agradecer minha orientadora Elizabeth Mercuri. Como fazer justiça a tudo que você fez e representa para mim e que jamais será esquecido.

Beth, você transcende ao vulgar das pessoas, e por isso, não seria suficiente palavras para agradecer o tanto que você me possibilitou nessa ousadia de realizar meu sonho de doutorado. Sua postura firme, límpida, compreensiva, com a medida exata dos estímulos em minha formação neste percurso não só viabilizou a realização deste trabalho mas também transformou minha pessoa. Tento seguir seu exemplo em minhas condutas, infelizmente sem conseguir superar a excepcional mestra. Não por vaidade, mas para ajudar mais pessoas de forma serena, segura, transparente, educada, sábia, consistente e tanto mais como o fez comigo. Minha gratidão e minha dívida serão eternas. Você faz a diferença.

Muito, muito obrigado e parabéns por ter vencido mais um desafio, que certamente fui em sua vida.

Agradeço ainda à sua família por permitirem que lhes roubasse o tempo que lhes seriam dedicados para atender às minhas necessidades e que foram muitas. Espero que vocês tenham ciência da preciosidade que é a esposa e mãe que com vocês convive. Muito obrigado.

SUMÁRIO

	Página
Apresentação	1
1.Introdução	5
1. 1. Qualidade de Vida - Evolução do conceito	5
1.2. Importância de se avaliar a qualidade de vida	19
1.3. Instrumentos de avaliação de qualidade de vida	27
1.3.1. O desenvolvimento do WHOQOL Breve	31
1.4. Qualidade de vida de estudantes universitários	35
1.4.1. WHOQOL breve - Domínio físico	40
1.4.2. WHOQOL breve - Domínio psicológico	50
1.4.3. WHOQOL breve - Domínio relações sociais	60
1.4.4. WHOQOL breve - Domínio meio ambiente	67
1.5. Justificativa	79
2. Objetivo	83
3. Método	85
3.1. A Instituição	85
3.2. Instrumentos	86
3.3. Procedimento para coleta de dados	90
3.4. Procedimento de análise dos dados	94
3.5. Participantes	96
4. Resultados	109
4.1. Qualidade de Vida (QV) dos Estudantes	109
4.1.1. Domínios de Qualidade de Vida	109
4.1.2. Facetas gerais de Qualidade de Vida	112
4.1.3. Facetas de cada domínio de QV	113
4.1.4. Domínios de Qualidade de Vida x Curso	122

4.1.5. Domínios de Qualidade de Vida x Série	125
4.1.6. Domínios de Qualidade de Vida x Turno do curso	127
4.1.7. Domínios de Qualidade de Vida x Gênero	128
4.2. Desempenho Acadêmico	130
4.2.1. Desempenho Acadêmico (DA) x Domínios Qualidade de Vida (QV)	132
4.2.2. Desempenho Acadêmico x Facetas de Qualidade de Vida	134
4.2.3. Desempenho Acadêmico x Domínios e Facetas QV x Semestre	136
4.2.4. Desempenho Acadêmico x Domínios e Facetas de QV x Turno	138
4.2.5. Desempenho Acadêmico x Domínios e Facetas QV x Gênero	140
4.2.6. Desempenho Acadêmico x Domínios e Facetas de QV x Cursos	142
5. Discussão	149
6. Considerações finais	183
7. Referências Bibliográficas	185
Anexos	201

QUADROS

Nº		Página
1	Comparação entre 13 instrumentos de avaliação de QV	30
2	Critérios da elaboração das Questões de WHOQOL breve	32
3	Domínios e facetas do WHOQOL breve	34
4	Classificação da QV segundo o valor dos quartis	110
5	Classificação do DA dos alunos	132

TABELAS

Nº		Página
1	Número de alunos matriculados e porcentagem de respondentes segundo a condição de ingressantes e concluintes, por turno e por curso	99
2	Distribuição dos alunos respondentes e porcentagem por gênero nos cursos	101
3	Distribuição do número total de alunos respondentes e porcentagem por faixa etária nos cursos	102
4	Distribuição do número total de alunos respondentes e porcentagem por estado civil nos cursos	103
5	Distribuição do número total de alunos segundo a situação ocupacional e carga horária diária, por cursos	104
6	Distribuição do número de alunos respondentes e a porcentagem da condição de dependência ou independência econômica por cursos	105
7	Distribuição do número de alunos respondentes e porcentagem do local de residência por cursos	106
8	Distribuição do número de alunos respondentes e porcentagem do tempo gasto em viagem até o campus por curso	107
9	Estatísticas descritivas para cada domínio de QV ou do WHOQOL	109
10	Distribuição do número e porcentagem de alunos respondentes por domínio com baixa QV	111
11	Média dos domínios de QV para o total de alunos respondentes comparadas às médias do grupo controle de Fleck	111
12	Distribuição da frequência e porcentagens das respostas aos itens do domínio físico	114
13	Distribuição da frequência e porcentagem das respostas aos itens do domínio psicológico	116
14	Distribuição da frequência e porcentagem das respostas aos itens do domínio relações sociais	118
15	Distribuição da frequência e porcentagem das respostas aos itens do domínio meio ambiente	119

16	Comparação da média de cada domínio de QV de cada curso com a média total dos alunos respondentes pelo teste t de Student-Fischer	123
17	Comparação das médias dos domínios de QV dos cursos entre si	124
18	Comparação das médias dos domínios de QV dos alunos ingressantes e concluintes entre si e com as médias do total dos alunos respondentes	126
19	Comparação das médias dos domínios de QV para alunos dos períodos diurno e noturno entre si e com as médias do total dos alunos respondentes	128
20	Comparação das médias dos domínios de QV para alunos dos gêneros masculino e feminino entre si e com as médias do total dos alunos respondentes	129
21	Comparação entre as médias do DA dos alunos e porcentagem com notas menor e maior ou igual a seis e por semestre	131
22	Teste de independência entre o escore Z de DA e os domínios de QV	132
23	Comparação das médias dos domínios de QV para os alunos respondentes com médias < 6 com as médias do total de alunos	133
24	Comparação das médias dos domínios de QV para os alunos respondentes com médias ≥ 6 com as médias do total de alunos	133
25	Teste de independência entre o escore Z de DA e as facetas dos domínios de QV	135
26	Teste de independência entre o escore z do DA e o escore dos domínios de QV, bem como as respostas às facetas, por semestre	137
27	Teste de independência entre o escore z do DA e o escore dos domínios de QV, bem como as respostas às facetas, por turno	139
28	Teste de independência entre o escore z do DA e o escore dos domínios de QV, bem como as respostas às facetas, por gênero	141
29	Teste de independência entre o escore z do DA e o escore dos domínios de QV, bem como às respostas as suas facetas, por curso	144

ANEXOS

1	Questionário de Qualidade de Vida Breve	203
2	Questionário socioeconômico	207
3	Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa	208
4	Convite à participação e termo de esclarecimento e consentimento	209
5	Procedimentos de aplicação	210
6	Sintaxe do WHOQOL breve	211
7	Estatística descritiva das médias das notas por curso, turno e semestre	212
8	Estatística descritiva do escore z por curso	213
9	Estatística descritiva do escore z por classe	214
10	<i>Box-Plot</i> para a média (de 0 a 10) e escore Z dos alunos respondentes por classe em relação à média geral e à média padronizada, respectivamente	215

Apresentação

Este trabalho objetiva analisar as características da qualidade de vida (QV) de estudantes do Ensino Superior e sua relação com o desempenho acadêmico (DA). Esta proposta tem origem em parte nas características de minha formação profissional, realizada na área da saúde, mais especificamente na medicina, e em minha trajetória como docente do Ensino Superior desde 1979.

Durante os anos de atividade docente universitária em diferentes instituições, fui observador das mudanças que ocorreram na Educação Superior, principalmente com a proliferação dos cursos e de Instituições de Ensino Superior (IES), notadamente as particulares. Como essa expansão vem interferindo no processo educacional e conseqüentemente na formação desses alunos? Alguns críticos dizem que essas novas IES oferecem cursos caça níqueis com interesse apenas lucrativo. Muitos colegas questionam até hoje a falta de critério para a disseminação dos cursos e das Instituições de Ensino Superior em todo o território nacional, porém nossa experiência dentro delas tem mostrado que há um real e lícito interesse em modificar e promover melhor qualidade de ensino. Tal afirmativa se prende ao fato de que nas duas Instituições de Ensino em que trabalho foram propostos grupos de discussão sobre educação no Ensino Superior, focalizando mudanças metodológicas, assim como foram oferecidos cursos e oficinas de aperfeiçoamento didático, os quais alimentaram minha crítica sobre esse processo e despertaram ainda mais minhas preocupações com os alunos que estavam sob minha responsabilidade.

Ao preocupar-me com os resultados que essas Instituições de Ensino Superior estavam produzindo, tive contato com o conceito de QV proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e seu questionário para aferi-lo, o *World Health Organization Quality Of Life (WHOQOL)*, o que me levou a fazer minha pesquisa de mestrado junto à área de Saúde Mental na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Minha dissertação de mestrado versou sobre Qualidade de Vida (QV) de Estudantes Universitários de Educação Física, um trabalho epidemiológico de corte transversal que permitiu descrever e caracterizar a QV desses estudantes. Obtivemos quatro grupos diferentes de QV entre os alunos, e, nessa ocasião, foi feito o estudo das características sociodemográficas de cada um desses grupos.

Ao finalizar esse trabalho, novos questionamentos surgiram e foram levantadas possíveis associações entre aspectos acadêmicos e a QV, o que nos levou a propor um novo projeto. Como está a condição de vida, a QV que esses estudantes apresentam durante sua formação? Como os fatores que compõem a QV interferem e ajudam a entender o desempenho acadêmico? Entendo a educação como um processo de amplas alterações, visando a modificações específicas e não somente à instrução. Assim, o processo educacional vai influir na QV dos que concluem essa etapa de ensino, com maior possibilidade de adquirirem hábitos mais saudáveis, instrumentando-os a levarem uma vida melhor e a poderem ter uma atuação social mais significativa em todos os campos – pessoal, familiar, profissional e outros.

O reduzido conhecimento sobre o estudante de Ensino Superior, em especial de nossas escolas particulares, onde o movimento de expansão foi mais intenso, veio reforçar a opção por um estudo que pudesse analisar o graduando em suas múltiplas dimensões de vida e sua relação com o desempenho acadêmico.

Optamos pelo conceito de qualidade de vida da OMS, que nos pareceu mais abrangente e com uma construção bastante cuidadosa e participativa de diferentes culturas, o que faz com que o instrumento tenha menor influência de uma só cultura ou mesmo de um só grupo de pensadores.

O capítulo da Introdução discute o conceito de qualidade de vida, e descreve o percurso dos estudos na formulação do conceito, utilizado no presente trabalho; a seguir são apresentados instrumentos de medição da qualidade de vida em que se comparam vários instrumentos existentes, dando-se ênfase ao processo de construção do WHOQOL breve, instrumento este utilizado no

presente projeto e, por fim, são abordados trabalhos dedicados ao estudo da qualidade de vida do estudante universitário. A qualidade de vida do estudante universitário teve como estrutura as 24 facetas do WHOQOL – dor e desconforto; energia e fadiga; sono e repouso; mobilidade; atividades da vida cotidiana; dependência de medicação ou de tratamentos; capacidade de trabalho; sentimentos positivos; pensar, aprender, memória e concentração; auto-estima; imagem corporal e aparência; sentimentos negativos; espiritualidade/religião/crenças pessoais; relações pessoais; suporte (apoio) social; atividade sexual; segurança física e proteção; ambiente no lar; recursos financeiros; cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade; oportunidades de adquirir novas informações e habilidades; participação em, e oportunidades de recreação/lazer; ambiente físico: poluição/ruído/trânsito/clima e transporte. Procurou-se estabelecer, sempre que possível, a relação com o desempenho acadêmico, através dos dados provenientes da produção científica sobre a temática.

No capítulo de Método, os instrumentos de pesquisa, a característica da instituição pesquisada e dos participantes é apresentada assim como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Em Resultados, a qualidade de vida em relação ao conjunto total dos estudantes, assim como por turno, gênero, semestre e curso é inicialmente descrita e analisada. Em seguida são apresentados os resultados da análise da relação entre qualidade de vida e rendimento acadêmico.

Encerra-se o trabalho com o capítulo em que são discutidos os principais resultados à luz da literatura nacional e internacional e, finalmente, as Considerações Finais.

1. Introdução

1.1. Qualidade de Vida - Evolução do conceito

Com o final da Segunda Grande Guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU), preocupada com as condições de vida dos países membros, o estudo das variáveis que interferiam nessas condições. Assim, surge na década de 50, investigadores, clínicos, epidemiologistas, cientistas sociais e estatísticos, conduzindo pesquisas de medidas de atributos humanos, denominados de “boa vida”.

O conceito de “boa vida” refere-se à conquista de bens materiais: possuir casa própria, carro, aparelhos eletrônicos, dentre outros. O conceito foi posteriormente ampliado, para medir quanto uma sociedade havia se desenvolvido economicamente, não importando se tal riqueza estava bem distribuída.

As pesquisas de cunho social e econômico dominaram essa área do conhecimento e o primeiro referencial foi o de relacionar o Produto Interno Bruto (PIB) à “boa vida”. Tal aspecto é criticado por muitos cientistas sociais que salientam que essa riqueza medida pelo PIB não era distribuída equanimente pela população (RATTNER, 1977; 1979) e ganha notoriedade quando, em discurso, o presidente dos Estados Unidos, Lyndon Johnson, em 1964, afirma que “os objetivos (de bem estar da população) não podem ser medidos através do balanço dos bancos. Eles só podem ser medidos através da qualidade de vida que proporcionam às pessoas” (FLECK, 1999, p. 20).

Os anos se passaram e o conceito se ampliou para significar, além do crescimento econômico, o desenvolvimento social (saúde, educação, moradia, transporte, lazer, trabalho, crescimento individual). Os indicadores, como afirma Paschoal (2000), também se ampliaram: mortalidade infantil, esperança de vida, taxa de evasão escolar, nível de escolaridade, taxa de violência (suicídios,

homicídios, acidentes), saneamento básico, nível de poluição, condições de moradia e trabalho, qualidade do transporte, lazer, dentre outros. A quantidade de indicadores mostra-se potencialmente infinita.

Embora todos fossem indicadores importantes para se avaliar e comparar a qualidade de vida (QV) entre os países, regiões e cidades (qualidade de vida objetiva), estes não eram suficientes para medir a QV dos indivíduos, pessoas que se inseriam diferentemente naquela sociedade e que podiam se distanciar de forma importante do índice médio da população como um todo. A partir da década de 60, há o início da preocupação em se avaliar a QV percebida pela pessoa, o quanto as pessoas estão satisfeitas ou insatisfeitas com a qualidade de suas vidas (QV subjetiva). No dizer de Paschoal (2000, p. 21): “Passou-se a valorizar, então, a opinião dos indivíduos. O dono da vida é quem deveria avaliar a qualidade de sua vida”.

Dentro deste novo posicionamento de estudar a QV do indivíduo, faz-se necessário entender qual o significado da expressão QV. Numa primeira tentativa, pode-se decompor a expressão em suas duas palavras: qualidade e vida.

O termo “qualidade” é discutido no dicionário de Mora (1994), primeiramente a partir de uma reflexão feita por Aristóteles, que o entendia como uma característica do ser, assim, não apresenta conotação valorativa, mas sim descritiva dos fenômenos ou objetos a que se refere.

Para Prazeres (1996, p. 336), o termo “qualidade” é definido como:

um substantivo feminino do latim: *qualitatis* – o que caracteriza alguma coisa; o que faz com que uma coisa seja tal como se a considera; caráter; índole; o que constitui o modo de ser das coisas; essência, natureza; prosperidade; excelência; virtude; talento; disposição moral ou intelectual; importância; gravidade de alguma situação de algum negócio; natureza; caracteres valorizadores ou depreciadores.

Aristóteles afirmou que “a qualidade é aquilo em virtude de que alguém tem algo”, ou seja, a qualidade é algo pertencente à “gente” (MORA,

1994). E apresenta ainda vários sentidos como hábito ou disposição, capacidade, a figura e a forma de uma coisa. As únicas características verdadeiramente próprias da qualidade são, segundo Aristóteles, a semelhança e a dessemelhança.

Outros filósofos se debruçaram sobre esse tema e passaram a sustentar duas teses: uma defendida principalmente por Francis Bacon em seu livro *Novum Organum*, que se aproxima muito do pensamento escolástico em que a qualidade é entendida como sendo de dois tipos descritivos, ambos reais, embora alguns o sejam de forma mais patente ou visível do que os outros. A outra tese, defendida por Gassendi, Galileu, Hobbes e outros, propõe a existência, por um lado, de uma matéria sem qualidades, ou então de uma matéria com propriedades puramente mecânicas – objetivas - (no sentido moderno desta expressão) e, por outro lado, de certas qualidades – as quais também podem distribuir-se em primeiras e segundas ou primárias e secundárias na significação aristotélico-escolástica – subjetivas (no sentido moderno desta expressão).

Já o termo “vida” é definido no dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 672) como sendo:

Existência; o espaço de tempo que decorre desde o nascimento até a morte; biografia; conjunto de propriedades e qualidades, graças às quais animais e plantas, ao contrário dos organismos mortos ou de matéria bruta, se mantêm em contínua atividade, manifestada em funções orgânicas, tais como o metabolismo, o crescimento, a reação a estímulos, a adaptação ao meio, a reprodução e outras; estado ou condição dos organismos, que se mantêm nessa atividade desde o nascimento até a morte; o tempo da existência ou de funcionamento de uma coisa: a vida de um automóvel, por exemplo.

Ao traduzir os conceitos de vida, entende-se que é o maior bem da humanidade, o qual deve ser preservado; é o primeiro direito, o direito à vida e a uma vida digna.

Ao mencionar vida, Nordenfelt (1994) faz distinção entre vida completa e vida parcial e acrescenta que sua completude apresenta duas

dimensões, uma relacionada ao tempo e outra à totalidade dos aspectos da vida. A série contínua de eventos vitais que dada pessoa vivencia durante sua existência, do nascimento à morte, é uma vida completa na dimensão relacionada ao tempo. Já a soma total de todos os aspectos de sua existência, num determinado momento, ou durante um certo período de tempo, é uma vida completa na dimensão relacionada à totalidade dos aspectos da vida. Como não se consegue estudar todos os aspectos da vida de uma pessoa, deve-se fazer alguma seleção dos atributos relacionados à vida, cuidando para que essa seleção seja a melhor possível. A seleção deve ser guiada pelo propósito particular que a avaliação de qualidade de vida apresenta. Para Paschoal (2000), os seguintes aspectos principais da vida devem ser considerados: a) o aspecto “experencial” da vida, isto é, a soma total das sensações, percepções, emoções, humores e atos cognitivos de uma pessoa; b) as atividades realizadas na vida, isto é, a soma total das ações de uma pessoa; c) as realizações na vida, isto é, a soma total dos resultados das ações de uma pessoa; d) os eventos na vida, os quais o indivíduo está ciente ou que são atribuídos a ele e e) as circunstâncias da vida, aquelas de que o indivíduo está ciente ou que são atribuídas a ele.

Uma vida máxima contém todos os elementos mencionados, ou seja, a soma total das experiências, atividades, realizações, bem como todos os eventos e circunstâncias atribuídos à pessoa.

Unindo essas duas palavras, “qualidade” e “vida”, temos o termo Qualidade de Vida, mencionado pela primeira vez por Pigou em 1920, ao escrever *The Economics of Welfare*, no qual discutia o apoio do governo a classes sociais menos favorecidas e o impacto sobre essas vidas e sobre o orçamento do Estado (WOOD-DAUPHINEE, 1999). Nessa época, o termo não teve repercussão e caiu no esquecimento.

Posteriormente, o termo ressurgiu como um fator de crítica ao crescimento econômico sem limites e com preocupação pelas conseqüências dessa atividade, repercutindo na exaustão dos recursos naturais e na poluição cada vez maior do meio ambiente. Tais efeitos devastadores do crescimento

econômico poriam em risco as condições futuras para uma “boa vida”. Assim, ressurgiu a preocupação com a qualidade de vida. Paschoal (2000, p. 66) escreve que:

Na década de 50, Samuel H. Ordway e Fairfield Osborn escreveram livros (respectivamente, *Recursos e o Sonho Americano: incluindo uma teoria dos limites ao crescimento*, 1953, e *Os Limites da Terra*, 1957) em que apontavam os perigos da exaustão dos recursos não-renováveis e questionavam a crença no progresso tecnológico e econômico. Ordway insistia na necessidade de se reverem as idéias dominantes de “boa vida” e “valores”. Se tais idéias soçobrassem, o fim da expansão industrial poderia ser o fim de nossa civilização. Após eles, Galbraith, outro economista famoso, agora no fim dos anos 50 e na década de 60, também passou a empregar o termo **Qualidade de Vida** em seus escritos.

Wood-Dauphinee (1999) ressalta que as desigualdades sociais deram origem, na década de 60, a movimentos sociais e iniciativas políticas, com a finalidade de melhorar a vida dos indivíduos, na busca de se obter um bem-estar para todos. Bowling (1995) acrescenta que o conceito vai se ampliando para outras áreas além da política, como artes, lazer, saúde, emprego, transporte, moradia, conservação e preservação do meio ambiente e educação.

Aos poucos, o termo QV vai sendo incorporado a políticas sociais, com outros termos, de significado parecido e conceituação aproximada: “boa vida”, “felicidade” e “bem-estar”.

Buarque (1993) entende que o conceito de qualidade de vida seja mais antigo e que já pode ser reconhecido mesmo antes de ter sido definido. Em seu dizer:

O primeiro gesto do que viria a ser o homem tinha por motivação a melhoria na qualidade de vida dele e dos demais de sua tribo. Apesar disto, só muito recentemente o conceito surge, se consolida no imaginário coletivo dos homens, e assume como definição o uso de técnicas. Durante séculos, a qualidade de vida estava em não ser ameaçado pelos deuses, nem ser surpreendido pelas intempéries, e ter força para resistir aos inimigos, naturais ou

humanos. A vida era a rotina, a qualidade dela era não quebrar a rotina. (p.157)

Também sobre qualidade de vida, Simões (2001) faz um percurso do conceito, iniciando na Idade Média, e entende que este conceito assume dois diferentes aspectos, um para os senhores feudais, associado à aquisição de dote, de dom, de virtude. Então, para os senhores feudais, o acúmulo de bens materiais e a aquisição de terras são símbolos de boa qualidade de vida. Já para os vassallos, o significado era outro e estava relacionado à idéia da aquisição de uma pseudoposse, possível por meio da força do trabalho, sendo atributo ou condição das coisas ou das pessoas, e sendo essa força capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. No desenvolver social aparece a burguesia, formando uma forma uma nova classe social e para a qual o conceito de qualidade de vida ganha um novo significado, também associado à aquisição de bens materiais, porém com o objetivo de garantir espaço e prestígio social, de obter regalias e imunidades.

A história aponta que esse privilégio é ao mesmo tempo provisório e exclusivo de um grupo, em que as metas e objetivos são externos ao indivíduo, o que faz Simões afirmar (2001, p. 173): “... e até hoje no mundo globalizado, consagra-se a diferença entre as classes sociais, os ricos de um lado e os pobres de outro, os que definem os salários e os que não têm acesso ao lucro”.

Assim, a cobrança de produção, constantes avaliações, a necessidade de cumprir regras pré-definidas, as punições, as ambições impõem ao indivíduo um produto a ser alcançado, o qual desconsidera o projeto individual de qualidade gerado para a vida humana. O dizer do autor citado acima traz por analogia que este quadro é parecido com o vivido pelos alunos em seus cursos com professores que lhes solicitam performance de rendimento sem levar em consideração o fator humano individual. Simões prossegue apontando os “avanços tecnológicos” que se tem hoje e que influenciam este conceito:

... fala-se em qualidade de vida aliada à obtenção de saúde, melhores condições de trabalho, aperfeiçoamento da moradia, boa alimentação, uma educação satisfatória, liberdade política, proteção contra a violência, usufruir as horas de lazer, participar de atividades motoras e esportivas, necessidade de conviver com o outro ou então almejar uma vida longa, saudável e satisfatória. (p. 176)

Muitos, portanto são os olhares para entender a QV, demonstrando uma multiplicidade de fatores que a compõem, cabendo diferentes enfoques sobre o seu conceito.

Abordando o aspecto cultural no conceito de QV, Dawsey (2001) ressalta que seu significado é oscilante conforme o momento cultural e, por vezes, parece dizer, simultaneamente, coisas contrárias. Baseado no referencial antropológico, ele apresenta três conjuntos de formulações: a primeira, de caráter evolucionista cultural, a segunda, do relativismo cultural e a terceira, do estruturalismo francês.

Para o primeiro grupo de pensadores – evolucionista cultural - o conceito de cultura está baseado na definição clássica de Tylor (1871) apud Dawsey (2001, p. 29), que a define como:

Cultura ou civilização, tomada em seu sentido etnográfico mais amplo, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moralidade, lei, costume, e quaisquer outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.

Para esses estudiosos, o conceito referencial é o europeu e as condições de qualidade de vida estão relacionadas a essa cultura. Partem do pressuposto de uma superioridade unilinear e percebe-se que a questão é: quanto mais, melhor, demonstrando a força do domínio, do subjugar, a dificuldade de tolerar as diferenças.

O segundo grupo de pensadores – relativismo cultural - apóia-se nas concepções de Franz Boas, que parte do termo *Kultur* que significa, dentro do romantismo alemão, um modo de vida, um modo de ser característico de um povo

ou grupo social e permite a coexistência de “culturas”. Coube a Boas, ser o primeiro filósofo, a falar de culturas, e Dawsey (2001) lembra que é por intermédio de suas culturas sempre distintas, que os povos significam o seu mundo. Portanto, apesar da escala de realidade no processo perceptivo ser a mesma para todos os povos e todos os indivíduos, a escala de valor não o é (SILVEIRA, 1976).

Para os antropólogos do século XIX, a preocupação era com o progresso; no século XX, com Boas, há uma mudança de enfoque e começa-se a questionar: progresso do quê? De quem? Em qual direção? Quais os critérios para se falar em progresso?

Essas perguntas e a diversidade cultural se encontram na Universidade através de seus alunos, corpos docente, administrativo e de apoio, os quais tiveram em suas formações referenciais culturais, ambientais e temporais diferentes uns dos outros, o que propicia diferentes escalas de valores, sendo necessárias tolerância e compreensão por parte dos interlocutores que constituem esse ambiente.

A terceira posição de pensadores – estruturalismo francês – tem em Lévi-Strauss (1989) sua referência, o qual critica o evolucionismo cultural, afirmando ser um falso evolucionismo, visto que não havendo uma linearidade no evolucionismo, este se processa por saltos, pulos, no dizer dos biólogos, por mutações, o que o faz afirmar: “A humanidade é rica de possibilidades imprevistas, que, ao aparecerem, sempre deixarão os homens estupefatos; (...) é repleto de aventuras, rupturas e escândalos”. (p. 366)

Essas possibilidades imprevistas, que se caracterizam através da diversidade humana e, conseqüentemente, das diferenças culturais, estão ligadas através da escala de realidade e se constituem em forças homogêneas que influenciarão o processo cultural (DAWSEY, 2001).

Na universidade, esse encontro de diferentes culturas é representado não somente pelos alunos que, porventura, venham de outros países, mas principalmente por aqueles vindos das diferentes regiões, famílias,

tradições culturais, religiões e momentos de vida. Dentro dessa diversidade humana existente, Dawsey (2001, p. 37; 38; 39) afirma:

Daí o risco de suprimir diferenças das quais depende o processo cultural (...). Na medida em que se pretende estabelecer, manter ou melhorar a qualidade de vida corre-se o risco de alijar elementos do processo (...). Talvez o conceito de qualidade esteja demais impregnado de sentimentos de elevação, nobreza e pureza. Bairros de qualidade? Condomínios de qualidade? Escola de qualidade? Clubes de qualidade?

Ao que se acrescentam alunos de qualidade, curso de qualidade e outros tantos dizeres com qualidade.

Assim, ao se falar de qualidade de vida é necessário assumir uma postura multidimensional, visto que são muitos os fatores relacionados com a vida, assim como é necessário tomar o mesmo cuidado ao falar em avaliação do aluno, em que não mais se entende um processo que utilize um único instrumento avaliativo. Precisa-se, portanto, procurar entender esse aluno em seu contexto vivencial e nas adaptações necessárias, a fim de se integrar no novo ambiente acadêmico ou nas novas disciplinas curriculares e seus respectivos professores.

Essa necessidade de adaptação às mudanças, exigida para os seres humanos pode ser verificada em Barbosa (1996), em sua tese de doutorado: “Qualidade de Vida e suas Metáforas”, em que ela analisa o contexto das transformações socioambientais e da modernidade que constituem a sociedade atual e relaciona a mudança observada em indivíduos sadios, mas que se sentem e se dizem doentes. A amostra se constituiu de pacientes com as características clínicas descritas acima e que freqüentam o centro de saúde mental em quatro diferentes cidades do Estado de São Paulo – Bragança Paulista, Campinas, Piracicaba e Sumaré, que permitiram a autora afirmar:

O papel do indivíduo, sua relação com a sociedade e seu posicionamento frente a questões bastante complexas, nunca vislumbradas anteriormente com esta magnitude, é explicado pelos processos de integração global nas esferas econômicas, sociais e

de poder, a problemática ambiental que rompe fronteiras geográficas e barreiras políticas, a vivência em situações de risco, a violência e a desadaptação ambiental. O desemprego e as dificuldades subjetivas fazem com que sejam identificados como deprimidos, apáticos, não participativos, despossuídos; por fim, expressando uma qualidade de vida metafórica. A necessidade de ser reconhecido e identificado faz com que esses pacientes procurem desesperadamente algo no espaço do serviço de saúde pública, mesmo que a partir da doença, do dizer doente do sofrer enquanto doente. (p. 56)

Esses dizeres acima ganham significado para este trabalho no tocante à adaptação do aluno ao ambiente e ao momento universitário e ao seu desempenho acadêmico. No caso de alunos com rendimento acadêmico prejudicado, um paralelo pode ser traçado entre os sintomas somáticos dos pacientes acima relatados, podendo ser, no caso dos alunos, uma expressão da insatisfação com a instituição, curso, disciplina, professor ou outro fator que o atinge e modifica a sua qualidade de vida e não somente o seu despreparo para a etapa de aprendizado.

Dentre essa diversidade de significados, o dicionário de termos de qualidade, de Prazeres (1996, p. 339) traz a seguinte definição para Qualidade de Vida:

a) avaliação qualitativa das condições de vida dos seres humanos e dos animais; b) satisfação das necessidades e expectativas do cidadão. O conceito está associado ao bem-estar, à segurança, à expectativa de vida, à paz de espírito e ao desfrute das condições essenciais a que o cidadão deve ter ao seu alcance (água, luz, higiene, telefone etc). Esse conceito difere do desenvolvimento e progresso como é aplicado rotineiramente, que está centrado na realização material e no faturamento. As grandes cidades, por exemplo, densamente habitadas, industrializadas, ostentando e praticando, por vezes, o “milagre” da tecnologia, não conseguem oferecer o desejável índice de qualidade de vida a seus cidadãos: transporte inadequado, constante falta de segurança e de moradia, assédio de traficantes de tóxicos, postos de saúde, hospitais e escolas insuficientes e impróprias.

O termo QV engloba distintos significados e para o propósito da presente investigação interessa frisar que, na compreensão do termo qualidade este se relaciona ao fenômeno da vida, à gente, no dizer de Aristóteles, e que a qualidade é passível de ser aferida.

Essa multidimensionalidade do conceito é encontrada no trabalho de Abbdi-Simon, Courevitch e Gelfi (2001), ao escreverem o fascículo para a Enciclopédia Médica Cirúrgica, em que analisam vários instrumentos de qualidade de vida e firmam uma definição de QV como sendo “Uma medida integrada pelo bem estar físico, mental e social percebido por uma pessoa ou grupo de pessoas e o grau de satisfação e gratificação nos campos como a saúde, o morar, a família, o trabalho, a educação, a auto-estima e as relações com os demais” (p.1).

Nota-se, nela, a influência, muito grande, do conceito de saúde (o completo bem-estar físico, mental e social) preconizado pela OMS em 1947, porém já começa a ser ressaltada a importância das condições sociais, educacionais e ambientais e, assim, se ampliam os fatores que irão determinar a QV.

Essa preocupação aparece também no trabalho de Roberto (1996), em seu livro “Carta Urgente sobre Qualidade de Vida”, em que o autor aborda, de forma filosófica e direta, as diferentes implicações desse conceito tão atual, porém com uma necessidade muito grande de entendê-lo em sua profundidade. Nas palavras do autor, encontra-se seu compromisso com o subjetivo, o reflexivo dos diferentes aspectos que compõem esse conceito:

É por isso que depor sobre a qualidade de vida é efetivamente algo delicado porque, para uns, essa percepção duma vida melhor está ligada à superação da miséria, para outros à conquista de novos bens ou poderes e, se calhar, para todos, à realidade do Amor nas suas vidas (...) O descontentamento da atual cria alternativa do futuro para onde transferimos todos os desejos duma realização indefinida, inevitavelmente suposta melhor (...) ele será enredado a cada passo pelas preocupações da sobrevivência e, logo em seguida, ainda sem poder respirar, por toda uma sociedade formada por homens sôfregos – também angustiados – que inventam necessidades, prometem sucesso, acenam com a

esperança e vendem desesperadamente tudo, a troco de dinheiro que irá servir para inventar novas necessidades e novas esperanças. Assim o Homem é esvaziado no seu todo. Tem de lutar para sobreviver, sem espaço para ser (p. 14).

Esse mesmo sentido de transformação e criação de novas necessidades encontra-se na posição de Buarque (1993), para quem a transformação do conceito de QV permeia toda a evolução humana, e, ao se referir aos tempos atuais, afirma que, no início do século XX, era relacionado à posse de bens de consumo e à crença de que o desenvolvimento tecnológico possibilitaria condições de boa vida para todos. No final do século não se viu essa utopia realizada e, assim, os pesquisadores propõem um novo paradigma para avaliar a QV por meio de uma releitura das condições humanas. O autor faz sua proposta baseando-se em seis bases éticas: a) a democracia; b) a abolição da apartação; c) o equilíbrio ecológico; d) a descentralização; e) a eficiência econômica e f) a abertura internacional, traçando assim um panorama de oportunidades mínimas e diminuição das diferenças, as quais não permitiriam haver um grande grupo que não tem acesso às novas conquistas, fundamentais à sobrevivência digna.

Diante da multidimensionalidade, não é de se admirar que uma grande variedade de conceitos de QV apareceu no decorrer desses anos todos, entre os quais aqueles levantados por Paschoal (2000). Em 1973, Abrams conceitua como “o grau de satisfação ou insatisfação, entendido pela pessoa, com vários aspectos de sua vida”; outra definição que também surgiu neste ano foi a de Dalkey e Rourke: “é a sensação de bem-estar de uma pessoa, sua satisfação ou insatisfação com a vida, ou sua felicidade ou infelicidade”; em 1987, outras duas conceituações aparecem, de Sartorius, “é expressa em termos de distância entre a posição de uma pessoa e seus objetivos. A satisfação se refere à conquista de um objetivo ou à sensação de aproximação dele”, e a de Cella e Cherin, que a entendem como “o grau em que as pessoas realiza seus objetivos de vida”. No ano de 1994, apareceram outras formulações, como a de Sandoe e

Kappel: “é o quanto a vida de uma pessoa vale a pena para a própria pessoa”, e a de Björk e Roos “é a resposta emocional do indivíduo à sua situação, de acordo com algum padrão ético sobre como viver a boa vida.”

No livro *Quality of Life and Pharmacoeconomic in Clinical Trials*, Spilker (1996) introduz o livro ressaltando a necessidade de se avaliar a condição física e ocupacional como indicadores de QV para o estado de saúde, sendo que Guadagnoli, Nordberg e Mor (1996) ressaltam a importância das interações sociais, visto que entendem que a avaliação das relações sociais produz o conhecimento do bem-estar social que o indivíduo apresenta. Outro autor que também escreveu um capítulo no livro *Quality of life...* é Barofsky, que aborda a necessidade de se avaliar a capacidade cognitiva pela necessidade do avaliado em proceder agregação de elementos vivenciais para responder a questões que lhe são formuladas nas mais variadas formas e escalas de avaliação, mostrando que a capacidade cognitiva permite ao indivíduo discriminar o tipo de vida que vem levando. Outro capítulo desse livro abordou a avaliação de aspectos psicológicos e foi desenvolvido por Naughton, Shumaker, Anderson e Czalkowski, entendendo que é de fundamental importância essa avaliação para a QV, pois é uma avaliação subjetiva, diretamente influenciada pelo estado psicológico em que o avaliado se encontra.

A preocupação com o entendimento do conceito de QV levou Gonçalves (2004) e Gonçalves e Vilarta (2004) a fazerem uma análise de suas abrangências e repercussões, e possibilitou-lhes diferenciá-la e organizá-la em três grupos: modo de vida, condição de vida e estilo de vida, muitas vezes confundidos com o conceito mais abrangente que é qualidade de vida. Neste sentido, os autores definem modo de vida como “as necessidades básicas para a subsistência” (p. 18); dentre estas se encontram tanto a ação dos serviços coletivos, assegurados pelas políticas públicas como as garantidas mediante o rendimento pessoal estando, portanto, mais ligadas às condições econômicas pessoais e do país. Quando se aborda as condições de vida, os autores referem-se aos inúmeros determinantes e condicionantes gerais da vida da sociedade

como um todo, dos aparelhos existentes que permitem a condição digna da vida e são de maior responsabilidade do Estado. Por fim, o conceito de estilo de vida está relacionado às singularidades inerentes à pessoa e a pequenos grupos, mais afeitas às pesquisas de características individuais, e que no dizer de Buss, (2002 apud GONÇALVES, 2004) se caracterizam pela família e roda de amigos, pela habitação e seu entorno, pelo local de trabalho, seus hábitos, normas e valores.

Sem dúvida esses conceitos trazem em si visões da realidade com forte conteúdo político que fazem por vezes responsabilizar um ou outro lado da interação onde acontece a vida, ou seja, a pessoa de um lado e o meio ambiente, social e político de outro, pelas mazelas encontradas.

Conceitos tão variáveis decorrentes de tantos olhares e a falta de um consenso levaram a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Organização Mundial da Saúde (OMS), a promover um grupo de trabalho para se procurar uma proximidade conceitual. Para tanto, a partir do final da década de 80, especialistas de diferentes áreas e de 15 diferentes contextos culturais, condições sóciopolíticas, econômicas e credos se reuniram com a missão de produzirem um conceito e um instrumento de avaliação da QV (FLECK, 1998) que permitisse contemplar a maioria das expectativas apontadas até então.

O resultado destes encontros permitiu a conceituação de Qualidade de Vida como **“a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”** (p. 2), o ponto de partida para analisar e nortear a construção do instrumento avaliativo.

Esse conceito desenvolvido pela OMS foi o utilizado para nortear o presente trabalho, porque este concorda com a posição apontada por Gonçalves (2004) e Gonçalves e Vilarta (2004), de que QV é um conceito mais abrangente do que condição de vida, estilo de vida ou modo de vida, de tal forma que permita entender uma gama abrangente de fatores que se relacionam com a qualidade de vida. Esse cuidado evita apontar apenas um fator, ou um grupo deles, como protagonista responsável pela alteração encontrada, o que muitas vezes leva a

atribuir culpa à própria vítima do processo. Essa é a abrangência que se vê dentro do WHOQOL pela sua concepção e levou a decidir pela sua utilização.

Avaliando, portanto, a QV nessa abrangência pode-se auxiliar as instituições de ensino a fazerem os ajustes necessários para promover a vida, além de fornecerem os conteúdos programáticos aos seus alunos. Essa postura, presente em todos os discursos sociais nas mais variadas populações, se reveste de importância por trazer para o humano o referencial do desenvolvimento, direcionando a preocupação das ações e projetos a serem implantados ou implementados.

1.2. Importância de se avaliar a qualidade de vida

Hoje, a crescente preocupação em viver bem, em procurar fatores que possibilitam atingir essa condição, pela população de forma geral, não permite mais que se fale em atitudes responsáveis, sem que os atos passem pelo crivo da análise pelo reflexo que apresentam as vidas das pessoas. É nesse mesmo sentido que Bowling (1995), ao fazer sua importante revisão sobre QV, afirma que há um interesse geral e crescente em saber como alcançar a “boa vida”. Segundo Paschoal (2000), esse interesse surgiu por causa da ênfase que o mundo ocidental colocava na abundância, na fartura, para se chegar à “boa vida” e, também, por causa da longevidade cada vez maior das populações de todo o mundo.

Outros autores, como Evans (1994), entendem que esse interesse surgiu do movimento de estudar indicadores sociais das populações, visto que a ampliação de indicadores econômicos para se comparar países levou à procura de novas facetas nessas sociedades. Prossegue o autor dizendo que os indicadores sociais não resolviam todas as questões colocadas para se avaliar QV, pois, embora proporcionassem informações acerca de unidades culturais/administrativas (cidade, estado, país), forneciam pouca ou nenhuma informação acerca da qualidade de vida de indivíduos dentro da unidade. Isto

aumentou o interesse pela avaliação da qualidade de vida percebida pelo indivíduo, também chamada qualidade de vida subjetiva, encontrando-se indicadores subjetivos para o construto.

Acrescenta-se às unidades culturais/administrativas citadas por Evans as Universidades ou Instituições de Ensino Superior (IES), que pouco conhecem seu alunado, e concorda-se com o autor quando este salienta que essa avaliação possibilita prover dados normativos, que sirvam de comparação para dados colhidos de amostras populacionais específicas e, também, para promover a saúde e, no caso das IES, o ensino. A essas importâncias apontadas, acrescenta-se a possibilidade de se corrigirem as relações entre alunos e professores; alunos e instituição; alunos e corpo administrativo e alunos entre si.

Em diferentes momentos da história, como se observa, foi discutido esse conceito, sendo dados para cada um desses momentos um valor e um entendimento específico. Na atualidade, o conceito de QV não apresenta um entendimento único, mas em todos eles há a preocupação com o bem estar dentro de uma determinada visão. Sua importância se mostra no elevado volume de publicações e frequência com que aparece na fala do cotidiano.

Uma gama grande de áreas e, mesmo dentro de uma área, a existência de inúmeros temas diversificados relacionados com QV atestam a preocupação reinante nos dias de hoje com o estudo desse construto, porém o seu entendimento e abrangência são muito diversificados, não havendo até o momento um conceito aceito de forma geral.

Essa diversidade pode ser constatada na publicação da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (ABRASCO), volume 5 de Ciência & Saúde Coletiva, publicada em 2000, em que 15 trabalhos versando sobre diferentes aspectos da qualidade de vida são abordados.

Entre esses temas, encontra-se a discussão do instrumento da OMS WHOQOL (FLECK, 2000), que aponta para as dificuldades de se construir um instrumento que tenha, em sua gênese, a influência das mais variadas culturas,

mas isso não pode ser um empecilho. Aponta, também, estudos em andamento para aprimorar o instrumento, pela importância que hoje tem o conceito de QV.

A importância que esse tema apresenta na atualidade se traduz pelos diferentes estudos que compuseram a publicação acima citada; entre estes trabalhos, encontra-se o desenvolvido por Westphal (2000), tendo por tema o movimento de cidades/municípios saudáveis que avalia as condições de vida urbana para a QV. Sua origem trouxe, desde a década de 70, segundo a autora, uma nova forma de pensar e fazer, visto que seu objetivo é o produto social, qualidade de vida da população, e pressupõe a existência de problemas concretos de pessoas, vivendo em um mesmo território. Esses estudos das condições de vida refletindo na QV levaram a uma nova forma de gestão municipal, baseada na ação intersetorial, que exige, ao mesmo tempo, um protagonismo do Estado e a participação da sociedade civil como parceira na consecução dos objetivos. Os resultados, no entender da autora, já começam a ser apontados, com novas perspectivas em termos de desenvolvimento social sustentado bem como de melhoria das condições de saúde e qualidade de vida.

Apesar do trabalho de Westphal mostrar os benefícios do programa cidade saudável, Adriano et al. (2000), em artigo publicado no mesmo volume, analisam o programa empreendido em duas cidades mineiras com duração de apenas dois anos de execução. Eles apontam para algumas conquistas como usina de reciclagem de lixo e estação de tratamento de água, dentre outros e, também, para pontos não atingidos, como a mobilização social e o modo de gestão da cidade. Aventam que a explicação para isso talvez esteja na insuficiência das estratégias adotadas e na forma em que, historicamente, se dão às relações entre Estado e sociedade.

Outros autores, como Rocha et al. (2000), abordam a QV na cidade e, no mesmo volume, fazem uma análise da QV de Curitiba onde foi usado o método genebriano ou distancial. Eles perguntam se a QV deve ser vista através das políticas públicas e desenvolvimento de uma sociedade, em que os determinantes sócio-ambientais se manifestam ou como atributo de seus atores

(condições de vida) ou a partir da percepção de uma população protagonista de sua realidade, do que vem a ser QV, segundo ela mesma (modo de vida). Entendeu-se que era necessário determinar a QV da cidade em cada setor e como um todo, para determinar as deficiências em cada local e procurar a solução, sempre intersetorial. Essa metodologia permite determinar os objetivos a serem alcançados: “um ecossistema seguro, a satisfação das necessidades básicas de todos os cidadãos, uma ordem governativa baseada na solidariedade social, uma visão holística dos problemas e uma redução das iniquidades sociais”. (p. 65)

Continuando o tema das cidades, Valadares (2000) discute a qualidade do espaço e a habitação humana nessa publicação e analisa o choque do ambiente e a capacidade de espanto, vivida no próprio corpo, de forma efêmera, que faz o homem procurar seu ocultamento. Assim, o autor afirma: “O mesmo espaço se encorpa, nos acolhe e é por nós incorporado, à medida que é nossa morada... Os espaços da atualidade, se deixam os sujeitos perdidos, deixam-nos, também, mais difíceis de serem controlados pelos governos” (p. 97).

O autor peruano Breilh (2000) apresentou, nesse encontro, seu artigo intitulado *“Derrota del conocimiento por la información: una reflexión necesaria para pensar em el desarrollo humano y calidad de vida desde una perspectiva emancipadora”*, em que discute hoje o conhecimento como atividade reflexiva, modificando comportamentos ,e perdendo a informação que não necessariamente produz essas modificações. Essa posição é, no dizer do autor, uma estratégia do poder, para se manter a sociedade como está e salienta que são poucas as conquistas até o momento para se reverter essa situação em que a informação está ligada ao exercício do poder coletivo como parte da gestão popular. *“Un gestión en pro de la calidad de vida, el desarrollo integral de la seguridad humana y la consolidación de un movimiento histórico dialéctico entre dicha gestión y la que realizamos los sectores académico profesionales”* (p. 113).

Essa opinião exarada no trabalho de Breilh (2000), citado acima, tem continuidade no trabalho de Akerman (2000) que, examinando os elementos que

possam influenciar a formulação de políticas em estudos, utilizaram indicadores compostos e intitula seu artigo de "O chão contra o cifrão". Nessa publicação o objetivo é dar o primeiro passo na tentativa de se buscar um modelo de análise da capacidade de pesquisa em influenciar políticas públicas. Para tanto, ele faz uma análise de quatro estudos a partir de um roteiro padronizado e chegou à conclusão de que os estudos analisados exerceram alguma influência sobre as políticas públicas, mostrando a dificuldade do conhecimento em produzir modificações em escalas organizacionais mais complexas devido à influência do poder econômico.

Essa luta, entre as pesquisas e mudanças de atitudes, é abordada também por Lacaz (2000), ao estudar a QV no trabalho, e aponta que essa discussão ainda necessita de aprofundamento e de mais implementação e já produziu frutos por meio do Programa Internacional para o Melhoramento das Condições e dos Ambientes de Trabalho (PIACT), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que preconiza a melhora da qualidade geral de vida do trabalhador e maior participação da classe trabalhadora nas decisões que dizem respeito a sua vida e atividade de trabalho. Dentre os resultados dessa luta, o autor aponta novas tecnologias e seu impacto para a saúde e o meio ambiente; salários, incentivos e participação nos lucros das empresas; criatividade, autonomia, grau de controle e quantidade de poder dos trabalhadores sobre o processo de trabalho. Ele ressalta a necessidade de uma participação mais efetiva dos trabalhadores nesse movimento para que novas conquistas sejam alcançadas.

Nessa mesma publicação, Trevizan (2000), ao abordar o tema "Ciência, meio ambiente e qualidade de vida: uma proposta de pesquisa para uma universidade comprometida com sua comunidade", discute a relação da educação e saúde como pontos de partida para a mudança social em busca de melhoria na QV. Ele ressalta que mudanças requerem quantidade e qualidade de trabalho e estas não podem acontecer sem elevar o nível educacional, como conhecimento, capacidade crítica e habilidades profissionais. Prossegue o autor: "A ciência é vista como processo de descoberta e geração de conhecimento necessário para

as mudanças sociais, mas historicamente não tem sido usada para a melhoria da qualidade de vida” (p. 179). Sendo assim, ele apregoa que a função da universidade é a de mudar esse panorama direcionando suas pesquisas, ensino e extensão, na busca de alternativas de serviços e bens de qualidade aos menos afortunados, a partir dos problemas sociais, num enfoque interdisciplinar, ao invés de abordagens segmentadas do conhecimento.

No campo da educação superior, mais especificamente sobre o estudante universitário, Pascarella e Terenzini (1991, 2005) em sua extensa revisão da literatura, especialmente a americana sobre QV e formação superior, concluíram uma repercussão positiva nos graduados. Dentre os aspectos positivos encontrados salientam que essas pessoas constituem famílias menores e há maior preocupação com a educação dos filhos; mostram-se mais cuidadosas em seus investimentos econômicos e fazem poupanças a longo prazo. No campo do trabalho se mostram mais estáveis em seus empregos e são mais cuidadosas com sua saúde e tempo de lazer. Apesar desses indicativos serem positivos, esses profissionais nem sempre se avaliam dessa maneira e tal aspecto é justificado pelos autores devido a apresentarem maior capacidade crítica e nível de exigência mais elevado do que os que não passaram por essa etapa de estudo.

Hoje, com a maior atenção dada à população, de forma geral, mesmo ainda ocorrendo às desigualdades sociais, culturais, étnicas e outros, não é de se estranhar a preocupação que esse conceito despertou em todos os âmbitos do saber num momento em que a inclusão social ganha mais espaço e preocupação na sociedade. Essa importância tornou-se maior ao se discutir e avaliar a QV, ao se colocar o ser humano no centro da discussão, e não o lucro ou outro interesse. Isso leva a perceber que o processo avaliativo escolar/universitário ainda é feito de forma incompleta na maioria das vezes, pois o aluno raramente é chamado a se auto-avaliar e quando é solicitado mostra não ter parâmetros adequados para tanto. Sua avaliação é feita apenas por meio de elementos conteudistas das disciplinas cursadas.

Com isso, abre-se a perspectiva de um futuro melhor, pois ao tomar consciência de sua situação, o grupo social poderá mobilizar-se para mudá-la e atingir a boa vida no sentido Aristotélico.

Ao discutir a QV, tem-se a certeza de ser um assunto atual, haja vista a grande produção científica referente ao assunto e a veiculação pela mídia desse conceito. Apesar do medo da desintegração conceitual que pode ocorrer, é importante que a sociedade discuta sua condição de vida, seu modo de vida, seu estilo de vida e, principalmente, quando se coloca o Indivíduo no centro dessa discussão.

Essa discussão tem gerado atitudes de mudanças de comportamento que se refletem, por exemplo, na maior longevidade do povo brasileiro, cuja expectativa de vida era de 66 anos em 1991 e passou para 68,6 anos na virada do século, no maior número de organizações não-governamentais, atuando nas mais diferentes áreas, na postura mais cooperativa da sociedade, na preocupação com sua formação educacional, e muitas outras modificações que a sociedade tem apresentado (IBGE, Censo 2000). Essa transformação pode ser entendida nos dizeres de RIBEIRO (1997, p. 215), ao definir a atuação normal da pessoa humana, esclarecendo que essa atuação ocorre “dentro da escala de valores em que se integra, e exprime, pois o resultado de uma constante dialética com o meio, dialética cujos objetivos se sintetizam na aprendizagem, na comunicação e na socialização do indivíduo”, que permitirá a mudança do comportamento para uma melhor condição de vida.

A QV está relacionada a questões cruciais de nosso tempo, como a busca de um sentido moral e cultural da existência, a comunicação entre as pessoas, além da comunicação de massa e o desenvolvimento de significados e valores críticos nos nichos socioculturais (PILON, 2002). Continuando, o autor afirma ser necessária a tomada de consciência das condições culturais, sociais, políticas e econômicas que conduzem os projetos de vida individual e coletivo e como as pessoas, grupos e comunidades são afetados por eles. Porém, além das

especialidades científicas existentes hoje, requer-se um enfoque transdisciplinar que permita a análise, a crítica e a mudança do modelo atual de cultura.

Assim, o estudo da QV na população é muito importante para o desenvolvimento contínuo de indicadores sociais, para o conhecimento dos fatores de condição, modo e estilo de vida, para o desenvolvimento de padrões normativos de comparação e como componente focal de esforços para promoção da educação/formação do aluno, de tal sorte que esses estudos já mostram alguns reflexos em Universidades que se preocupam com os espaços de convivência e melhores condições de salas de aulas para seus alunos, talvez como marketing publicitário, mas não importa, pois o Ser Humano está sendo cuidado bem melhor do que antes.

Neste tocante, vale a pena lembrar as palavras de Roberto (1996) no capítulo dedicado à educação em seu livro sobre qualidade de vida:

E o que é realmente a educação?

É transmitir conhecimentos, por vezes estéreis, que ocupam a mente e dão uma ilusão de cultura? É continuarmos a ensinar (?!) o que outros ensinaram, só porque nós próprios ainda não percebemos o que é uma sociedade nova?

A educação tanto pode ser um bem, como um mal. Tanto pode desenvolver o indivíduo, como limitá-lo. Tanto pode criar idéias falsas e comportamentos falsos, como dar um significado elevado à vida. (p. 63)

É, portanto, necessário cada vez mais saber quem são os alunos, suas características pessoais, suas condições de vida, seu modo de vida, seu estilo de vida, suas habilidades cognitivas e preceitos morais, seus anseios e suas necessidades, enfim realmente se preocupar em saber quem está sob seus cuidados, quem procurou seus estímulos educacionais e quais as mudanças a serem empreendidas para poder se tornar um profissional competente e realizado; só assim a orientação no processo de aprendizado será eficiente e as Instituições conhecerão as direções em que os recursos devem ser alocados, tão

eficientemente quanto possível, para servirem aos objetivos dos serviços educacionais e não aos instrucionais mercantilistas.

1.3. Instrumentos de avaliação de qualidade de vida

Ao pensar em conhecer o aluno numa perspectiva mais ampla, sentiu-se à necessidade de procurar um instrumento que trouxesse informações sobre várias facetas de sua vida, além de seu desempenho acadêmico, que pudesse satisfazer os anseios de compreender de forma mais integral essa pessoa. Muitos foram os instrumentos consultados, mas a concepção do WHOQOL e a abrangência que ele apresenta com suas facetas e domínios, além da experiência prévia que o autor tem com o instrumento, foram fundamentais para a decisão de utilizá-lo no presente estudo.

Cicconelli (2003) ao tratar a respeito da escolha do instrumento de avaliação ressalta a importância dele estar associado ao objetivo do estudo e também a sua disponibilidade no idioma e no contexto cultural onde possa ser empregado.

Sem dúvida, muitos dos instrumentos pesquisados mostraram características de avaliação da QV, porém com abrangências mais particulares em relação a cada situação estudada e se identificaram mais como instrumentos de avaliação de condições de vida, modo de vida ou de estilo de vida, ou de patologias ou circunstâncias específicas de comportamentos. Assim, tão logo começou a se pensar em QV, instrumentos começaram a surgir, com a finalidade de medi-la e percebendo-se uma proliferação enorme dos mesmos. Tal fato ocorreu tanto devido à variabilidade de conceitos adotados pelos autores para definir QV como aos objetivos e situações específicas de cada um deles (cultural, econômica, política, objetivo da pesquisa e outros.).

Reforçando essa idéia da variabilidade dos instrumentos, Abbadi-Simon, Courevitch e Gelfi (2001), analisando vários instrumentos de avaliação de QV em saúde mental, ressaltam que mesmo dentro de uma área específica é

encontrada essa variabilidade, justificando os objetivos e interesses dos pesquisadores.

Entre estes instrumentos, os autores apontam o *General Health Questionnaire de Goldberg* (1978), que apresenta várias versões com 60, 30, 28 ou 12 itens, sendo que a versão de 28 itens é a mais utilizada, composta por fator de disfunção social, depressão, ansiedade e um quarto fator somático. Apesar de suas características psicométricas terem sido bastante estudadas e vários trabalhos terem sido desenvolvidos, esse instrumento não abarca as características: ambiente, relações sociais e religião/crença/espiritualidade, importantes dimensões para a QV.

Outro instrumento apontado é o *Nottingham Health Profile de Hunt* (1980) no qual há uma associação entre o estado objetivo de saúde e a repercussão subjetiva. No primeiro fator são avaliados: sono, mobilidade física, dores, reações afetivas, isolamento social e reações emocionais; no segundo: trabalho remunerado, trabalho doméstico, relações interpessoais, vida social, vida sexual, atividades de ócio e férias. É interessante o sistema ponderal de avaliação, porém não tem se mostrado muito sensível com relação a variabilidades discretas das condições avaliadas. Deste instrumento tem origem o *Medical Outcomes Study 36- Tem Short-Form Helthy Survey (SF 36)* hoje bastante estudado no âmbito da saúde por ser um instrumento genérico de avaliação da QV, de fácil administração e compreensão, porém é mais direcionado aos aspectos de saúde e não aos aspectos mais gerais da vida.

Outro instrumento é o *Perfil de Calidad de Vida Subjetiva de Gérin* (1989; 1991), um questionário multidimensional que avalia tanto o funcionamento físico e psíquico como a integração social. Da mesma forma que o anterior, ele apresenta dificuldade para avaliar o grau de mudanças observáveis e se prende mais ao eixo de satisfação/insatisfação para avaliar o construto proposto.

Sadana et al. (2002) fazem uma análise comparativa de mais de 50 instrumentos de levantamento de estado de saúde que em seu entendimento avaliam QV, e apresenta 13 dessas escalas que compõem o quadro 1. Nesse

estudo analisaram-se instrumentos, surgidos desde 1970 até 1999, mostrando as concordâncias, diferenças e abrangências de cada um deles.

Os autores citados acima utilizaram 30 domínios de saúde e compuseram sua taxonomia para fazer a análise dos instrumentos. Esses domínios vão desde o estado geral de saúde até aspectos ambientais, e há, em cada um deles, uma maior ou menor abrangência de dimensões. Por esta variabilidade conceitual e de componentes referentes ao construto QV encontrada na análise por eles realizada, fica justificada a dificuldade de se eleger um instrumento de avaliação de QV, como sendo referência para todas as situações.

O *World Health Organization Quality Of Life (WHOQOL)* mostrou-se como sendo o instrumento mais completo, abrangendo domínios físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente, possibilitando estudar não somente as condições de vida, os estilos de vida e modo de vida que em sua somatória perfazem o conceito mais amplo e abrangente de QV.

O estudante universitário encontra-se num momento de sofrer várias influências tanto do meio acadêmico como de seus relacionamentos sociais, estado de saúde, momento psicológico e tantas outras variáveis que interferem em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico e o WHOQOL breve consegue dar essas informações ou pelo menos seus indícios.

Na análise realizada por Sadana et al. (2000), o WHOQOL breve foi um dos instrumentos avaliados e mostrou abranger quatro domínios: físico, psicológico, social e ambiente e é considerado um instrumento incompleto para eles, porém não levaram em consideração sua estrutura de facetas através da qual contempla muito dos domínios estipulados pelos autores, e é o único instrumento que apresenta a preocupação em avaliar as condições ambientais, mostrando uma visão mais abrangente da condição de QV do que os demais instrumentos.

Quadro 1 – Comparação entre 13 instrumentos de avaliação de QV

Domínios da Saúde (multidimensional)	QWB '70	McM '76	SIP '76	QLI '81	NHP '81	FSQ '86	CP '87	Duke '90	SF-36 '92	HUI-III '95	WHO QOL '96	EO 6D '99	WHO DAS '00
Bem estar geral							√						
Saúde geral				√			√	√	√				
Mudanças na saúde		√					√	√			√		
Saúde Física													
Atividades/papeis	√			√			√		√			√	√
- trabalho			√			√							
- casa			√										
- recreação			√										
Deambular			√							√			
Comer			√										
Energia/vitalidade					√				√				
Destreza										√			
audição										√			
Mobilidade/fitness	√		√		√	√	√	√	√			√	√
Dor/desconforto					√		√	√	√	√		√	
Cuidar-se de si			√	√		√						√	√
Sono/repouso			√		√								
Fala										√			
Visão										√			
Saúde Social		√						√			√		
Atividades/papeis	√					√	√		√				
Comunicação			√										
Interação			√		√	√							√
Suporte				√			√						
Saúde Mental						√		√	√		√		
Atividades/papeis									√				
Alerta			√										
Ansiedade/depressão								√				√	
Cognição										√		√	
Estado emocional			√	√		√		√			√		
Perspectiva					√								
Egolatria									√				
Entendimento/interação													√
Vantagens/participação						√							√
Contexto ambiental											√		

QWB: Quality of Well-Being Scale, McM: McMaster Health Index, SIP: Sickness Impact Profile, QLI: Quality of Life Index, NHP: Nottingham Health Profile, FSQ:Functional Status Questionnaire, CP: COOP Charts for Primary Care Practice, Duke: Duke Health Profile, SF-36: Short-Form 36 Health Survey, HUI_III: Heaalth Utilities Index Mark III, EQ6D: EuroQol 6 Domain Quality of Life Scale (5D escludes cognition), WHOQOL: WHO Quality of Life Bref Fiel Trial Version, WHODAS II: WHO Disability Assessment Schedule.

(SADANA, 2000)

Esse cuidado de construir um instrumento com a maior abrangência possível e com uma participação de diferentes culturas e diversidade de entendimento do conceito, foi a preocupação da Organização Mundial de Saúde (OMS), o que possibilitou a definição de que a QV e o instrumento para a sua avaliação resultassem com maior amplitude e com entendimento em diferentes culturas.

1.3.1 O desenvolvimento do WHOQOL breve

A grande variabilidade de instrumentos existentes para se avaliar QV em diferentes situações clínicas ou comportamentais, e as preocupações com condição de vida, modo de vida ou estilo de vida haviam criado uma diversidade tão grande conceitual do entendimento de QV que o risco de desintegração do conceito era grande.

Com o intuito de minimizar essas dificuldades de entendimento do conceito de QV e dos diferentes instrumentos para aferi-la, a OMS, na década de 80, formou um grupo de especialistas de 15 centros de pesquisa com diferentes condições culturais, sociais, econômicas, políticas e crenças, para elaborar uma definição de QV e construir um instrumento que pudesse superar esses entraves. O trabalho desse grupo dá origem ao WHOQOL 100. Esse instrumento, desde o seu primeiro momento, já foi pensado conforme o entendimento de diferentes culturas e tradições de pesquisa, e também se preocupou com a participação da população-alvo, ou seja, os futuros avaliados de cada país envolvido no projeto, o que facilitou a tradução e o entendimento por parte de pessoas com diferentes graus de instrução.

A necessidade de instrumento curto e que demandasse pouco tempo para seu preenchimento, mas com características psicométricas satisfatórias, direcionou o grupo de Qualidade de Vida da OMS ao desenvolvimento de uma versão reduzida conhecida como WHOQOL breve. Pesquisas epidemiológicas necessitam de grande número de participantes, o que torna o instrumento longo

em fator prejudicial e mesmo proibitivo de execução, portanto o instrumento se adequou ao seu objetivo.

Para a realização da construção do WHOQOL breve, a OMS envolveu 20 grupos de pesquisa representantes de 18 países com diferentes características sócio-econômicas, políticas e religiosas, que na primeira etapa ratificaram o conceito já formulado pelo grupo anterior. A construção do WHOQOL breve seguiu a mesma sistemática que o WHOQOL 100, que lhe deu origem. Houve discussão com grupos de *experts* e com a população das questões que comporiam o instrumento, partindo do conceito e das facetas que já haviam sido definidas anteriormente.

A seleção das questões para o WHOQOL breve resultou da análise da abrangência conceitual que melhor representasse cada domínio e pelo critério psicométrico. Com relação ao aspecto conceitual, os critérios adotados foram:

Quadro 2 - Critérios para elaboração das questões do WHOQOL breve

- Basear-se, tanto quanto possível, nas sugestões dos pacientes e profissionais de saúde participantes dos grupos focais.
- Proporcionar respostas que esclareçam acerca da qualidade de vida dos respondentes, definida pelo projeto.
- Refletir o significado proposto pela definição das facetas.
- Abranger, em combinação com outras questões para uma dada faceta, os aspectos-chave de cada faceta como descritas na definição das mesmas.
- Usar linguagem simples evitando ambigüidade nas palavras e frases.
- Preferir questão curta em relação à longa.
- Evitar duas negações.
- Ser compatível com uma escala de avaliação.
- Explorar um só problema por faceta.
- Evitar as referências explícitas em relação a tempo ou outro termo de comparação (p. ex. o ideal, ou, antes de eu estar doente).
- Ser aplicável a indivíduos com vários graus de disfunção.
- Ser formulada como questão e não como afirmação.
- Refletir a tipologia das questões, adotadas no projeto.

Fonte: FLECK, M. et al. 1999

Com relação ao critério psicométrico, foi selecionada a faceta que apresentou a maior correlação com o escore total do WHOQOL – 100, calculado pela média de todas as facetas (FLECK, et al., 2000), e assim, permitir entender o quanto cada questão responde ao conceito perguntado. Após esta etapa, os itens selecionados foram examinados por um painel de peritos para se estabelecer se representava, conceitualmente, cada domínio de onde as facetas provinham. Dos 24 itens selecionados, seis foram substituídos por questões que definiam melhor a faceta correspondente. Três itens do domínio meio ambiente foram substituídos por serem muito correlacionados com o domínio psicológico. Os outros três itens foram substituídos por outros que melhor explicavam a faceta em questão.

Finalmente, foi feita uma análise fatorial confirmatória para uma solução a quatro domínios, e assim o WHOQOL breve ficou composto de quatro domínios: físico, psicológico, relações sociais e de meio ambiente. As 24 facetas foram mantidas e definidas com apenas uma questão cada, totalizando 24 questões, às quais se somam mais duas gerais de QV e o instrumento ficou composto de 26 questões (anexo 1).

Os domínios independência e religião/crença/espiritualidade, que compunham o WHOQOL 100, não são integrantes isolados no novo modelo, porém suas facetas não foram desprezadas e passaram a constituir respectivamente os domínios físico e psicológico no WHOQOL breve.

O WHOQOL breve tem sido utilizado no meio acadêmico nacional, desde sua tradução e validação por Fleck et al. (2000). Assim, pode se citar os trabalhos de: Areias, Guimarães e Schleich (2001), que utilizam o WHOQOL breve e questionário sobre Fatores Psicossociais de Risco para estudar QV e Saúde Mental de estudantes/trabalhadores e encontraram relações significativas, principalmente entre o domínio psicológico e a saúde mental e mostraram que o instrumento WHOQOL breve discriminou bem a variável QV.

Quadro 3 - Domínios e facetas do WHOQOL breve

Domínios	Facetas
Domínio Físico	Dor e desconforto Energia e fadiga Sono e repouso Mobilidade Atividades da vida cotidiana Dependência de medicação ou de tratamentos Capacidade de trabalho
Domínio Psicológico	Sentimentos positivos Pensar, aprender, memória e concentração Auto-estima Imagem corporal e aparência Sentimentos negativos Espiritualidade/religião/crenças pessoais
Domínio Relações Sociais	Relações pessoais Suporte (apoio) social Atividade sexual
Domínio Ambiente	Segurança física e proteção Ambiente no lar Recursos financeiros Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade Oportunidades de adquirir novas informações e habilidades Participação em, e oportunidades de recreação/lazer Ambiente físico (poluição/ruído/trânsito/clima) Transporte

Fonte: FLECK, M. et al. 1999

Outros trabalhos utilizando o WHOQOL 100 estudaram diferentes aspectos da população universitária como: Oliveira (1999), que realiza estudo transversal e classifica a QV de estudantes de educação física; Saupe (2002) o faz com estudantes de enfermagem, e Souza (1999) e Moreira (2002) se preocupam em estudar as condições de sono dessa população.

Em trabalhos de conclusão de curso, que utilizaram o instrumento WHOQOL breve para estudar QV, encontram-se estudos com outras populações, como: Oliveira (2003), estudando docentes; Grinaldo (2003) aborda as mulheres

negras; Klait (2003), o povo islâmico residente no município de São Paulo; Oliveira (2003a), policiais militares; Makabe (2003), mulheres com disfunção sexual; Silva (2003), população da terceira idade.

Mesmo havendo alguns trabalhos desenvolvidos com o WHOQOL breve ou 100 com população de estudantes universitários (OLIVEIRA, 1999; SOUZA, 1999; SAUPE, 2002; MOREIRA, 2002; AREIAS, GUIMARÃES, SCHLEICH, 2001; FLECK et al., 2000) ainda não têm uma visão clara dessa condição entre os estudantes universitários pela complexidade de fatores que interferem nessa população, vivendo um momento de transformações que resultará na definição de seu papel social, pessoal e profissional.

1.4. Qualidade de vida de estudantes universitários

A preocupação em conhecer a QV do estudante universitário é bastante recente em nosso meio, e já tem merecido atenção em outros países desde a década de 80. Benjamin (1994), no Canadá, realizou uma revisão desses trabalhos, tendo como um dos objetivos a elaboração de uma definição clara do conceito. Para isso, utiliza-se de uma taxonomia que classifica os trabalhos publicados pelos domínios de estudo que realizaram (social, institucional e estudante) e também pela abordagem de investigação (com tendência mais interna – subjetiva, ou externa - objetiva), obtendo seis categorias classificatórias para a produção científica examinada, as quais são: social, com abordagem interna e externa; institucional, com abordagem interna e externa; estudante, com abordagem interna e externa. Essa análise feita por Benjamin traduz a variabilidade de definição que ocorria do conceito de QV em todos os outros campos do conhecimento e preocupou a OMS, que constituiu o grupo para melhor definir esse campo de pesquisa.

Dessa revisão feita, Benjamin (1994) conclui que os trabalhos sugerem que o conceito de Qualidade de Vida dos Estudantes (QVE) pode ser definido como *a percepção de satisfação e felicidade, por parte do estudante, em*

relação a múltiplos domínios de vida à luz de fatores psicossociais e contextuais relevantes e estruturas de significados pessoais. Essa conclusão do autor e sua definição de QVE se aproximam muito do conceito construído pelos pesquisadores da OMS (a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações).

Benjamin (1994) propõe que o período de tempo para se fazer essa análise seja o passado imediato, sugeridas nas últimas duas semanas. Esse intervalo de duas semanas para a medida de QV, um conceito subjetivo, não é compartilhado por Lazarus (1991); Chamberlain e Zika (1992); Inglehart e Rabier (1986); Landau (1992) apud Benjamin (1994) entendem que o intervalo a curto prazo para o tempo é de seis meses e a longo prazo se caracteriza por cinco ou mais anos quando se fala de mudanças de conceitos subjetivos, mas essa postura de Benjamin para o tempo de avaliação do construto subjetivo de QV encontra guarida na orientação feita pela OMS quanto à aplicação do seu instrumento de avaliação da QV.

Benjamin (1994, p. 206) aponta que o interesse pelo QVE produziu um amplo conjunto de publicações acerca da qualidade de diferentes aspectos da vida dos estudantes. Entre eles:

1 – Experiência do estudante (Center for Instructional Development, 1992; Hendershott et al., 1992; Roberts and Clifton, 1991, 1992a, 1992b; Shalinsky and Knapper, 1988), bem-estar (Michalos, 1991a, 1991b, 1993a, 1993b), esforço (Kaufman and Creamer, 1992; Pace, 1990), alojamento (Lane, 1992) e comunidade (Boyer, 1987);

2 – Ensino (Center for Higher Education Studies, 1992; Goodwin and Stevens, 1993; Heichberger, 1991) e relação estudante-faculdade (Universidade of Texas [Austin], 1988);

3 – Padrões de programa educacional (Braxton, 1991; Hanson and Price, 1992) e segurança de qualidade (Craft, 1992; Banta et al., 1991; Butters et al., 1991);

4 – Efetividade institucional (Finifter et al., 1991; Buh et al., 1991; Levitz, 1992b; Ontário Council on University Affairs, 1992; Smith, 1991; Task Force on University Accountability, 1992; University of Strathclyde, 1992) e procedimentos para suas avaliações (Bogue and Saunders, 1992; Economic Council of Canada, 1992; MacLean's Magazine, 1991; Queen's University, 1992; Task Force on University Accountability, 1993);

5 – Gerenciamento dos serviços aos estudantes (Heverley, 1992; Keller, 1992; Seymour, 1992; Sherr and Tetter, 1991);

6 – O ambiente de aprendizado (Katz and West, 1992; Smith, 1990) e

7 – Ensino Superior em geral (Marshall et al., 1991; Mayhew et al., 1990).

Benjamin (1994) aponta a QVE como fator relevante, relacionado a resultados importantes do estudante, como performance acadêmica, tempo para a graduação, satisfação do estudante e persistência institucional, conduta em classe, relações sociais, envolvimento extra-curricular, interação pais-estudante e conflitos com colegas de república. Segundo o autor, o papel desempenhado pela QV sobre o estudante de graduação justifica sua inclusão como uma importante variável nos esforços de compreensão das experiências e resultados dos estudantes neste período de desenvolvimento pessoal.

Não é de se admirar que na última década do milênio passado a preocupação com o aluno universitário ganhou força nos meios acadêmicos, sendo uma das preocupações a de pesquisar as condições de vida e satisfação do aluno. Assim, muitas Universidades têm desenvolvido programas de avaliação da integração à vida acadêmica (Almeida, 1998), pesquisando as condições relacionadas ao aprendizado (Santos, 2000), condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo (Mercuri, 1992), evasão de sua clientela (Polydoro, 2000), a satisfação do aluno com a instituição (Nico, 2000; Schleich, 2006) e qualidade de vida (Oliveira, 1999; Souza, Guimarães, 1999; Saupe et al., 2002).

Como já apontava Benjamin (1994) em sua revisão, os trabalhos relacionados acima se justificam pelas necessidades crescentes de se dar melhores respostas ao aprendizado e ao desenvolvimento de alunos, assim como por primarem pela melhoria de ensino e adequada formação dos alunos por meio de um conhecimento mais aprofundado e particular dessa população específica.

A preocupação da ação da educação sobre a vida do aluno não é nova e, segundo Moreira (2001, p. 13), coube a Comênio, que viveu entre 1592 e 1670, afirmar, em seu livro *Didática Magna* que, “há vinculação entre saúde, higiene e educação no sentido de estabelecer fundamentos para o prolongamento da vida” iniciando assim essa relação entre educação, saúde e QV.

Atualmente, essa preocupação tem sido assumida de forma mais sistemática e com maior interesse, e várias teorias e modelos surgiram para o estudo das mudanças pelas quais passa o estudante universitário.

Ao analisar essas teorias, Pascarella e Terenzini (1991, 2005) as classificam como: 1) desenvolvimentistas, que se preocupam com a natureza, estrutura e processos de crescimento individual e 2) os modelos de impacto, cuja preocupação é estudar a origem ambiental ou social da mudança do aluno.

Essas modificações ocorrem em parte pela necessidade de o aluno se adaptar ao novo ambiente e à nova sistemática de ensino/aprendizagem que caracteriza a educação superior, além do momento de transformação natural em sua vida.

Esta transição assume formas e problemas, consoante às exigências colocadas pelos contextos e às características desenvolvimentais dos próprios estudantes... Esta transição implica uma necessidade de ajuste social e emocional ou a aquisição das estratégias de *coping*¹, necessárias para fazer face ao novo contexto, entre outras exigências (Santos, 2000, p. 24).

Essa capacidade de adaptação é apontada por Tinto (1987) como tendo importância no sucesso acadêmico. Nesse sentido, pode-se observar que a

¹ Enfrentamento.

relação entre adaptação acadêmica, facetas da qualidade de vida e rendimento acadêmico já têm referências na literatura, porém ainda há necessidade de ser melhor estudada, visto que muitas dúvidas ou fatores ainda carecem de aprofundamento.

O desenvolvimento psicossocial no entender de Pascarella e Terenzini (1991, 2005) é composto por um componente psicológico, pessoal e interno que dispõe o indivíduo a agir e a responder num determinado sentido, assim como inclui um componente social relativo às orientações pessoais e interações do indivíduo com o mundo exterior, demonstrando a participação de diferentes domínios nesse processo.

A característica de abrangência que se encontra no WHOQOL breve com seus quatro domínios: físico, psicológico, relação social e meio ambiente, estende-se ao analisar as 24 facetas que constituem o instrumento.

No domínio físico, são incluídos aspectos (facetas) relacionados a dor e desconforto; energia e fadiga; sono e repouso; mobilidade; atividades da vida cotidiana; dependência de medicação ou de tratamentos e capacidade de trabalho.

O domínio psicológico é constituído por: sentimentos positivos; pensar, aprender, memória e concentração; auto-estima; imagem corporal e aparência; sentimentos negativos e espiritualidade/religião/crenças.

O domínio das relações sociais tem as seguintes facetas: relações pessoais; suporte (apoio) social e atividade sexual.

No domínio meio ambiente, encontramos: segurança física e proteção; ambiente no lar; recursos financeiros; cuidados de saúde e sociais - disponibilidade e qualidade; oportunidades de adquirir novas informações e habilidades; participação, oportunidades de recreação/lazer; ambiente físico (poluição/ruído/trânsito/clima) e transporte.

Os vários aspectos, cobertos por esses quatro domínios, em relação ao estudante universitário, têm sido contemplados de uma forma isolada ou combinada por diferentes estudos da área educacional. Algumas de suas

características e, em especial, com o desempenho acadêmico são apresentados a seguir.

1.4.1 WHOQOL breve - Domínio físico

Os estudantes universitários, em sua maioria, encontram-se na faixa etária dos 17 aos 22 anos, constituindo-se numa subpopulação que se caracteriza por estar na fase de transição entre a juventude e a idade adulta, considerada como sendo um grupo saudável pela sociedade de forma geral.

Porém, vários estudos têm apontado para as patologias e morbidades encontradas nessa população. Entre esses trabalhos se encontram os desenvolvidos por Grace (1997;1998) que, estudando universitários americanos, obteve altas taxas de morbidade, incapacidade e mortalidade nessa população e correlacionou esses achados aos seguintes fatores: nível de desenvolvimento geral do aluno, comportamento de risco que essa população apresenta e também condição ambiental insatisfatória.

Em pesquisa realizada com 52 estudantes universitários da cidade de São Paulo, Gatti (1999), utilizando-se em sua metodologia do Questionário de Saúde Geral de Goldberg, encontra os seguintes dados com relação ao estado de saúde desses estudantes: 7,69% com desconfiança no desempenho; 9,61% com comprometimento do estado geral da saúde; 9,61% com desejos de morte; 9,61% com distúrbios psicossomáticos; 11,54% com distúrbios do sono e 15,38% com estresse psíquico.

Apesar dessa incidência sintomatológica encontrada, ainda é baixa a procura dos alunos pelo serviço de saúde nos campi universitários (Rogers et al., 2000), fato este também estudado por Grace (1998), que relaciona esse comportamento à falta de divulgação de programas de prevenção de maneira mais eficazes, pois considera que para atingirem com maior eficácia à população alvo é necessário considerar cada fator de risco individualmente e não a divulgação de forma geral e inespecífica.

Além da falta de divulgação adequada do serviço de saúde, outro aspecto pesquisado por Davies et al., (2000), analisando a não procura dos serviços de apoio, em particular por estudantes do sexo masculino em população de universitários americanos, aponta como causa o fator de socialização dos homens, com a necessidade de se mostrarem independentes e de esconderem a sua vulnerabilidade. Entre nós, Medrado; Moraes e Pedrosa (2002), estudando a crença sobre saúde numa população recém ingressa no exército na cidade de Recife, obtiveram como resultado uma amostra com a preocupação com a saúde, vista como coisa de mulher, o que justifica sua postura de não procurar pelo serviço de saúde.

Os efeitos colaterais de alguns tratamentos clínicos medicamentosos na QV são, segundo Clark (1998), o que reforça esse comportamento aversivo aos procedimentos médicos, principalmente nesta faixa etária.

Davies et al. (2000) estudaram sete grupos focais masculinos para identificar seus interesses pela saúde e entender as barreiras na procura por auxílio e recomendações a fim de adotar um estilo de vida mais saudável. Os resultados mostraram que os homens estavam cientes de que tiveram necessidades importantes na área da saúde, mas que não se esforçaram para pedir auxílio. Essas necessidades se localizaram na área física e emocional, ressaltado o problema de álcool e de adição de substâncias psico-ativas.

Outra pesquisa, comparando os gêneros em relação à saúde e QV, foi desenvolvida por Moode e Finkenberg (1994), que obtiveram resultados diferentes dos apontados acima. Seu desenho de pesquisa foi a composição de dois grupos, um voluntário e outro requisitado para o experimento, perfazendo uma amostra de 70 alunas e 46 alunos que cursavam Educação Física. Eles utilizaram para avaliar a qualidade de vida e saúde, o “*Attitude Toward Physical Activity Inventory*”, aplicado no início e no final do semestre. Os homens obtiveram melhores resultados do que as mulheres referentes à experiência social, saúde e aptidão física, experiência estética e ascética. Outra comparação realizada foi

entre os grupos de estudantes voluntários e não-voluntários que participaram desse estudo, e não se encontrando diferenças entre esses dois grupos.

Dentro desses resultados, pode-se perceber que a mulher apresenta uma postura de maior cuidado com seu estado de saúde, porém o homem, quando a ação de saúde coopera para ele se auto-afirmar como dominador e potente, apresenta melhores resultados.

Apoiando a opinião de Grace (1998), o trabalho de Williams (1998) demonstrou as estratégias adequadas de marketing que reconhecem o estilo de vida de cada grupo alvo e permitiram uma melhora significativa na QV e na adesão aos programas e tratamentos de saúde. Neste mesmo sentido, é a proposta de Marine et al. (1998), com o programa *NetWellness* no *site* das informações acadêmicas da Universidade de Cincinnati, em que os alunos e usuários dessa *page* podem obter parâmetros para decidir sobre a necessidade de avaliação médica, o que resultou em aumento da frequência ao ambulatório médico. Com esse programa, houve a possibilidade da faculdade identificar novos focos de atenção, os quais são adicionados ao currículo escolar (HERM et al, 1997).

A postura do estudante universitário com relação à condição de saúde foi o foco de pesquisa no estudo de Woodruff e Conway (1992) que se voltaram para as condições de saúde e para o comportamento de saúde em universitários. Desse estudo, concluíram que o comportamento de saúde, estado subjetivo relatado pelo indivíduo de sua condição de saúde, influencia a QV, independentemente do estado de saúde. O estado de saúde é determinado pela avaliação das condições objetivas de saúde por especialista, demonstrando, assim, que o aspecto subjetivo da QV é correlacionado ao conceito percebido de comportamento de saúde e não à condição real de saúde vivida pelo universitário.

O bem-estar físico tem sido abordado com diferentes abrangências no estudo dos universitários. Assim, Adams, Bezner e Steinhardt (1997) o entendem como sendo a expectativa e percepção positiva da saúde física pelo aluno; Almeida et al. (1998) engloba, a esta definição, os aspectos relacionados

ao sono, percepção corporal, alimentação e consumo de substâncias. Esta proposta de Almeida, sendo mais abrangente, encontra guarida no domínio físico do WHOQOL breve da OMS.

Santos (2000) estudou a correlação entre rendimento acadêmico e as vivências acadêmicas através do questionário proposto por Almeida e Ferreira (1997) a ingressantes na Universidade do Minho – Portugal, perfazendo um total de 456 alunos (275 mulheres e 181 homens) distribuídos por seis cursos de licenciatura. Além do questionário de vivências acadêmicas foram também colhidos dados sociodemográficos para a caracterização da amostra. A avaliação escolar foi calculada através da média de acesso ao Ensino Superior e das notas obtidas no primeiro semestre. Dentre os resultados encontrados, a dimensão pessoal em sua subescala de bem-estar físico apresentou correlação com o rendimento escolar nos cursos de Ciências Sociais e Humanas e Educação Infantil e Básica. Ainda na dimensão pessoal, as variáveis mais relacionadas com o sucesso escolar dos alunos em termos do número de disciplinas cumpridas com aprovação foram o curso, o estudo e as bases de conhecimentos pregressos. A autora obteve que as condições físicas – alimentação, sono e cansaço - afetam a vida acadêmica dos estudantes.

Gaber e Martin (2002) relatam a modificação curricular da *Kirksville College of Osteopathic Medicine* - Missouri, oriunda do entendimento da necessidade dos alunos praticarem, em suas próprias vidas, os conceitos de medicina preventiva que estão contidos no conceito de QV para a formação desses futuros profissionais. Essa sistemática tem sido desenvolvida há 11 anos e se dirige às áreas de desenvolvimento pessoal (mente, corpo e espírito) e profissional. A participação dos alunos mostrou-se excepcional e o momento é de se avaliar a extensão que tal programa obteve na modificação dos comportamentos de saúde dos estudantes de medicina.

Essa mesma preocupação curricular abordada por Gaber e Martin (2002) é discutida por Saube et al. (2002), ao estudarem a QV de alunos de enfermagem de seis universidades da Região Sul do Brasil. Eles utilizaram o

instrumento WHOQOL breve e compararam seus resultados com a escala pré-determinada de variação possível de pontuação máxima e mínima de cada domínio cuja amplitude encontrada foi dividida em quartis. A adaptação realizada na escala para a avaliação dos domínios mostrou que a amostra não atingiu a região de sucesso pré-determinada em nenhum domínio. Apesar desses resultados, obtidos pela sistematização de avaliação da QV, os acadêmicos relataram estarem satisfeitos com sua QV. Segundo as autoras, pode-se observar a necessidade de “programas que ofereçam recursos e suporte para enfrentamento das situações penosas com as quais precisam conviver, sem que para isto precisem desumanizar-se, ou seja, ficarem insensíveis ao sofrimento do outro” (p. 14), situação esta do sofrer e da morte que fazem parte do cotidiano dessa profissão.

Para se enfrentarem situações tão difíceis como as citadas acima, a recreação e o esporte são recomendados como elementos para melhoria da QV. Apesar de esperada uma boa participação dos alunos universitários na atividade física, Sullum, Clark e King (2000) constataram que a maioria dessa população não se exercita e que 50% dos que o fazem deixam essa atividade entre três e seis meses após o início da prática. Para se estudar esse fenômeno, os autores aplicaram um questionário em 52 alunos fisicamente ativos e que foi reaplicado oito semanas depois. Os resultados mostraram que os relapsos tiveram uma pontuação mais baixa do que os persistentes na avaliação da auto-eficácia e também relataram visão negativa dos exercícios físicos.

Para um aprofundamento do domínio físico da QV, fez-se à opção pelo referencial da OMS, o qual é composto pelas seguintes facetas: dor e desconforto; energia e fadiga; dependência de medicação ou de tratamento; sono e repouso; mobilidade; atividades da vida cotidiana e capacidade de trabalho. Sempre que possível correlaciona-se com desempenho acadêmico para descrever esse domínio.

Faceta - Dor e desconforto

O comportamento de risco desse grupo de jovens (atitudes que colocam em risco a integridade física) se mostra acima da população em geral, segundo Grace (1997; 1998). Essas taxas elevadas são concordantes com as encontradas por Gonçalves et al. (1997), em pesquisa realizada com alunos calouros de medicina da Unicamp (41 homens e 39 mulheres), a qual obtiveram que 26,25% dessa população apresentaram alguma morbidade, predominantemente dor devido a traumatismo. Gatti (1999), em pesquisa desenvolvida com universitários voluntários da cidade de São Paulo, encontrou em sua pesquisa que 9,61% de sua amostra apresentavam distúrbios psicossomáticos.

Outros autores que também encontram alterações do domínio físico em universitários foram Costa, Mattos e Silva (2001) que estudaram a influência do curso de medicina na QV dos alunos, numa amostra de 503 alunos do primeiro ao oitavo período, ao analisarem as respostas a cinco questões, as quais foram classificadas conforme os domínios do WHOQOL breve, e obtiveram como resultados os agravos em problemas de saúde: dores de cabeça, dores musculares e dores nos membros inferiores. Pelos resultados encontrados, os autores afirmam que “os estudantes identificam claramente os fatores que geram, ou mantêm, influências negativas em sua qualidade de vida, ligados não apenas ao curso em si, mas à vida universitária como um todo” (p. 11). Esses fatores físicos identificados não são os únicos a fazer pressão sobre os alunos, mas eles os identificaram claramente e correlacionaram negativamente também ao rendimento acadêmico.

Faceta - Energia e fadiga

Adame et al. (2001), estudaram duas amostras de estudantes universitários, uma com 261 alunos em 1987 e outra de 243 alunos em 1997,

sobre seus relatos de atividade física e o nível de aptidão física (resistência física/energia), medido através do “Hall 1986 Physical Fitness Test Profile”, composto por medida da composição da gordura corporal, força de pressão manual, resistência muscular, flexibilidade, pulso em repouso, pressão sanguínea arterial e potencial aeróbico e obtiveram os seguintes resultados: em 1987, os homens apresentaram melhores resultados do que as mulheres de forma geral, porém, em 1997, as mulheres apresentaram melhores resultados que os homens e estes não apresentaram resultados diferentes dos de 1987. Pode-se entender que as mulheres estão aumentando sua dedicação à atividade física muito mais intensamente que os homens, que têm mantido a intensidade nos últimos 10 anos nesta população estudada.

Outro dado da pesquisa de Gatti, apontado acima, foi que a desconfiança no desempenho físico, relatada pelos participantes da pesquisa, indicando falta de energia e fadiga, foi encontrada em 7,69% da amostra de estudantes por ela estudada.

No estudo também já citado de Costa, Mattos e Silva (2001), é encontrado, como fator positivo através dos relatos dos estudantes de medicina, para este domínio a menor preguiça e a maior disposição e, como negativo, o cansaço e falta de energia na determinação da QV.

Faceta - Sono e repouso

Souza e Guimarães (1999) estudaram distúrbios do sono e QV em 2.000 universitários de uma universidade de Mato Grosso do Sul e encontraram um alto índice de prevalência da insônia entre eles. A maioria é de mulheres e com aumento da insônia até os 45 anos e diminuição após esta idade. Outro achado foi que esse sintoma predomina entre os alunos que trabalham. Os pesquisadores concluíram que a insônia prejudica a QV significativamente.

Outra autora que encontrou distúrbios do sono em sua pesquisa foi Gatti (1999), desenvolvida com universitários voluntários da cidade de São Paulo,

cujo objetivo era determinar a precisão e validade concorrente de escalas de avaliação dos mecanismos de defesa. Foi, também, utilizado o Questionário de Saúde Geral de Goldberg, tendo encontrado 11,54% de seus alunos com insônia. Santos (2000), pesquisando universitários, encontrou em seu trabalho que os problemas de sono afetam o rendimento acadêmico.

Faceta - Mobilidade

Pesquisa realizada por Gonçalves et al. (1997) com alunos ingressantes no curso de medicina de uma universidade do interior paulista, cuja média de idade para homens e mulheres, respectivamente, foram de 18,48 e 18,30, obtiveram os seguintes percentuais dos principais agravos à saúde, que foram distribuídos por sistema orgânico: 52% para o aparelho respiratório e 24% para o aparelho osteomuscular e conjuntivo, que prejudicam a mobilidade.

Faceta - Atividades da vida cotidiana

Santos (2000), que em seu trabalho estudou a correlação entre rendimento acadêmico e adaptação acadêmica, relata que uma das subescalas do instrumento por ela utilizado foi o da autonomia pessoal, a qual coincide com o conceito da faceta de atividades da vida diária da OMS. A autora não encontrou nenhuma correlação com rendimento acadêmico, quando estão em período de aulas, mas essa correlação se mostrou significativa por ocasião dos exames.

Já Campbell, Converse e Rodgers (1976) ressaltam que os acontecimentos na vida diária dos estudantes universitários estão relacionados significativamente ao estresse e desempenho acadêmico, mas os autores não especificam em qual momento letivo fizeram suas medidas.

Faceta - Dependência de medicação ou de tratamentos

A postura de inatividade física encontrada no aluno universitário é um dos principais fatores, segundo Ling e Glantz (2002), de estratégias de marketing utilizadas pelas indústrias de cigarro. Essa postura de inatividade física é muito comum nas situações de mudanças da vida, como faculdade, trabalho, serviço militar e outras que favorecem o uso de substâncias psico-ativas. É, portanto, necessário desenvolver políticas preventivas que coíbam esse comportamento aditivo nesses locais e situações de vida, destacando-se entre estas, a atividade física extenuante, principalmente para os jovens.

Gonçalves et al. (1997), em pesquisa supracitada, pesquisaram estudantes de medicina e encontraram que 13,75% estavam em uso de algum medicamento, sendo que 36,25% fazem uso de etílicos e 7,5% fazem uso de tabaco, o que assinala o comportamento aditivo que essa população apresenta, nem sempre por necessidade médica, mas em sua maioria por hábitos sociais.

A preocupação com comportamentos aditivos foi o que motivou o trabalho realizado por Ziemelis, Bucknam e Elfessi (2002), que avaliaram 94 Instituições de Ensino Superior nos Estados Unidos que fazem parte do programa de prevenção de droga patrocinado pelo *Fund for the Improvement of Post-Secondary Education*. Por meio de entrevistas com os alunos, identificaram 34 instituições em que estava ocorrendo o aumento do índice de bebedores (média de 5,44%) e 60 em que estava ocorrendo a diminuição (média de -4,59%). Os autores utilizaram uma taxonomia indutiva derivada dos elementos do programa de prevenção, das variáveis dos estudantes e das instituições para comparar os dois grupos. Somente as diferenças dos programas de prevenção discriminaram esses dois grupos. Da análise fatorial desses programas resultou um modelo de prevenção, o qual é composto por estratégia de participação do aluno, princípios reguladores e exercícios físicos, como fatores que influenciam a mudança no comportamento aditivo. Ficou demonstrado, nesse trabalho, que as instituições

que empreendem esforços educativos e informativos obtiveram melhores resultados em seus programas preventivos.

Kerr-Correa et al. (1999) estudaram 5.227 estudantes do primeiro ao sexto ano de medicina de nove escolas, utilizando-se de questionário de auto-resposta preconizado pela OMS para levantamento de álcool e droga (uso na vida, nos últimos 12 meses e nos últimos 30 dias). Não houve diferença significativa entre as escolas e as variações de incidência entre o primeiro e o sexto ano foram as seguintes, respectivamente: álcool (24%–50%); tabaco(7%–13%); solvente (7%–12%); maconha (6%–16%); benzodiazepínicos (2%–9%); cocaína (0,2%–4%) e anfetaminas (0%–1%). Como salientam os autores, o uso de drogas foi crescente de acordo com o ano cursado, apesar de haver reprovação pelo comportamento aditivo. Os fatores encontrados que favoreceram esse comportamento foram: a) ser homem; b) perder aulas sem razão e referir ou ter muito tempo livre nos finais de semana e c) ter uma atitude favorável em relação ao uso de álcool e drogas.

Outro campo de cuidado da saúde preocupante é o comedor patológico que foi estudado por Stice e Ragan (2002), ressaltando a pouca eficiência que as intervenções convencionais têm no controle desse comportamento. Esse comportamento está relacionado a comportamento aditivo, motivado pelo estresse que a situação de adaptação à nova vida estudantil produz nos alunos.

Faceta - Capacidade de trabalho

Cardoso et al. (2001), utilizando o WHOQOL breve e o Questionário de Saúde Geral de Goldeberg em pesquisa realizada com 107 estudantes voluntários de ambos os sexos de um curso de Engenharia Industrial Química no interior do Estado do Rio de Janeiro, compararam estudantes trabalhadores com não-trabalhadores e obtiveram, como resultados, que os domínios relação social e meio ambiente foram os mais afetados, seguido do domínio psicológico, sendo

menos afetado o domínio físico. Eles encontraram também nesse estudo que os trabalhadores apresentaram melhores índices de QV, o que concorda com os dados obtidos de Areias, Guimarães e Schleich (2001), que também fizeram essa correlação em seu estudo com estudantes universitários, porém com alunos de administração de uma faculdade do interior paulista. Foram também encontradas correlações positivas entre as áreas de saúde mental e saúde geral com estresse psíquico e distúrbios do sono.

Oliveira (1999) realizou pesquisa, usando do WHOQOL 100 em sua amostra de estudantes universitários, composta de 178 participantes, sendo que 155 (87%) trabalhavam; entre estes, 111 (62%) na área de seu estudo, o que mostrou ser significativa para a maior classificação de QV obtida nesse trabalho, quando comparado aos que trabalhavam em outra área. Outro dado interessante com estudantes trabalhadores foi encontrado por Areias, Guimarães e Schleich (2001) em estudo no qual utilizaram o WHOQOL breve e obtiveram que os estudantes trabalhadores apresentaram melhores resultados no domínio físico do que os não-trabalhadores.

Em obra já citada, Santos (2000) mostra correlação negativa com atividades extracurriculares e rendimento acadêmico apenas para o curso de Letras, sendo que para os demais não apresentou correlação significativa.

1.4.2 WHOQOL breve - Domínio psicológico

A preocupação em estudar os aspectos psicológicos dos estudantes universitários em nosso país vem de longa data, como podemos constatar nos trabalhos de Di Loreto (1972), Albuquerque (1973) e Giglio (1976), os quais se dedicaram ao aspecto subjetivo/emocional e de maturidade dos alunos.

Muitos recortes podem ser feitos do domínio psicológico, porém, para o presente trabalho assumiu-se como elementos que o constituem: sentimento positivo; pensar, aprender, memória e concentração; auto-estima; imagem corporal e aparência; sentimentos negativos e

espiritualidade/religião/crenças pessoais, que são as facetas do instrumento utilizado para avaliar a QV.

Dentro de uma visão geral das características psicológicas dos estudantes universitários, tem-se o trabalho desenvolvido por Di Loreto (1972), no qual põe em relevo o agravamento dos problemas emocionais² comuns aos universitários de diversos cursos e estabelece correlação desses problemas emocionais com as condições de vida pouco satisfatórias dos estudantes.

Albuquerque (1973), ao analisar os estudantes que estavam se formando em medicina numa renomada instituição de ensino do Estado de São Paulo, verificou a imaturidade dos alunos em relação às responsabilidades que o exercício da profissão exige. Tal aspecto denuncia, na opinião do autor, a característica do método de ensino aplicado, de fundo eminentemente conteudista, sem preocupação com a formação integral do aluno e o futuro profissional.

O dado de imaturidade apontado por Albuquerque (1973) reforça os dizeres de Di Loreto (1972), que professa a crença da necessidade de mudança nos métodos de ensino para uma formação profissional ampla não somente técnica mas também pessoal, que repercute na formação da personalidade dos estudantes. Ainda, essa abordagem mais abrangente do domínio psicológico é encontrada no trabalho de Giglio (1976), que estudou os alunos de uma universidade do interior paulista e mostra as alterações psicológicas de dificuldade de adaptação que eles apresentavam, tendo como desdobramento a formação do serviço de atendimento aos alunos nessa instituição de ensino pesquisada.

Outro trabalho que relaciona domínio psicológico entendido como aspectos afetivos, e rendimento acadêmico é desenvolvido por Super (1975), para quem os seguintes aspectos são relacionados ao rendimento acadêmico: maturidade vocacional, interesses, aptidões, valores, necessidades, traços de personalidade. Ressalta o autor que os interesses não são estáticos nos adultos e menos ainda nos jovens; eles se desenvolvem com a experiência e não evoluem

sem estarem expostos a uma atividade evocada. Assim, toda adaptação do aluno às novas condições acadêmicas poderá interferir tanto no rendimento acadêmico quanto na QV, pelas mudanças de interesse, valores, maturidade, aptidões, necessidades e traços de personalidade que poderão ocorrer.

Para Santos (2000), em pesquisa realizada em tempos mais recentes que estuda a correlação entre o componente psicológico e rendimento acadêmico, é encontrado que entre os alunos ingressantes o bem-estar psicológico, a autoconfiança, a percepção de competência e a ansiedade nos exames não se apresentam igualmente nos diferentes cursos estudados, destacando-se que no curso de Educação Básica e Infantil assim como no curso de Letras o método de estudo se mostrou mais importante para o rendimento acadêmico do que a condição emocional.

Faceta - Sentimentos positivos

Na dimensão do domínio psicológico, uma das facetas é a dos sentimentos positivos, sendo que a satisfação é um dos fatores mais estudados quando relacionada à QV do estudante universitário e muitas vezes é entendida como sinônimo de QV. Benjamin (1994) se preocupa em fazer essa distinção e afirma que satisfação é uma variável emotiva relacionada à QV dos estudantes universitários, enquanto que o bem-estar subjetivo é entendido como sendo uma variável cognitiva. Prossegue o autor, afirmando que a satisfação é uma variável dependente e relacionada a vários fatores, como gênero, qualidade do esforço acadêmico, ritmo, conquistas educacionais, qualidade do ensino, tipo de currículo, nível de angústia psicológica e outros.

Benjamin (1994) ressalta a posição do interesse dos alunos, que é mutável conforme as experiências de vida. Tal mudança constante do interesse levou o autor a preconizar um modelo de integração no qual é descrito o sentimento de *flow* (fluxo), que é definido como “sentimentos e estados mentais

² Termo este usado em sentido amplo, sem especificar um conceito mais detalhado.

associados, vivenciados quando se pratica atividades tão diversas quanto escalar uma montanha, pintar um quadro ou trabalhar num projeto escolar” (p. 227). Tal sentimento é intrinsecamente gratificante; as atividades que produzem *flow* provavelmente serão repetidas e essa dinâmica assume papel fundamental na adaptação do aluno universitário à instituição de ensino, no grau de satisfação e no rendimento acadêmico adequado, por produzirem condições emocionais agradáveis para que essas atividades ocorram.

Nesse mesmo sentido, é o trabalho desenvolvido por Nico (2000) com o conceito de conforto acadêmico, em que ocorre mobilização endógena (psicológica) que é decisiva para que o aluno enfrente as dificuldades no momento inicial da frequência acadêmica. Prossegue o autor dizendo que a necessidade de ocorrer mobilização endógena para essa adaptação ao ambiente reflete no percurso acadêmico seguido por alguns alunos, que poderão ser caracterizados pela existência de uma sensação confusa em diferentes dimensões de suas vidas, por não acontecer o conforto acadêmico, o qual é, em última instância, uma condição subjetiva de sentir-se confortável.

Nico se apóia no modelo de Damásio (2000), no qual os sentimentos têm sempre uma palavra a dizer sobre o modo de funcionamento da cognição. Para Damásio (2000), o determinante da certeza do existir encontra-se no sentir e não no pensar, sendo a afetividade um componente tão cognitivo como qualquer outra imagem perceptual, visto que o autor tem uma abordagem da neurociência, em que não é possível chegar a nenhum estímulo na região da inteligência sem antes ter passado pelas áreas afetivas. Assim, justifica a interferência das alterações emocionais no rendimento acadêmico, o qual, por sua vez, poderá determinar uma instabilidade emocional e, portanto, desconforto acadêmico.

A importância do bem-estar e da satisfação discente tem produzido vários trabalhos que levaram Austin (1993) a propor a inclusão desta dimensão mais afetiva e emocional como uma das preocupações e finalidades na educação superior, visto que na emoção é que está o ponto de referência para as tomadas de decisões, o que leva Nico (2000) a dizer:

...no fundo, trata-se de assumir que o nível de conforto que os estudantes experimentam, durante a frequência universitária, é um fator fundamental na qualidade institucional e uma variável, cada vez mais decisiva, nas opções que estudantes e respectivas famílias tomam, no momento de escolherem a instituição com a qual irão estabelecer uma parceria de aprendizagem, que se pretende que seja duradoura de uma vida inteira. (p. 164)

Em seu conceito de conforto acadêmico, que é um conceito do sentimento subjetivo do aluno, Nico encontra cinco dimensões: institucional; relacional; pedagógica; periescolar e pessoal. Essas dimensões, de fator psicológico, são de grande importância e permitem a análise da integração do aluno à vida acadêmica assim como do seu desempenho acadêmico. Esse conceito, prossegue o autor, irá determinar o percurso acadêmico no presente e no futuro, visto que cuidar desse conforto acadêmico irá determinar “um clima de maior confiança, empenho e rendimento” (p. 165).

Faceta - Pensar, aprender, memória e concentração

As características dos fatores cognitivos pessoais dos alunos, no entender de Fisher (1994) e Baptista et al. (1998), permitem que os alunos enfrentem as suas próprias expectativas e apresentem melhores mecanismos de enfrentamento das novas situações, que se mostram fundamentais para o controle do estresse na vida acadêmica e no aprendizado.

Com relação a essa característica cognitiva de aprendizado, Fagulha, Duarte e Miranda (2000), pesquisando estudantes universitários e a QV, encontraram uma associação consistente entre o aprender e a criatividade com auto-estima no trabalho, sendo que, ao fazerem a comparação entre os gêneros, obtiveram uma diferença significativa nas áreas da auto-estima e da família em favor das mulheres.

A capacidade de percepção de competência cognitiva dos alunos mostrou-se relacionada de forma direta com seu rendimento acadêmico no

trabalho desenvolvido por Santos (2000). Além dessa percepção da capacidade cognitiva, o método de estudo, assim como a capacidade de adaptação, que também depende da capacidade cognitiva, são altamente relacionados ao rendimento acadêmico.

Cardoso (2003) afirma que a transição para o Ensino Superior exige do aluno calouro várias adaptações, inclusive em seu método de estudo, e acrescenta: “Além da metodologia, o estudante precisa ter concentração e ser participativo”, para obter um bom rendimento acadêmico. A autora prossegue, afirmando que:

A transição do ensino médio para a universidade se torna um trauma. Alguns alunos chegam sem base crítica. Falta seqüência lógica para o raciocínio ao colocarem no papel o que pensam. Na universidade, eles corrigem essas deficiências. Mas tudo depende do esforço deles, não é a instituição que vai mudá-los (*web*).

A pressão das atividades acadêmicas curriculares e extracurriculares mobiliza aspectos psicológicos (GADZELLA,1994) e aponta para o fato de que as tarefas acadêmicas e as dificuldades específicas de se estudarem determinadas matérias (aprender) constituem-se em estressores acadêmicos, visto que levam à necessidade de adaptação ao novo estilo organizacional e didático da instituição de ensino, mas também nas diferentes disciplinas curriculares, que compõem cada ano ou semestre escolar, fatores estes que se constituem elementos desafiadores e geradores de estresse para os alunos.

Primi, Santos e Vendramini (2002) realizaram pesquisa referente aos conceitos de inteligência fluida (capacidade geral de relacionar idéias complexas, formar conceitos abstratos e derivar implicações lógicas a partir de esquemas organizados) e inteligência cristalizada (capacidade de derivar conhecimento a partir de esquemas organizados de informações sobre disciplinas específicas) e na relação com o desempenho acadêmico (média nas disciplinas cursadas nos dois primeiros semestres do curso). O estudo teve uma população de 960 alunos dos cursos de Medicina, Odontologia, Engenharia Civil, Matemática, Psicologia,

Pedagogia, Letras e Administração. Eles concluíram que nos cursos de Medicina, Engenharia Civil e Matemática o aproveitamento acadêmico está mais fortemente associado à inteligência fluida, nos cursos de Letras e Pedagogia está mais associado à inteligência cristalizada, nos cursos de Administração e Psicologia parece depender simultaneamente das inteligências fluida e cristalizada e no curso de Odontologia houve uma relação mais forte em algumas provas como compreensão de leitura e raciocínio lógico. Concluem que não há um tipo único de inteligência que permita prever o desempenho acadêmico, e que isso está relacionado ao tipo de curso que se analisa.

Faceta - Auto-estima

Boruchovitch (1999), realizando revisão sobre desempenho escolar, salienta a necessidade de se reavaliar o papel de fatores não-intelectuais que afetam o rendimento acadêmico. O sucesso e o fracasso escolar são considerados pela autora fenômenos complexos e multideterminados, sendo necessário levar em conta os seguintes fatores psicológicos: atribuições causais de sucesso e fracasso escolar (inteligência, esforço, dificuldades da tarefa e sorte), autocompetência e auto-eficácia. A autocompetência está relacionada a como o indivíduo se percebe capaz quanto à realização de tarefas de modo geral, ou seja, às crenças que o indivíduo tem sobre suas habilidades e capacidades. Já a auto-eficácia está relacionada ao autojulgamento quanto à capacidade de desempenho de determinadas atividades. Prossegue a autora, “se o indivíduo se percebe como tendo boa capacidade de resolver problemas, ele irá funcionar efetivamente em situações complexas de tomada de decisões” (p. 132-133).

Nogueira (2002), estudando 225 alunos do curso de psicologia, do segundo ao quinto ano, sobre a relação existente entre criatividade, auto-estima e rendimento acadêmico, não confirma sua hipótese e avança que venha a ser motivada pelos instrumentos utilizados e pelas complexidades das variáveis. Mesmo não tendo sua hipótese confirmada, a autora aponta que apesar da auto-

estima dessa população ser baixa o seu rendimento acadêmico se apresenta acima da nota de entrada na faculdade, o que é um achado interessante, já que a nota de entrada é um fator preditor do desempenho acadêmico durante o curso e aqui a autora constatou uma melhora do rendimento acadêmico.

Benjamin (1994), estudando a QV dos estudantes universitários, aborda a transição do ensino médio para a universidade e a relaciona ao mecanismo pelo qual a auto-estima e uma visão positiva ou coerente do mundo atenuam, significativamente, o estresse associado a essa transição.

Faceta - Imagem corporal e aparência

Com um sentido próximo da auto-estima e mesmo relacionada a ela, está a imagem corporal, tema do trabalho de Zabinski et al. (2001). Eles realizaram um estudo com amostra randomizada de universitários que estavam para iniciar sua vida profissional, mantendo-se a atividade física que constitui o projeto *Graduate Ready for Activity Daily*. O interesse se concentrava em examinar o efeito secundário (facilidade na colocação profissional) desta intervenção com relação à imagem corporal entre homens e mulheres. A amostra foi composta por 338 alunos sendo 54% mulheres, com média de idade de 24 anos ($\pm 1,95$) e índice de massa corporal com média de 24,26 ($\pm 4,0$). Para os homens, não foi encontrado nenhum descontentamento com a aparência ou corpo, porém as mulheres mostraram preocupação com a aparência, apesar de o programa determinar a proibição de se preocuparem com alimentação, dieta e verificação do peso. Essa preocupação com a aparência pode constituir para muitas mulheres fator estressante e negativo para o início da nova etapa da vida.

Faceta - Sentimentos negativos

Calejo (1996) analisa o serviço de orientação psicopedagógica de uma instituição de Ensino Superior e ressalta a interferência da ansiedade dos

alunos no seu rendimento acadêmico. O fator de ansiedade assim como a confusão cognitiva dos alunos, não lhes permitem de início nem mesmo explicitar o motivo da solicitação de auxílio que os levava a procurar o atendimento. Na intervenção feita, possibilitava-se a correção da observação da realidade e da experiência emocional e isso lhes permitia uma melhor visão da realidade e dos problemas atinentes à sua vida. No dizer da autora: “no exercício da função de pensar, se o montante de ansiedade é muito alto, o contexto de proteção e continência torna-se mais comprometidos” (p. 175), o que nos leva a entender que a interferência da ansiedade como sintoma se caracteriza como fator negativo para a capacidade cognitiva.

Para Benjamin (1994), em sua teoria sobre QV do estudante universitário, a capacidade de suportar o estresse relacionado a eventos negativos, a novos objetivos, a novas expectativas e discrepâncias cognitivas, que ocorrem com o ingressante, principalmente nessa fase inicial de estudo, está relacionada à idade dos alunos: quanto mais anos de vida, melhor a QV. O fator idade, relacionado na QV, é encontrado por Oliveira (1999) como um elemento positivo, visto que em sua pesquisa os alunos com mais idade apresentaram melhor qualidade de vida do que os de menor idade.

Outro estudo sobre estresse dos estudantes universitários foi conduzido por Struthers, Perrym e Menec (2000), que analisaram a capacidade de uma medida acadêmica específica do padrão de comportamento dos estudantes para predizer a motivação acadêmica e o desempenho dos estudantes. Eles afirmam que o estresse, prolongado e percebido como incontrolável leva ao desamparo emocional, colocando desse modo o futuro acadêmico de alguns estudantes em risco. Esses riscos podem se expressar através de problemas de padrões de comportamento e problemas emocionais. Essas alterações emocionais e comportamentais, que levam ao comprometimento educacional encontrados pelos autores, estão inversamente relacionadas ao ano acadêmico, ou seja, quanto mais tempo na escola, menor a intensidade da interferência desses fenômenos no rendimento acadêmico.

Ao pesquisar padrão de comportamento em estudantes canadenses, Horley (1992) lembra que o mesmo é construído da vivência dos alunos ao longo do tempo e que vai se modificando. Na replicação de seu estudo inicial, sete anos depois, encontrou diferenças no estilo de vida entre os homens e mulheres, sendo que os homens se apresentaram mais hedonistas do que as mulheres, as quais assumiram um estilo mais generalista.

A repercussão que tem a ansiedade no aprendizado foi tema do trabalho de Boruchovitch e Costa (2000). As autoras estudaram o impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação dos alunos e demonstraram uma correlação negativa entre as variáveis. Apesar do trabalho ter como amostra estudantes do ensino fundamental, a ansiedade é uma emoção que interage com a cognição mesmo nos adultos, como apontam Kaplan, Sadok e Grebb (1997) em seu tratado de psiquiatria, em que sintomas de repercussão cognitiva pela alteração da ansiedade são encontrados.

Faceta - Espiritualidade/religião/crenças pessoais

Esse campo de estudo tem merecido maior atenção dos pesquisadores na última década e são poucos os trabalhos relacionados à QV.

Capponi (2002) comenta o seminário de professores organizado pela Faculdade de Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Chile, cujo tema foram os desencontros entre psicologia e teologia, e afirma que os maiores desencontros se dão no âmbito das formas de pensamento teológico na busca da verdade, que se traduzem numa valorização do cognitivo sobre o afetivo, usando suas palavras, “um temor ao pecado do pensamento”, e na tendência a minimizar o papel das forças instintivas em nossa forma de atuar e pensar. Essa posição de minimizar o afetivo, tem um forte correlato com a espiritualidade/crença e remete o ser humano a uma postura de maniqueísmo, sem levar em consideração seus sentimentos. A decisão de permanecer ou mesmo de continuar uma ação se dá através da satisfação do afetivo. Assim, a característica espiritualidade/crença tem

que ser respeitada e valorizada para o aprendizado e rendimento acadêmico em todos os níveis.

Volcan et al. (2003) estudaram a relação entre bem-estar espiritual e transtornos psiquiátricos menores em 464 estudantes universitários de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Utilizaram-se da escala de bem-estar espiritual e SRQ-20 (*Self-Reporting Questionnaire*) e de informações sociodemográficas. A maioria dos alunos (80%) afirmou possuir uma crença espiritual ou religião. O escore médio de bem-estar espiritual foi de 90,4, sendo que as subescalas existencial e religiosa apresentam, respectivamente, as médias de 45,6 e 45,1. Os sujeitos com bem-estar espiritual baixo e moderado apresentaram quase cinco vezes mais transtornos psiquiátricos menores (transtornos “neuróticos”) do que os que obtiveram elevadas notas na classificação de bem-estar espiritual.

Adams et al. (2000) salientam que poucos esforços foram feitos para avaliar como as dimensões espirituais e psicológicas são relacionadas à qualidade de vida total. Para tanto, esses autores, aplicaram, numa amostra de 112 alunos universitários, em suas salas de aula, os questionários *Life Attitude Profile*, para medir o bem-estar espiritual, o *Life Orientation Test* e *Sense of Coherence Scale*, para medir o bem-estar psicológico, e *Perceived Wellness Survey*, para medir a qualidade de vida global. Essa análise realizada permitiu inferir que o efeito na percepção da qualidade de vida era mediado pelo otimismo e senso de coerência, que são características que a espiritualidade/crença possibilita na personalidade humana.

1.4.3 WHOQOL breve - Domínio relações sociais

Esse domínio, conforme o instrumento WHOQOL breve, é constituído pelas facetas relações pessoais, suporte (apoio) social e atividade sexual.

Areias, Guimarães e Schleich (2001), ao pesquisarem a qualidade de vida do bem-estar subjetivo de alunos trabalhadores do curso noturno de uma

faculdade de administração do interior paulista, utilizaram o WHOQOL breve, para QV, e o questionário de estresse, saúde mental e trabalho (SWS-Survey) para bem-estar subjetivo, que é composto pelos seguintes indicadores: saúde mental; fatores psicossociais de risco; estresse no trabalho; apoio no trabalho; estresse social; apoio social; estresse pessoal e apoio pessoal. Os resultados preliminares mostraram forte correlação positiva entre o domínio psicológico e a saúde mental e uma correlação negativa dos quatro domínios de QV com os fatores psicossociais de risco (relatos de doenças físicas associadas à instabilidade emocional, a diminuição do tônus emocional e ao comportamento socialmente inadequado, inapropriado ou prejudicial), demonstrando como esses fatores estão associados à qualidade de vida.

Faceta - Relação pessoal

A relação pessoal interferindo na integração do aluno em seu meio acadêmico, é bastante estudada (Almeida et al., 1998; Nico, 2000; Santos, 2000). Essa relação pessoal é do aluno com seus pares, professores, pessoal administrativo, amigos, colegas de trabalho (quando trabalha) e outros. Todos esses contatos irão influenciar na sua permanência e na dedicação ao curso, assim como o resultado de suas avaliações.

A avaliação do aluno se dá num cenário de relação interpessoal composto pelo professor e aluno, e os seguintes fatores têm de ser considerados: crenças, expectativas, emoções, motivações, estratégias de aprendizagem, hábitos de estudo e outros, desse aluno, sob pena de se fazer uma avaliação incompleta no dizer de Perry et al.(1994). Nesse sentido, portanto, os autores propõem uma avaliação do aluno como um todo, levando em consideração, a avaliação dos fatores que interferem no aprendizado.

Esses fatores apontados acima têm origem na relação interpessoal e no ambiente social o qual irá produzir os fatores de crenças, expectativas, emoções, motivações, estratégias de aprendizado, hábitos de estudo e outros.

Portanto, a influência do ambiente social é muito grande no conceito de QV. Esses fatores que pertencem aos domínios psicológico e social (Benjamin, 1994) repercutem no rendimento acadêmico, pois é em seu contexto, que os valores são formados, e para se produzir uma avaliação é necessário se contar com um sistema de referência, que sempre provém dessa construção social.

Esses referenciais de valores, de acordo com Benjamin (1994), apresentam em sua gênese um rico aparato de implícitas, porém consensualmente entendidas as normas de sentimentos e ações, as quais são construídas socialmente. Luhmann (1982) afirma que em todo sistema social, a estrutura de significados dá aos seus membros noções críticas para serem seletivos ao responderem à complexidade extraordinária do meio, o que leva os seus participantes a se comportarem e/ou sentirem nas mais variadas situações.

Entretanto, é inegável que a instituição escolar é também uma organização composta por princípios formais e informais e é baseada numa cultura própria, que define as tarefas e horizontes desta instituição, através de suas regras e normas. Todo esse conjunto formado é manifestado através de suas práticas que produzem o clima organizacional escolar. Este, por sua vez, segundo Campos (1998), interfere no processo ensino-aprendizagem, colaborando para o fracasso ou sucesso escolar, a baixa ou alta produtividade científica, os problemas ou facilidades de comunicação, como também o afirmam Fredes (1993) e Luz (1996).

Em outro estudo, Benjamin e Hollings (1995) no Canadá se ativeram à pesquisa da QV do aluno concluinte, que mostrou a importância da dependência entre as pessoas diferentes para tipos diferentes de apoio a fim de se obter uma boa QV, e assim encontram que os amigos oferecem apoio emocional, para a vida social e orientação, os pais, especialmente o pai, oferece apoio financeiro e prático, e os parceiros românticos foram importantes para estabilidade emocional e para continuarem os estudos.

Prosseguem os autores afirmando que na maior parte do tempo, os alunos se dedicam às atividades sociais com colegas de quarto, sendo que com

outros amigos ocupam uma parcela intermediária de seu tempo e que a menor parte do tempo foi preenchida com atividades esportivas e contato com os professores.

Benjamin (1994) já havia feito uma observação sobre a importância das relações íntimas especialmente com familiares, mas também com parceiros românticos, corpo docente e outros (por exemplo, médico ou pastor), e que se constituem nas principais fontes de conflitos e angústia, mas também de prazer e apoio e, portanto, tais relações são consideradas tendo forte ligação com a QV.

A relação professor-aluno foi estudada por Backman e Seard (1971) apud Cerqueira (1991), que encontrou que os alunos que apresentavam possibilidades de darem continuidade ao curso receberam maior atenção dos professores e isso se traduziu em melhor desempenho acadêmico.

Reforçando essa afirmativa, encontra-se no trabalho de Benjamin e Hollings (1995) a percepção dos alunos sobre a importância do apoio dos professores para superarem uma avaliação negativa da área de estudo escolhida e/ou do trabalho acadêmico.

Faceta - Suporte (apoio) social

Esse apoio acadêmico/social entendido como ações e instrumentos de apoio pessoal para o aluno, é apontado no trabalho de Benjamin (1994) como uma recomendação para a universidade, visto que é o sistema de suporte ao aluno um dos principais fatores que permitem a satisfação discente com a instituição, curso e sua decisão de permanecer no ensino superior. Outras variáveis, prossegue o autor, estão relacionadas à permanência e ao desenvolvimento do aluno no curso superior, tais como sexo, qualidade do esforço acadêmico, conquistas educacionais, qualidade do ensino, tipo de currículo, nível de angústia psicológica e moradia no campus ou fora dele, sendo este último fator relacionado ao apoio social.

Calejon (1996) analisa o manejo de crises e dificuldades adaptativas em universitários e ressalta a importância que o serviço de orientação psicopedagógica assume (através das orientações psicológicas), constituindo-se como “uma rede ou sistema social de apoio, um suporte institucional que facilita a elaboração da crise psicossocial representada pela faculdade” (p. 178). Prossegue a autora afirmando que é necessária a criação de suportes institucionais no molde da orientação psicopedagógica, para se dar suporte à superação das repercussões negativas produzidas pelo próprio sistema educacional, ampliando a oportunidade de crescimento dos envolvidos neste sistema.

A mudança do papel social do aluno do Ensino Superior gera necessidades e as instituições de ensino devem se preocupar em oferecer suporte (apoio) ao aluno, como moradia e serviço de atendimento, para dar respostas às exigências discentes. Segundo Benjamin (1994), quando isso não ocorre, há um comprometimento do ensino/aprendizado do aluno.

Dentre os fatores de relacionamento social, pertencer a uma classe social se mostra como um fator determinante no desempenho acadêmico, como o afirma Silva (1980), ao estudar essa relação em 367 alunos do primeiro ciclo da área de ciências numa universidade brasileira. Como elementos favoráveis foram encontrados, a escolaridade da mãe e o ambiente cultural onde o indivíduo vive e, como elementos negativos, o tempo de cursinho, os problemas de saúde, o número de bens de consumo duráveis e a ausência às aulas.

Benjamin (1994), analisando a classe social dos estudantes canadenses, faz relação com várias formas de desordens familiares, inclusive desordem psiquiátrica. Tais desordens, afirma o autor, repercutem em sua conexão na rede social de suporte, possibilidades de emprego, estabilidade matrimonial e tipo de educação dada aos filhos. A classe mais pobre, na qual essas desordens são mais intensas, também apresenta menos ambição pelo ensino superior, principalmente para as filhas.

Na Universidade de Brasília (GOMES, 2003), o programa de apoio social beneficia mais de 2 500 alunos carentes. Esse programa é constituído de

bolsa-alimentação, auxílio moradia, vale livro e bolsa-permanência e demonstrou resultados positivos na vida acadêmica dos alunos pobres, visto que em pesquisa da Diretoria de Desenvolvimento Social, durante os últimos três anos, observou-se que os alunos de baixa renda têm rendimento acadêmico igual ou superior aos demais alunos do mesmo curso, quando participam desse programa de apoio social.

A importância do suporte social como elemento de amortecimento dos eventos estressantes sociais é discutida por Felstein e Wilcox (1992), e eles ressaltam que com esse apoio há liberação de energia cognitiva para ser dedicada aos estudos ao invés de se utilizar a capacidade cognitiva para solucionar estresses, assim como para o indivíduo poder se dedicar a outros comportamentos, como as relações sexuais.

Faceta - Relações sexuais

A maior liberdade, a ascensão familiar e a mudança de papel social que o aluno apresenta, ao estar no Ensino Superior, facilitam e propiciam a relação sexual que se torna um fator de preocupação nesta fase da vida, visto que muitos alunos estão iniciando ou consolidando sua identidade adulta e sua vida sexual.

As circunstâncias biológicas, as relações afetivas e as influências grupais, que estão presentes nesse momento da vida dos estudantes podem se constituir em fatores para os quais essa população não está preparada.

Antunes et al. (2002) estudaram as práticas sexuais de risco de infecção pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV) de estudantes adultos jovens (18 a 25 anos) de escolas públicas noturnas e avaliaram as diferenças de gênero e o impacto de um programa de prevenção da síndrome de imunodeficiência adquirida (Aids). Esse estudo foi longitudinal de intervenção, realizado em quatro escolas da região central do Município de São Paulo, Estado de São Paulo, divididas aleatoriamente em dois grupos: intervenção e controle.

Uma amostra de 394 estudantes participou do estudo, e 77% completaram o questionário pós-intervenção. Realizaram-se "Oficinas de Sexo Mais Seguro" para se discutirem o simbolismo da Aids, percepção de risco, influências das normas de gênero nas atitudes, informações sobre a Aids, corpo erótico e reprodutivo, prazer sexual e negociação do uso do preservativo. A frequência do uso consistente de preservativo foi baixa (33%), e existiam diferenças significativas entre homens e mulheres com referência à sexualidade e à prevenção da Aids. Ao se avaliarem os efeitos das oficinas, as mudanças foram estatisticamente significativas entre as mulheres, que relataram maior proporção de sexo protegido entre outros aspectos relacionados à prevenção da Aids. As mudanças não foram significativas entre os homens. Os pesquisadores concluíram que o risco de infecção pelo HIV pode ser diminuído, mas resultados mais expressivos podem ser encontrados se forem consideradas as diferenças de gênero e de papéis sexuais por meio de programas comunitários específicos de longa duração.

Outro aspecto estudado em relação ao comportamento sexual dos estudantes foi sua relação com o consumo de drogas, objeto de estudo de Scivoletto et al. (1999), que chegaram aos seguintes resultados: os usuários de drogas ilícitas referiram maior história de relação sexual completa, 80,8% contra 57,6% dos não usuários, cuja diferença se mostrou bastante significativa ($p < 0,001$). Com relação ao início da atividade sexual, os usuários mostraram acontecer mais precocemente (média de 15,2 anos entre os usuários contra 15,7 anos dos não usuários, $p < 0,05$), e também foram os que mais pagamentos por sexo fizeram (31,1% entre os usuários contra 15% dos não usuários, $p < 0,001$). Com relação ao uso de preservativos, os usuários de drogas ilícitas mostraram tendência a menor uso (56,8% entre os usuários de drogas usam preservativos contra 65,3% dos não usuários, $p < 0,10$).

Sprecher e Regan (1996) desenvolveram pesquisa com universitários sobre a condição de virgindade e encontraram que as mulheres são mais convencidas a manter essa condição pela exigência das relações interpessoais e medo das doenças sexualmente transmissíveis. Já os homens não

apresentavam a mesma convicção e se mostravam propensos a saírem dessa condição. Esse achado está de acordo com pesquisa de Medrado, Moraes e Pedrosa (2002), já apresentada anteriormente, que estudaram o conceito de masculinidade entre jovens universitários, quando ficou claro que permanecer virgem é sinal de inadequação e desvalorização perante o grupo.

1.4.4 WHOQOL breve - Domínio meio ambiente

Pode-se encontrar diferentes recortes para descrever o domínio meio ambiente, composto das seguintes facetas: segurança física e proteção; ambiente no lar; recursos financeiros; cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade; oportunidades de adquirir novas informações e habilidades; participação e oportunidades de recreação/lazer; ambiente físico: poluição/ruído/trânsito/clima e, por fim, transporte.

Esse domínio é de tal importância que já tem sido pesquisado em diferentes áreas, e no campo da educação se encontra o trabalho desenvolvido por Pereira e Engelmann (1993) em uma Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Eles estudaram a QV de estudantes, funcionários e professores universitários, dando ênfase às condições ambientais que, segundo os autores, são entendidas como todos os fatores ambientais que interferem nessa população e que podem se constituir em elementos de atuação para manter ou modificar a QV, conforme a avaliação encontrada.

Essa preocupação também é apontada por Bowles apud Cerqueira (1991), que relaciona o rendimento acadêmico com o produto das variáveis que medem o ambiente escolar, as variáveis fora da escola e as variáveis que representam aptidão e o nível de conhecimento anterior à aprendizagem. Ao que Cerqueira (1991, p. 8) conclui que: “Sabe-se que o homem é uma unidade dinâmica, influenciada por experiências vitais e pelo meio ambiente”, e assim todo o contorno que cerca o aluno em seu ambiente físico escolar irá ajudá-lo ou

prejudicá-lo em seu sentimento de conforto ambiental que repercute em seu rendimento acadêmico.

A crescente importância do ambiente institucional para a integração dos estudantes à vida acadêmica já foi estudada nos idos de 1973 por Crown, Lucas e Supramaniam, e hoje continua sendo estudada por diferentes autores (PASCARELLA; TARENZINI, 1991, 2005; MERCURI, 1992; ALMEIDA et al, 1998; SANTOS, 2000, FIOR e MERCURI, 2004), quando já haviam constatado a grande gama de aspectos complexos e inter-relacionados que interferem nessa integração, como alojamento, pensões e residências, que, com seus problemas particulares, assim como o relacionamento com suas famílias se constituem em fatores importantes para a integração ao curso superior e que praticamente descrevem uma parcela das facetas do domínio ambiente do WHOQOL.

Faceta - Segurança física e proteção

Mesmo dentro do ambiente universitário, o problema da segurança é uma preocupação. No boletim informativo da Adusp de 16 de agosto de 1999 é discutido mais uma vez o problema de segurança do Campus da Universidade de São Paulo, visto que uma professora foi estuprada e o Reitor está respondendo aos questionamentos que lhe foram feitos. Prossegue a notícia dizendo da necessidade de haver uma discussão ampla sobre o assunto, já que foram feitas duas propostas: uma que entende ser necessário se fazer um diagnóstico da segurança do campus para depois se tomarem providências e outra que entende que a polícia militar, com ação mais restrita, deveria intervir de imediato. Vê-se que o espaço onde se instalam os diferentes cursos da universidade, sendo de domínio público, possibilita a freqüência de indivíduos nem sempre com referenciais morais mais adequados, colocando em risco a segurança das pessoas que se utilizam desse espaço para trabalhar ou para aprender.

A violência não se mostra somente em situações de agressores desconhecidos, pois Aldrighi (2004) realiza estudo sobre a prevalência e a

cronicidade da violência física no namoro entre jovens universitários do Estado de São Paulo. Para tanto, ele utiliza uma amostra de 455 estudantes de todo o Estado aplicando o instrumento *Revised Conflict Tactics Scale*, que permite avaliar a frequência e o padrão da violência entre casais bem como examinar os tipos de negociação de conflito e os efeitos das diferenças socioculturais na etiologia da violência no namoro. Os resultados mostraram índices significativos de agressão entre parceiros, havendo uma prevalência de violência psicológica e coerção sexual quando comparadas à violência física. Dentre as agressões físicas, 78,6% foram classificadas como de maior severidade e estas são práticas mútuas entre homens e mulheres. Esses dados, segundo a autora, indicam a necessidade de se promoverem programas preventivos para ambos os gêneros, pois tais condições podem conduzir a uma escalada da violência da mais diversificada forma.

Comings (1992) preconiza o ensino de autodefesa para as mulheres da Universidade de Cornell, justificando que essa conduta, além de lhes possibilitar a defesa em caso de serem atacadas, também desenvolverá nelas traços de assertividade e confiança. Ressalta que existem os que não compartilham dessa idéia e que acreditam que tal recurso pode trazer um sentido falso de segurança às estudantes.

No Reino Unido, Bech (1999) entende como sendo necessário para algumas profissões, sabidamente da área de saúde, o treinamento contra agressões, visto que as alunas de enfermagem são quatro vezes mais agredidas que a população em geral. Sua proposta é de que sejam ministradas aulas para que esses profissionais saibam identificar com presteza os primeiros sinais de agressão e possam tomar medidas preventivas.

Faceta - Ambiente no lar

Fischer et al. (2000) conduziram uma pesquisa sobre desempenho acadêmico de alunos que apresentavam problema de alcoolismo e/ou de

disfunção familiar. A amostra foi composta por 549 estudantes de uma universidade do meio-oeste americano. Os testes *Children of Alcoholics Screening Test*, versão 6-itens (CAST-6), o *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales*, versão II (FACES-II) e o *Perceived Stress Scale* (PSS) foram aplicados. Uma grande proporção da amostra foi classificada em um dos grupos ou pertencente aos dois grupos. Os dois grupos, alcoólatras e com disfunção familiar, se mostraram importantes como preditores de estresse para os alunos, visto que os valores obtidos no PSS foram significativamente maiores do que na população em geral, porém o grupo com problemas familiares mostrou ser um forte preditor para o resultado do PSS se apresentar com maior alteração.

Apoiando esse achado, o trabalho desenvolvido por Ozegovic, Bikos e Szinabski (2001) descreve a dor emocional que as alunas sentiam devido ao alcoolismo do pai, e como isso prejudica suas vidas acadêmicas pela vergonha e introversão que gera.

Dando suporte à afirmação acima, Damush, Hays e DiMatteo (1997) estudaram a QV e eventos estressantes (autonomia, infelicidade, eventos de vida familiar, parental e sexual) em 350 estudantes do curso de Psicologia e puderam constatar que há uma relação inversa entre as variáveis, sendo que quanto maior os elementos estressores, pior a QV. O que pôde ser apontado foi que os eventos familiares apareceram influenciando o bem-estar do aluno e ressaltaram os autores que poucas pesquisas têm se desenvolvido neste campo.

Outro aspecto interessante na relação entre estudantes e seus pais foi apontado por Hanson (1992) na Universidade do Texas, que relata que todos os anos estudantes do sexo feminino sentem a falta de seus lares em tal intensidade que algumas delas necessitam de internação psiquiátrica temporária, pela desestruturação emocional que a separação produz nessas alunas.

A relação entre pais e filhos mostrou repercussão importante na QV, visto que uma grande maioria dos alunos depende dos pais para pagar suas despesas, e quando essa relação está conturbada os alunos vivem numa pobreza absoluta (BENJAMIN, 1994), o que lhes dificulta a participação em atividades

extra-curriculares que auxiliariam em seu aprendizado, assim como a compra de material para seus estudos e mesmo a alimentação e alojamento.

Faceta - Recursos financeiros

Outro aspecto para as dificuldades financeiras é a necessidade de o aluno universitário mostrar independência econômica como expressão simbólica de ser adulto. Sem dúvida é desejado que esse processo e essa condição independência dos alunos ocorram, mas nem todos os alunos conseguem fazer a dupla jornada de trabalho e estudo, e assim ficam sujeitos a normas de conduta preestabelecidas por seus pais e apresentam dificuldade de poder assumir suas decisões em suas vidas. Os problemas financeiros são diretamente relacionados à família e poderão estar em descompasso com as necessidades do aluno no novo ambiente e situação de vida (acadêmica).

Gomes (2003), relatando pesquisa realizada na UNB, mostra a relação entre a dificuldade econômica e o rendimento acadêmico, visto que os alunos que são carentes e recebem auxílio da Instituição, mostraram rendimento acadêmico igual ou melhor do que o rendimento dos alunos que não apresentam dificuldades econômicas, assim como dos demais alunos que têm carência econômica.

Uma justificativa para tal é encontrada em Boruchovitch (1999), que afirma que as características socioeconômicas estabelecem o tempo disponível para estudo, estágio e lazer, ou trabalho, o que virá a modificar de forma substancial a disponibilidade para a dedicação do estudante ao curso, assim como para estágios, cursos paralelos e congressos. Essa limitação financeira que reflete em condições menos favoráveis ao aprendizado, é apontada acima por Boruchovitch.

Outro aspecto que as dificuldades econômicas levam aos alunos é o estresse, tema do trabalho de Catão et al. (1996), em que pesquisaram o estresse em pessoas com dupla jornada, estudar/trabalhar, e concluíram que as

dificuldades econômicas e a má qualidade de vida (apontada pelos próprios entrevistados) acabam por propiciar eventos estressantes e podem influenciar no desempenho acadêmico, porém não informam em que sentido essa influência ocorre e nem em que dimensão.

O problema financeiro analisado, através da satisfação financeira e a percepção do estresse em estudantes adultos foi estudado por Sandler (2000) que encontra relação inversa entre essas variáveis, mas não relata se os alunos obtiveram essa satisfação financeira com o próprio trabalho ou proveniente de suas famílias ou órgãos financiadores. Oliveira (1999), estudando alunos universitários brasileiros, obtém dados contrários aos expostos, usando o WHOQOL-100 e encontrou que alunos com dupla jornada apresentaram melhor qualidade de vida do que os alunos que somente estudavam e que os que trabalhavam e que conseguiam pagar pelos seus estudos foram os que apresentaram melhor perfil de qualidade de vida.

Abordando também alunos universitários brasileiros de dupla jornada, Areias, Guimarães e Schleich (2001) usaram o WHOQOL breve como instrumento de avaliação de QV. Quando compararam os quatro domínios (físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente) entre os alunos trabalhadores e não-trabalhadores obtiveram como resultados preliminares que os alunos trabalhadores têm: a) melhores resultados nos domínios físico e meio ambiente, quando comparados aos não trabalhadores; b) no domínio meio ambiente, apresentam a segunda maior média comparando-se às outras dimensões (relações sociais, psicológicas); c) o domínio psicológico apresentou resultado abaixo das dimensões de saúde e meio ambiente e d) a pior média no domínio das relações sociais, visto que não lhes é possível obter tempo satisfatório para todas as dimensões que compõem a qualidade de vida.

Outro aspecto relacionado ao problema financeiro é o local da moradia. Benjamin e Hollings (1995) fizeram uma análise dos alunos que moravam fora do campus. Na opinião dos próprios estudantes as moradias fora do campus são de alto custo, com locais que se mostram deficientes para estudar e

onde o espaço é limitado, o que os faz concluir pelos efeitos negativos dessa situação especialmente do ponto de vista acadêmico, fazendo com que esses estudantes obtivessem pior rendimento do que aqueles que moram com seus pais.

A dificuldade da moradia está relacionada à dificuldade econômica e Benjamin (1994), em seu trabalho sobre QV do estudante universitário, relata que o aluno de baixa renda tem maior dificuldade para entrar na universidade e, quando o faz, vem com menor preparo acadêmico e social, o que repercute em suas dificuldades em se adaptar ao novo meio e obter bons resultados em seus estudos, demonstrando, pois, que são vários os problemas encontrados pelo aluno universitário conforme seu nível socioeconômico. Reforçando as afirmações acima, o trabalho de Parelius e Parelius (1987) também mostra que essa correlação de quanto melhor a condição socioeconômica do estudante maior a realização educacional foi encontrada em seu estudo, pelas facilidades de atividades e material, assim como de alojamento e conforto, que esses alunos têm em relação aos que apresentam dificuldades econômicas.

Faceta - Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade

Gomes (2003), analisando o programa de apoio ao estudante carente da Universidade de Brasília (UNB), mostra que os alunos beneficiados com alojamento apresentaram uma relação positiva com o rendimento acadêmico, sendo que esses alunos obtiveram média de rendimento igual ou maior que os alunos com melhores recursos financeiros.

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o Serviço de Apoio ao Estudante apresenta uma série de serviços que auxiliam o aluno em suas dificuldades. Dentre estes citamos: restaurante universitário, transporte interno, serviço de assistência psicológica e psiquiátrica, atendimento médico, odontológico e fisioterapêutico, entre outros.

Esses serviços que acontecem nas universidades públicas não ocorrem com a mesma intensidade ou quantidade nas particulares de modo geral, o que faz com que o aluno, dessas instituições necessitem procurar fora soluções para as fontes estressoras que prejudicam seu desempenho acadêmico. Isso muitas vezes não se constitui em problema, pois a maioria desses alunos apresenta convênio médico que lhes possibilita atendimento.

Faceta - Oportunidade de adquirir novas informações e habilidades

Os alunos universitários encontram-se num momento de procura de informações constante, o que constitui tarefa de formação, e a Universidade é o local de propiciar esse encontro, porém não é somente no aspecto formal (conteudista/instrucional) que as informações produzem essa transformação do aluno em profissional; os estímulos ambientais onde esse aluno está inserido e que permeiam o processo pedagógico apresentam força significativa nessa formação pessoal/profissional. Assim, atividades culturais – palestras, peças teatrais, filmes - disponibilidade de acesso à internet, jornais e revistas científicas são estímulos importantes à formação do futuro profissional e ao seu desenvolvimento geral, enquanto indivíduo.

Fior e Mercuri (2004) estudaram o impacto das atividades não obrigatórias na formação universitária, tais como: monitoria, estágios, iniciação científica, bolsa-trabalho, eventos e congressos, grupos esportivos, empresa-júnior, participação em centro acadêmico, representação estudantil, sobre as mudanças pessoais percebidas, em estudantes universitários. A maioria das atividades relatadas produziu um impacto positivo com relação à formação e ao desenvolvimento individual. Para algumas delas, o resultado foi negativo, o que confirma estudos anteriores (ALMEIDA et al., 2000; TARENZINI, PASCARELLA e BLIMLING, 1996), os quais afirmam que essas atividades extracurriculares nem sempre atuam positivamente sobre o aprendizado do aluno.

Discutindo a formação dos alunos, Setton (2002) lembra que, hoje, estamos imersos numa Terceira Cultura, no dizer de Morin – a cultura de comunicação de massa. Nesse sentido, prossegue a autora, “a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica” (p. 109). É, portanto, necessário se problematizarem as relações de interação, conflitivas ou harmoniosas, que podem ocorrer, devido à transmissão de valores e aos padrões de conduta que ocorrem através da mídia.

A oportunidade de se adquirirem informações na sociedade moderna é muito maior do que ocorria anteriormente, haja vista os diferentes canais de comunicação: rádio, jornais e mídia televisiva; há também a internet que veicula informações e possibilita aos estudantes adquirirem conhecimentos.

A rede de computadores, assim como a mídia televisiva, são passíveis de todas as críticas da veracidade das informações, mas elas estão ao alcance dos estudantes pelo hábito social ou pela necessidade escolar. Obviamente, esses instrumentos comunicacionais não são utilizados apenas para instrução, mas, talvez, em sua maior parte do tempo, como elementos de lazer, de diversão, mas mesmo nessa situação ocorre algum aprendizado.

Cursos a distância, assim como aulas disponibilizadas na intranet de muitas instituições de Ensino Superior, têm como objetivo facilitar o acesso do aluno ao curso ou possibilitar ao aluno que porventura teve uma perda de aula a sua reposição ou mesmo para rever o conteúdo de uma aula ministrada.

Faceta - Participação e oportunidades de recreação/lazer

O papel do lazer, entendido por Marcellino (2001), uma expressão da cultura vivenciada no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares, sociais, combinando os aspectos tempo e atitude, é fundamental na transição para a vida ativa e para muitas das situações universitárias estressantes. No dizer do autor: “Portador de um duplo aspecto educativo – veículo e objeto de

educação, considerando-se, assim, não apenas suas possibilidades de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social” (p. 47), o lazer nos prepara para podermos ter idéias, absorver melhor os conhecimentos e aumentar nossa produtividade (Di Masi, 2000).

Melhor esclarecendo o conceito de lazer, Marcellino (2001) ressalta que é fundamental a presença do traço definidor dessas atividades que é o “desinteresse”, ou seja, não se busca outra recompensa além da satisfação provocada pela própria situação. O lazer, prossegue o autor, é valorizado pela população, ainda que ela não diga isso por uma série de motivos; é uma questão de valoração, em que a vivência do lazer, superando os padrões consumistas, pode contribuir para a qualidade de vida de forma significativa.

Lima et al. (1996) estudaram a relação entre lazer e desempenho acadêmico de 77 alunos do curso de medicina. Foram levantadas as horas semanais de lazer e o desempenho acadêmico por meio de um escore calculado composto pela somatória das notas multiplicadas pelo número de crédito de cada disciplina e dividido pela somatória dos créditos. Não encontraram correlação entre essas variáveis estudadas e justificam que possa ser pela dificuldade que teriam na coleta dos dados, pois nem todos os alunos sorteados foram encontrados e houve necessidade de substituí-los pelos presentes e isso já se constitui num viés com relação ao desempenho acadêmico. Aventaram a hipótese de se incluir a presença dos alunos, visto que o lazer pode estar associado ao absenteísmo às aulas. Na discussão de seus resultados, citam Lecompte (1983), que encontrou relação positiva entre desempenho acadêmico e presença às aulas, expectativa de sucesso, desempenho esportivo, e relação inversa com ansiedade, consumo de álcool e solidão. Eles ressaltam, portanto, que esses resultados não podem ser encarados como definitivos, havendo necessidade de mais pesquisa nessa área, pensando em modelo de desempenho acadêmico que não se prenda somente às notas dos alunos.

Faceta - Ambiente físico: poluição/ruído/trânsito/clima

Pascarella e Terenzini (1991, 2005), ao discutirem a Teoria de Interação Pessoa-Ambiente, ressaltam que as condições ambientais são importantes para se entenderem as mudanças que ocorrem com os estudantes, pois o ambiente físico (seja natural ou criado pelo homem) molda o comportamento, permitindo certos tipos de atividades enquanto limita ou torna outras impossíveis. Os autores citam a teoria dos cenários de comportamento de Barker (1968), em que defendiam a posição de que os ambientes selecionam e moldam o comportamento das pessoas que ocupam qualquer cenário, tendendo a influenciá-las de formas semelhantes, apesar das diferenças individuais.

Nos estudantes universitários, os aspectos ambientais e sociais da QV foram estudados, entre outros autores por Baptista et al. (1998), que afirmam que as necessidades curriculares escolares devem ser atendidas levando-se em conta aspectos que propiciem a formação integral e cidadã desses alunos, que com suas ações serão agentes multiplicadores do comportamento ecologicamente correto. A importância desse alerta para implementação dessa cultura ambiental transcende a obtenção de melhor QV para essa população no aspecto ambiental, visto que esses mesmos fatores determinam um comportamento ecologicamente correto. Outros autores, ao estudarem o processo de integração do aluno ao Ensino Superior, salientam a importância dos recursos ambientais, como Mercuri (1992); Vendramini et al. (2004) e Azevedo e Faria (2004), para os quais um bom processo de adaptação do aluno pode ser um preditor da persistência e do sucesso acadêmico.

A correlação entre rendimento acadêmico e ambiente é apontada por Matthews (1991) e Sordi (2001) para que os alunos envolvidos na pedagogia problematizadora (PBL) tenham um bom desempenho, pois ela exige criar situações problema, incentivar minipesquisas ou “salto triplo”, em que a interação do aluno ao seu meio ambiente e/ou com os colegas, é fundamental para que ocorra o aprendizado e deve ser levada em consideração para a apresentação

dos resultados do seminário aos tutores do processo de aprendizado. Esses fatores são coincidentes tanto com as facetas que integram o domínio relações sociais, como com o domínio ambiente que compõem o WHOQOL breve.

Faceta - Transporte

Oliveira (1999), em sua Dissertação de Mestrado sobre a QV de universitários, estudou entre suas variáveis, o tempo e o tipo de transporte utilizado para chegarem à escola e obteve que os alunos que demoravam mais de 45 minutos de tempo de traslado e se conduziam por ônibus de linha eram os que apresentavam pior QV e na somatória desses dois fatores o comprometimento da QV ainda era maior.

O trânsito foi objeto de estudo de Marin-Leon e Vizzotto (2003) em pesquisa com 2.116 estudantes de uma universidade pública e analisaram as variáveis independentes relacionadas ao acidente de trânsito nessa população. Obtiveram que os homens com comportamento inseguro no trânsito são os que cometem mais infrações, entre elas dirigir pelo acostamento e dirigir após ingestão de bebidas alcoólicas. Além disso, também foi observado que os jovens não reconhecem suas responsabilidades nos acidentes de trânsito e os autores recomendam intervenções, principalmente para os de renda elevada.

Sarvela, Holcomb e Odulana (1992) fizeram uma revisão sobre o problema de transporte entre alunos universitários e encontraram que a maior causa *mortis* nessa população é o acidente automobilístico. Fazem a recomendação de um programa com um supervisor e com abordagem para o uso de álcool e drogas, assim como utilizarem transportes mais seguros.

1.5. Justificativa

O estudo da QV tem mostrado sua importância em vários segmentos da atividade humana. Uma das atividades humanas que começa a ser mais estudada é a condição de vida da população universitária, a qual já mereceu atenção na avaliação de sua QV (Oliveira, 1999; Souza, 1999). É uma constatação de que um povo mais culto, com maior quantidade de anos de estudo e com uma formação profissional melhor contribua de forma decisiva para o desenvolvimento do país e da sociedade.

Esse desenvolvimento do país, não pode ser entendido somente como o desenvolvimento econômico, mas também o desenvolvimento do homem, ator que constitui essa sociedade. Só é possível essa transformação com a construção do indivíduo ético, crítico, que apresente referenciais sólidos e embasados na realidade, que lhe permita analisar os saberes do senso comum para mostrar sua veracidade ou não, socializando essas informações para o bem comum. A formação desse indivíduo ético, crítico, construtivo e moral é o papel da IES que tem por missão possibilitar ao seu alunado essa transformação pessoal por meio de suas práticas pedagógicas.

Essa ação educacional que produz o desenvolvimento humano nos formados no Ensino Superior possibilita, segundo Pasarella e Terenzini (1991, 2005) ao indivíduo melhor QV por apresentar as seguintes características: constituir uma população com senso crítico mais apurado; uma percepção de realidade mais aguçada que reflete em pessoas mais saudáveis no campo da saúde física apresentando menor taxa de mortalidade; no campo social constitui família menor com o intuito de poder se dedicar mais à criação dos filhos; gasta mais tempo em atividades relacionadas ao desenvolvimento acadêmico de seus filhos; é também consumidor mais atento fazendo-se valer de seus direitos; no campo financeiro se mostra investidor de seus recursos em aplicações de longo prazo; além de ter poupança e gastar uma porcentagem maior de sua renda e do seu tempo de lazer em atividades de aperfeiçoamento pessoal.

Essa vasta repercussão que os autores acima mostram na vida dos ex-alunos universitários é, sem dúvida alguma, motivo mais que suficiente para nos debruçarmos e entendermos mais profundamente, quem é esse aluno e em que condições ele se encontra durante seu curso superior. A transformação desses indivíduos, adquirindo as características apontadas acima terão condições de modificar nossa realidade nacional. Sem dúvida alguma ainda é muito cedo para esperarmos tal transformação social, mas é necessário entender que essa modificação nas condições e estilos de vida tem sido proporcionada pela ação educacional da Universidade e irá permitir ao longo dos anos modificar de forma sólida a realidade social.

Dentro os instrumentos educacionais existentes, a avaliação acadêmica é, sem dúvida, o norteador da direção em que se processa essa mudança, porém, pelo valor que as notas assumem no contexto educacional, essa avaliação, em sua grande maioria representa o desempenho acadêmico, que, dentro dessa realidade, se traduz pela característica conteudista, apesar de algumas vezes ser fruto de uma intenção pedagógica mais ampla. Essa forma de avaliação, em última instância, não estimula a transformação pessoal, mas sim reforça as questões de desigualdade e submete o ser humano a classificação valorativa, sem um compromisso mais profundo nessa relação humana de ensino/aprendizado de avaliar a transformação humana empreendida. Atentos, portanto, temos que nos colocar com a utilização das avaliações acadêmicas empreendidas, para que não destruam os nobres objetivos educacionais.

Entende-se que esse instrumento de avaliação da QV que é utilizado permite ter uma visão dessa transformação que a Universidade produz, sem querer de forma alguma ter respondido de forma plena essa questão tão melindrosa e se constituir numa forma mais ampla de seguimento das modificações empreendidas aos estudantes.

Compreende-se ainda que o estudo dos alunos por meio dessa sistemática possibilitará auxiliar no processo de ensino e das condições para o desempenho e transformação do alunado, visto que os domínios e as facetas que

compõem o instrumento de QV – WHOQOL breve – permite conhecer melhor os fatores de vida que influenciam o desempenho acadêmico e a situação de vida dessas pessoas.

Não há na literatura estudos que façam a associação entre a correlação da QV e o desempenho acadêmico, nem mesmo relacionando as facetas que compõem o instrumento de QV e o desempenho acadêmico, o que se constitui num dos objetivos do presente trabalho.

Tal conhecimento possibilitará as IES, traçarem programas de atuação para melhorar o desenvolvimento de seus alunos de forma pontual e com isso atingir um melhor aproveitamento acadêmico. A atuação das IES para a formação integral de seus alunos quer no campo instrucional profissional, quer no campo pessoal, pela atuação não só na construção do conhecimento técnico, mas também na formação do profissional como ser sociais participativos, críticos, éticos, morais e reflexivos.

Esse conhecimento possibilitará a adequada alocação dos recursos financeiros para poder otimizar a relação custo/benefício, tanto para a IES, como para o aluno que irá saber melhor aplicar seus rendimentos econômicos.

No âmbito político irá produzir conhecimentos que irá permitir um alunado e uma instituição mais atenta a todos os fatores que interferem em sua vida, localizando os atores competentes para serem mobilizados.

Essa visão mais ampla da QV e das repercussões que ela apresenta nos mais variados campos possibilitará uma atuação do aluno e da IES que terão repercussão no meio social, o qual se beneficiará dessas mudanças.

Uma sociedade mais consciente dos fatores que afetam a sua vida já é um ponto fundamental para que venha a poder tomar providências no sentido de sanar as dificuldades e promover seus valores.

2. Objetivos

Geral

Descrever e analisar a relação entre a qualidade de vida (QV), conforme analisada pela escala WHOQOL breve (1998), e o desempenho acadêmico (DA), utilizando-se as notas do semestre, em estudantes de graduação.

Específicos

Descrever e analisar a qualidade de vida dos estudantes de graduação através dos domínios e facetas, de diferentes cursos, séries iniciais e finais, turnos diurno e noturno e entre os gêneros.

Descrever e analisar a relação dos diferentes domínios de qualidade de vida, físico, psicológico, relação social e meio ambiente com desempenho acadêmico.

Descrever e analisar a relação das diferentes facetas que compõem os domínios da qualidade de vida com desempenho acadêmico .

Descrever e analisar as características dessas relações nos diferentes cursos, assim como entre as séries iniciais e finais, turnos diurno e noturno e entre os gêneros.

3. Método

3.1. A Instituição

A pesquisa foi realizada em uma universidade particular confessional-católica paulista, que tem por diretriz a formação integral do ser humano. Seus alunos são distribuídos em quatro campi, sendo um na capital e três no interior. A maior concentração de seus estudantes é no período noturno e constava no ano de 2004, ocasião da coleta dos dados, com 12 322 alunos distribuídos em 37 cursos de graduação, agrupados em três Unidades Acadêmicas: área de Ciências Biológicas e da Saúde; área de Exatas e Tecnológicas e a área de Jurídicas, Humanas e Sociais. Além dos cursos de graduação ela também oferece 15 de especialização e residência médica em quatro áreas, quatro de Mestrado (*stricto sensu*) e um Doutorado na área de Psicologia. Os cursos de graduação, atualmente, são semestrais e os de especialização, pós-graduação e residência médica têm seus regimes específicos.

Dos 12 322 alunos que perfaziam o total da instituição, 9 707 (78,7%) alunos cursavam o turno noturno sendo 4.768 (49,1%) homens e 4.939 (50,9%) mulheres, e no período diurno eram 2.615 graduandos, sendo 902 (34,5%) homens e 1.713 (65,5%) mulheres. Do total de alunos o gênero feminino contava 6.652 (54,0%) e o masculino 5.670 (46,0%), havendo, portanto no período diurno uma diferença entre gêneros mais expressiva.

Nos últimos anos houve uma mudança substancial na direção da instituição tanto entre o corpo docente como no administrativo. A instituição, como todas as escolas particulares, apresenta um elevado nível de inadimplência, um dos motivos das dificuldades administrativas e financeiras por que vem passando, e, mesmo assim, oferece 1.223 bolsas de estudos para pessoas nas seguintes condições: alunos carentes; irmãos matriculados na instituição; ex-alunos que façam nova carreira; Educafro para alunos de origem africana; intercâmbio; funcionários e seus dependentes, sendo algumas bolsas integrais e outras

parciais, seguindo a filosofia da mantenedora de dar apoio ao crescimento do ser humano exercendo a solidariedade.

No plano pedagógico tem passado por adequações curriculares em todos os campos para atender as novas tendências educacionais. Para o corpo docente têm sido oferecidos cursos e oficinas para se atualizarem, assim como ao corpo administrativo. Foi instituído o plano de carreira docente, no qual constam incentivos financeiros aos professores para participação em congressos, encontros científicos e também na publicação de artigos, capítulos de livros e livros.

No campo da pesquisa tem desenvolvido estudos vinculados ao atendimento do seu público-alvo, compreendido entre o estudante e a comunidade, fato que fez com que o presente projeto tivesse pronta aceitação pela Pró-Reitoria Acadêmica e de Desenvolvimento Institucional, que tem a expectativa de poder utilizar os dados do estudo para a tomada de decisões pedagógicas e de apoio aos alunos.

A população que frequenta seus cursos é constituída de estudantes que, em sua maioria, residem em cidades circunvizinhas ao campus onde estudam, sendo o deslocamento feito principalmente por veículos fretados.

Em todos os campi há laboratórios de informática que contam com aproximadamente 40 computadores; para sua utilização basta fazer a reserva. Foi no laboratório de informática que se aplicou o instrumento da presente pesquisa.

3.2. Instrumentos

O questionário WHOQOL breve (anexo 1) foi o instrumento utilizado, pela abrangência que o mesmo apresenta, através de suas facetas, assim como pela descrição ampla do conceito de QV que assume, e pela característica de ter sido elaborado com a participação de diferentes centros de pesquisa ao redor do mundo com culturas e condições socioeconômicas diversas. Outro fator de decisão para se assumir esse instrumento foi o de entender como o mais

pertinente para medir QV, pois suas perguntas avaliam a condição de vida, o estilo de vida e o modo de vida, elementos estes que compõem a QV, enquanto muitos instrumentos que são divulgados como medidores de QV se restringem a avaliar uma dessas condições e não o conceito global. Além dos cuidados em sua construção também já foi validado para a população brasileira e essa validação teve entre seus sujeitos estudantes universitários, além de já ter sido utilizado para o desenvolvimento de pesquisas em nosso território com população universitária (AREIAS et al., 2001; CARDOSO et al., 2001; GENOBIE, SOUZA e ROCHA, 2001; MOREIRA, 2001; OLIVEIRA, 1999; SAUPE et al., 2002; SOUZA, 1999).

Fleck et al. (2000) realizaram a tradução e validação do WHOQOL breve para o Brasil. Desenvolveram essa pesquisa com teste de campo em Porto Alegre, seguindo a normatização preconizada pela OMS para a tradução e validação desse instrumento nos diferentes países. Assim, um grupo de pesquisa foi composto com 300 participantes, sendo 250 pacientes de diferentes clínicas médicas e patologias e 50 normais (sem patologias diagnosticadas ou em tratamento). A idade média foi de 43,06 (dp = 15,36), sendo 153 mulheres e 147 homens e com grau de instrução: 1,3% analfabetos; 45,4% com o primeiro grau, 31,4% com segundo grau e 22,1% com terceiro grau.

Os resultados mostraram que o instrumento apresentou boa consistência interna, medida pelo coeficiente de Cronbach, quer se tomando as 26 questões (0,9054), os quatro domínios (0,7678) ou cada um dos domínios isoladamente: domínio físico (0,8378), domínio psicológico (0,7845), domínio relações sociais (0,6921) e domínio meio ambiente (0,7107).

A capacidade de discriminação entre indivíduos normais e pacientes foi observada nos domínios físico, psicológico e meio ambiente, sendo este último com nível limítrofe de significância ($\alpha = 0,06$). O domínio relações sociais, que é representado pelo menor número de facetes, não apresentou essa capacidade e os autores justificam que no trabalho da OMS houve essa discriminação provavelmente pelo número de participantes ($n = 11\ 275$), o que também explicaria o nível limítrofe encontrado para o domínio de meio ambiente.

A validade de critério foi realizada através de regressão linear múltipla dos domínios em relação à faceta que avalia a “qualidade de vida geral” e observou-se que três dos quatro domínios fizeram parte do modelo, explicando 44% da variância.

Quando se comparou a correlação entre os diferentes domínios entre si, correlação significativa foi encontrada, sendo a mais alta entre os domínios físico e psicológico (0,62) e a menor correlação entre o domínio físico e da relação social (0,35).

Ao avaliar a fidedignidade entre teste-reteste, que ocorreu no intervalo de quatro semanas, observou-se que não houve diferença significativa entre as médias das duas medidas, apresentando-se coeficientes de correlação significativos e superiores a 0,69.

O WHOQOL breve apresenta boa equivalência psicométrica com a versão extensa de 100 questões como o demonstrou a validação realizada por Fleck et al. (2000), onde foi observado, através do coeficiente de Cronbach, que a consistência interna se mostrou satisfatória, e se obteve a validade discriminante significativa para os domínios físico e psicológico, sendo que o domínio ambiente apresentou significância limítrofe e no domínio da relação social não houve diferença estatística significativa. Os autores imputaram ao reduzido número da amostra essa falta de diferença significativa, visto que no estudo internacional de validação houve diferença significativa. Já na validade de critério e na validade concorrente a estatística demonstrou haver correlação significativa com todos os domínios; também foi estudada a fidedignidade teste-reteste, que não mostrou diferença significativa entre os domínios.

Na versão breve, a QV é descrita através de quatro domínios: físico, psicológico, relação social e meio ambiente. Os domínios nível de independência e espiritualidade/religião/crenças, que compõem a forma extensa, tiveram suas facetas alocadas, respectivamente, nos domínios físico e psicológico.

A validação da aplicação desse instrumento via *web* foi realizada em estudo desenvolvido por Oliveira, Vendramini e Arruda (2004) e participaram 30

alunos do curso de Psicologia, os quais responderam o instrumento em papel e via *web*. Metade da amostra respondeu inicialmente via *web* e depois no papel e a outra metade teve o procedimento invertido. Os domínios de qualidade de vida (QV) foram determinados segundo a sintaxe preconizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Os resultados revelaram que existe significativa correlação linear positiva ($p's < 0,003$) entre as respostas dadas no papel e via *web*. As correlações encontradas entre as duas aplicações quando estudados os domínios variaram de 0,5217 (domínio físico) a 0,7631 (domínio psicológico). Conclui-se que existem evidências de validade concordante para a aplicação desse instrumento de avaliação via *web*.

Dados para caracterização dos alunos foram obtidos utilizando-se de questionário socioeconômico (anexo 2) com as seguintes informações: registro acadêmico, gênero, idade, estado civil, curso, semestre, turno, campus onde estuda, tempo de deslocamento para vir à universidade, ocupação profissional, tempo gasto com trabalho remunerado, dependência ou não financeira e finalmente com quem reside.

Como indicativo do desempenho acadêmico foi selecionado o rendimento acadêmico através da média das notas finais obtidas nas disciplinas cursadas no semestre em estudo, obtidas junto à Pró-reitoria Acadêmica e de Desenvolvimento Institucional. Determinar um indicador representativo do desempenho acadêmico tem se mostrado assunto de discussão entre muitos autores como Lima et al (1996), Carelli (1996), Santos et al (2000) e outros, porém se constitui no procedimento mais utilizado pelos autores que estudam essa condição acadêmica, em parte, pela importância central que as notas representam na vida acadêmica dos alunos, haja vista o amplo uso do coeficiente de rendimento (CR) nas decisões institucionais, e pela relativa disponibilidade de acesso a essa variável.

Ao se optar pela utilização da média das notas semestrais de todas as disciplinas cursadas pelo aluno em cada curso e semestre, pesquisas como de Mercuri (1992), Vendruscolo (2002) e Primi, Santos e Vendramini (2002) já

apontaram para a necessidade de se utilizar uma variável estatística para poder fazer a normatização dessas médias para serem comparáveis entre os cursos e os semestres sem haver uma distorção. Foi calculado o escore z das médias de cada curso e de cada semestre que apresenta uma variação padrão, que possibilita a comparação entre os cursos e entre os semestres.

3.3. Procedimento para coleta de dados

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição de Ensino Superior onde recebeu o número 18/04 e teve sua aprovação em reunião dessa Comissão no dia 15 de maio de 2004 (anexo 3).

Ao coordenador de cada curso foi explicado o objetivo da pesquisa e solicitado que indicasse, entre as turmas do segundo e último semestres, os professores que se mostravam com maior disponibilidade para ceder tempo de sua aula para que os alunos respondessem aos questionários, procurando-se garantir a menor interferência possível no desenvolvimento da programação didática ou de atividades formativas extra-classe dos alunos. Essas condições foram justamente as que se mostraram intransponíveis para que os alunos de dois cursos do turno da manhã não respondessem a pesquisa, pois estavam em momento de prova e organizando semana de eventos, portanto sobrecarregados de tarefas.

Os estudantes das turmas selecionadas foram convidados a participar da pesquisa, ocasião em que lhes foi apresentado o projeto, e os que concordaram responderam aos questionários preferencialmente via *on-line* sendo o termo de consentimento respondido também digitalmente e por duas ocasiões – uma concordando a participar ao abrir a página com os questionários e outra depois de respondidos, no momento de enviar as respostas (AZAR, 2000b). Nesse momento eram acompanhados por auxiliares de pesquisa devidamente treinados e que anotaram o tempo de resposta que ficou em média em 13 minutos. Quando a resposta *on-line* não foi possível, os alunos assinaram o termo

de consentimento livre e esclarecido em duas vias (anexo 4) e participaram respondendo o questionário impresso, em suas salas de aula e sob supervisão de auxiliares de pesquisa, sendo o tempo médio de resposta de 12 minutos. Quando as turmas eram do curso do pesquisador e seus alunos naquele semestre, foi utilizado horário de outro professor e os auxiliares de pesquisa é que procederam a coleta dos dados.

O questionário de QV foi aplicado em meados de setembro devido à indicação feita por Giglio (1976) o qual aponta que nos períodos próximos ao final de semestre o índice de estresse do aluno é mais elevado pela proximidade dos exames, o que interfere em seu estado emocional de forma significativa. Mesmo procurando um período com menor solicitação relacionada às avaliações acadêmicas, 61,2% da amostra teve pelo menos uma avaliação nesse período de coleta de dados.

A decisão de realizar apenas uma aplicação decorreu do resultado de estudo prévio em que se teve como objetivo avaliar a estabilidade dos resultados nessa população e da discussão feita na literatura. Para esse estudo participaram 28 estudantes de graduação do curso de Psicologia, que responderam ao WHOQOL breve em dois momentos com intervalo de 45 dias entre as aplicações. Os resultados revelaram que não houve diferença significativa de médias de nenhum dos domínios entre as duas aplicações (teste-reteste), como já havia sido confirmado no estudo de validação do instrumento feita por Fleck et al. (2000), porém com intervalo de 28 dias. O domínio que apresentou maior diferença, embora não significativa, foi o domínio das relações sociais ($t[27]=1,65$; $p=0,110$) e o de menor diferença foi o domínio físico ($t[27]=0,20$; $p=0,838$). Foram observadas correlações significativas entre as duas aplicações confirmando a estabilidade das respostas, sendo que a correlação entre as duas aplicações nos diferentes domínios mostrou que a menor foi igual a 0,54 e a maior 0,79. Esses resultados permitiram optar pela orientação de coleta desse tipo de informação feita por Lazarus (1991); Chambertain & Zika (1992); Onglehart &

Rabier (1986) e Landau (1992) os quais assumem que o tempo semestral é a abrangência para avaliar conceitos subjetivos.

A ausência de variação significativa entre os resultados das duas aplicações sugere uma estabilidade nas características da QV entre a amostra estudantil para o período estudado. Esses dados ampliaram o período de estabilidade da medida já apontado em estudos anteriores (FLECK, 2000) e permitiram assumir que o conhecimento da QV do estudante no semestre possa ser obtido através de uma única aplicação do instrumento.

A aplicação dos questionários se deu via *web* nos campi 1 e 2 e por papel no 3 devido a limitações de horário dos laboratórios deste campus. A via de aplicação *web* tem merecido estudos que mostram sua validade, fidedignidade e facilidade para desenvolver pesquisas. Entre os aspectos positivos da coleta de dados via *web* destaca-se: a não possibilidade de respostas em branco ou em duplicata; eliminar erros de digitação; facilitar o acesso aos sujeitos e possibilitar um ambiente de maior privacidade ao responder o instrumento de avaliação (AZAR, 2000 a; 2000 b; SABATTINI, 2002; AZEVEDO, 1994; FERREIRA Jr, 2002).

Azevedo (1994) fala sobre a coleta de dados via *web* e ressalta que esta forma traz a vantagem dos dados serem digitados diretamente no banco de dados e assim evitar erros de transposição. Porém nem tudo são vantagens, visto que pode ocorrer perda dos dados por comandos equivocados, falha no computador ou a presença de vírus, fatores estes que podem comprometer toda a pesquisa se não forem controlados.

Para Sabattini (2002), os problemas e dificuldades nas pesquisas via *web* são os mesmos da pesquisa com questionário, mas salienta que a formação da amostra, quando enviada via *e-mail* para todos os alunos terá um viés de respondentes, visto que responderão apenas os interessados no assunto em questão ou que sejam usuários de *web* e que gostem de responder pesquisas. Segundo o pesquisador, o índice de retorno de questionário via *e-mail* tem sido de 30%, o mesmo índice de retorno quando é enviada via correio. Esses dois

aspectos foram parcialmente minimizados, no presente estudo, uma vez que os sujeitos foram contatados pessoalmente em salas de aula e convidados a participar, e o preenchimento foi realizado durante o período de atividades no laboratório de informática da própria universidade, o que é familiar para os estudantes uma vez que a avaliação interna institucional com os alunos já utiliza esse procedimento informatizado há alguns anos.

Uma das vantagens que temos em coletar dados via *web* se encontra, segundo Ferreira Jr (2002), nas ferramentas de construção da *home page*. A linguagem *Java Script* faz a verificação da consistência, ou seja, se todos os campos foram respondidos, apontando para o respondente a existência de campos em branco e não possibilitando o envio de questionários incompletos, o que dispensa o pesquisador de ter de fazer manualmente essa verificação. A linguagem *Visual Script*, que é outra ferramenta para a construção dessas *home pages*, permite gravar com segurança as informações no banco de dados.

Com relação ao aspecto ético da pesquisa via *web*, um *workshop* foi realizado em junho de 1999 pela Associação de Psicologia Americana abordando esse tema, e se entendeu que esta forma de coleta de dados permite maior liberdade de abandono pelo participante, pois ele está só com o computador, sem a presença do aplicador (AZAR, 2000a), e pode constituir em fator intimidador para o respondente, e assim entenderam que há maior possibilidade de se manter o direito de recusa do participante e aprovaram tal método para pesquisa. Apesar da presença de auxiliares de pesquisa ou do pesquisador na coleta no laboratório de informática, ou na sala de aula onde os alunos estavam respondendo aos questionários, sua presença teve apenas o intuito de esclarecer dúvidas quanto ao entendimento das questões e não de estimular a continuidade da participação caso o aluno desistisse no meio do questionário, tanto na aplicação via *web* como por meio de papel. Para tanto foram treinados conforme consta no procedimento de aplicação (anexo 4) preconizado pela OMS para esse questionário.

Na pesquisa via *web*, ressalta Azar (2000b), há um duplo momento de consentimento. O respondente inicialmente lê o termo de consentimento

informado, ao final do qual há um botão para ser clicado, caso aceite participar da pesquisa. Este ato o remete à *home page* onde está o instrumento a ser respondido, e no final há novo momento de decisão para enviar o questionário respondido clicando o botão de envio, confirmando o aceite de sua participação.

Sem dúvida a grande limitação para esse tipo de procedimento relaciona-se ao fator cultural da amostra, a qual deverá ser alfabetizada e ter um mínimo de conhecimento de informática. Todavia, no grupo de sujeitos deste trabalho, que são estudantes universitários, com acesso a laboratórios de informática e acostumados a responder avaliações internas através dessa mesma técnica *on line*, essa limitação apontada acima não se concretiza.

A *homepage* de aplicação foi programada para não aceitar questionários incompletos ou com dupla resposta e para enviá-los diretamente para comporem o banco de dados para posterior análise.

Para a coleta em papel utilizou-se do questionário em seu formato preconizado pela OMS e esta se deu na sala de aula do professor que nos cedeu o horário para a aplicação. Foi explicado o objetivo do questionário e os alunos que concordaram em responder a pesquisa assinaram o termo de consentimento informado e esclarecido em duas vias, ficando uma em poder do aluno e outra sendo devolvida junto com o questionário respondido.

As notas semestrais dos alunos nos foram disponibilizadas pela Secretaria Geral através de banco de dados composto pelos alunos participantes, onde cada aluno tinha suas notas semestrais em cada disciplina cursada.

3.4. Procedimento de análise dos dados

Após as respostas terem sido dadas pelos alunos via *on-line*, ou terem sido digitadas, quando o questionário foi respondido via papel, se constituiu o banco de dados que nos possibilitou fazer uma primeira avaliação dos alunos respondentes, com a finalidade de se encontrar os que estavam fazendo o segundo curso superior ou cursando outros semestres e que responderam a

pesquisa por fazerem plano de estudo na disciplina que cedeu o horário, os quais foram excluídos da amostra, como estabelecido nos objetivos da pesquisa e na constituição dos participantes.

Para o cálculo dos domínios de QV, que em seu conjunto permitem traçar o perfil de QV de cada aluno, foram utilizados os procedimentos recomendados pelos autores do WHOQOL e que são descritos a seguir: a) inicialmente se procedeu a recodificação das questões 3, 4 e 26, que tiveram suas pontuações da seguinte maneira 1=5; 2=4; 3=3; 4=2 e 5=1; b) foi calculado cada domínio conforme a sintaxe preconizada, o que permite uma variabilidade de resultados entre 4 e 20, utilizando-se do programa estatístico SPSS-9.

Sintaxe do WHOQOL breve para resultados de 4 a 20:

```
compute dom 1= (mean.6 (q3, q4, q10, q15, q16, q17, q18)) * 4
compute dom 2= (mean.5 (q5, q6, q7, q11, q19, q26)) * 4
compute dom 3= (mean.2 (q20,q21,q22)) * 4
compute dom 4= (mean.6 (q8, q9, q12, q13, q14, q23, q24, q25)) * 4
compute overall= (mean.2 (q1, q2)) * 4
```

Para descrever o desempenho acadêmico dos estudantes foi calculada a média das disciplinas cursadas no semestre. As médias dos alunos de uma classe não são comparáveis entre classes, cursos, turnos, semestres ou entre todos alunos respondentes, visto que, uma mesma nota pode corresponder para uma turma a um desempenho baixo, enquanto para outra a um desempenho alto, tornando inadequada a comparação de desempenho dos alunos de diferentes turmas por meio de suas médias absolutas.

Para tornar comparável as médias dos alunos respondentes de diferentes classes, comparáveis foi necessário calcular o escore z por classe (zc)

$$z_c = \frac{m - mc}{sc}$$

onde m é a média do aluno, mc é a média das notas dos alunos de uma classe e sc o desvio padrão das médias dos alunos de uma classe.

Para a comparação das médias dos escores de QV dos estudantes foi utilizado o teste t de *Student-Fisher*, e para estudar a relação entre o DA e os Domínios de QV e suas facetas foi aplicado o teste de qui-quadrado de independência (SNEDECOR, 1980).

3.5. Participantes

O grupo de sujeitos foi composto por alunos regularmente matriculados que estavam cursando um dos cursos escolhidos, desde que fosse o seu primeiro Curso Superior e que não estivessem fazendo plano de estudo³ ou dependência, e que concordaram em participar da pesquisa. Na formação do grupo de estudantes foi feita amostra por conveniência, buscando equiparar o número de participantes de cada área: Jurídicas, Humanas e Sociais representadas pelos cursos de Direito e Psicologia; Exatas e Tecnológicas representadas pelos cursos de Engenharia Civil e da Computação e pelo curso de Administração; Ciências Biológicas e da Saúde representadas pelos cursos de Odontologia e Farmácia.

Para a composição da amostra foram escolhidas quatro turmas por curso, sendo duas do segundo semestre e outras duas do último, uma do turno diurno e outra do noturno, com exceção da área de ciências exatas, na qual só há cursos noturnos. Essa sistemática permitiu que fossem colhidos os dados de apenas três campi, visto que não é foi interesse nesse momento fazer as comparações entre campi.

Apesar da escolha ter sido feita em conjunto com os coordenadores dos cursos eleitos, a participação dos alunos ficou abaixo do esperado em alguns cursos. Entende-se que esse comportamento dos alunos foi conseqüente à característica da Instituição de Ensino (IE), que exige dos alunos concluintes da graduação um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com pesquisa de campo,

³ Plano de estudo é a composição da grade horária feita pelos alunos, que podem escolher disciplinas de diferentes semestres.

sendo que grande parte desses trabalhos é realizada com alunos de graduação, assim como muitas das dissertações e teses dos cursos de mestrado e doutorado desenvolvidos na IES. Há, portanto, grande solicitação aos alunos para que colaborem respondendo questionários de pesquisa, principalmente no segundo semestre, quando foi realizada a coleta de dados e se traduziu na dificuldade de encontrar voluntários para responder os questionários da pesquisa, justificativa essa apontada por muitos dos que se recusaram a integrar a amostra.

Outro fato que não permitiu que se tivesse a participação das turmas diurnas de Odontologia e Farmácia foi um evento científico organizado pelos respectivos cursos nesse período de coleta dos dados, no qual os alunos do turno matutino estavam envolvidos, finalizando a preparação de seus trabalhos para apresentar no evento, o que fez com que esse grupo de alunos escolhidos não se dispusesse a responder a pesquisa pela falta de tempo. Essa posição dos alunos frustrou a pretensão de se realizar a análise multivariada, visto que o número previamente desejado numa determinada casela de correlação não foi obtido, o que fez com que se tivesse de modificar a estatística previamente pensada para o presente trabalho.

Outro fator que levou à redução do número de participantes foi a eliminação de dados dos alunos que fazem plano de estudo e dos que não estavam nos semestres selecionados para fazerem parte da amostra, mas que responderam aos questionários por estarem fazendo parte da disciplina que cedeu o horário para a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Foram, também, retirados do grupo de respondentes os alunos, que estavam cursando seu segundo curso superior, conforme havíamos determinado na composição da amostra.

A Pró-Reitoria Acadêmica e de Desenvolvimento Institucional nos forneceu o número de alunos conforme os campi, cursos e turnos de estudos dos cursos escolhidos para comporem a amostra desta pesquisa.

O total de alunos matriculados nos cursos escolhidos para participarem da pesquisa foi de 4.869, que representa 39,5% do total de 12.322

alunos matriculados em todos os cursos da instituição. Essa população de 4.869 alunos estava distribuída entre os turnos diurno e noturno com 807 (16,6%) e 4.062 (83,4%) respectivamente, portanto a concentração de alunos no turno noturno maior do que o total de alunos da instituição, que foi de 78%. Isso se deve a termos escolhido alguns cursos que têm somente turmas noturnas. Quando foi separado desse universo de 4.869 alunos matriculados nos cursos pesquisados somente os matriculados nos semestres escolhidos para o estudo obtivemos 2.166 que perfazem 44,5% do total de alunos matriculados nos cursos e 17,6% do total de alunos matriculados em toda a instituição.

Apresenta-se na Tabela 1, o número total de alunos ingressantes e concluintes, potenciais participantes da pesquisa, e os que responderam, aos instrumentos os quais foram chamados de respondentes (resp), sendo apresentadas as respectivas porcentagens, conforme o semestre em que se encontra, assim como, o turno e curso a que pertencem:

Tabela 1. Número de alunos matriculados e porcentagem de respondentes segundo a condição de ingressantes e concluintes, por turno e por curso

Curso		Ingressantes			Concluintes			Total	%	
		Diur.	Not.	Total	Diur.	Not.	Total	Ing/cm	Matr.	Resp
Farmácia	Matriculados	25	131	156	3	59	62	218		
	Respondentes	0	29	29	0	34	34	63	10,1	14,6
	%	0,0	22,1	18,6	0,0	57,6	54,8	28,9		
Odontologia	Matriculados	26	63	89	30	41	71	160		
	Respondentes	0	29	29	0	22	22	51	7,4	12,0
	%	0,0	42,0	32,6	0,0	53,7	31,0	31,9		
Engenharias	Matriculados		255	255		153	153	408		
	Respondentes		47	47		11	11	58	18,8	13,5
	%		18,4	18,4		7,2	7,2	14,2		
Administração	Matriculados		139	139		146	146	285		
	Respondentes		29	29		8	8	37	13,2	8,6
	%		20,9	20,9		5,5	5,5	13,0		
Psicologia	Matriculados	31	124	155	17	72	89	244		
	Respondentes	17	30	47	17	34	51	98	11,7	22,7
	%	54,8	24,2	30,3	100,0	47,2	57,3	40,2		
Direito	Matriculados	134	393	527	66	258	324	851		
	Respondentes	24	40	64	20	40	60	124	39,3	28,7
	%	17,9	10,2	12,1	30,3	15,5	18,5	14,6		
Total turno		216	1105	1321	116	729	845	2166		
Total resp.		41	204	245	37	149	186	431		
%		18,9	18,5	18,5	31,9	20,4	22,6	19,9		

Dos 2.166 alunos matriculados nos cursos, semestres e turnos escolhidos para fazerem parte da pesquisa, 431 alunos compuseram a amostra de estudo, que representa 17,6% do total desses estudantes. Aqui se deve lembrar que, para todos os cursos, foi selecionada apenas uma turma por turno de ingressantes e de concluintes, independentemente do número de turmas que cada curso possuía. Portanto os percentuais da Tabela 1 não correspondem à adesão dos estudantes à pesquisa, mas à proporção de respondentes em relação ao total de alunos naquela condição determinada.

Com relação à composição do grupo de respondentes, no que diz respeito ao semestre do curso, vê-se que 245 (56,8%) são iniciantes e 186 (43,2%) concluintes, o que reproduz aproximadamente o percentual total de ingressantes e concluintes desses cursos que é respectivamente de (1.321) 60,9% e de (845) 39,1%.

A participação de alunos dos dois turnos na composição da amostra foi a seguinte: 353 (81,9%) são do noturno e 78 (18,1%) do diurno, o que mantém a proporção de 84,7% de estudantes do noturno e 15,3% do diurno entre ingressantes e concluintes desses cursos. Essa proporção é semelhante também à distribuição de alunos dos turnos noturno e diurno entre o total de alunos de todas as séries desses cursos e que é de 83,4% e 16,6%.

Ao ser considerada a participação dos alunos, tendo em conta o semestre do curso, obteve-se que entre os alunos concluintes analisados por curso e turno, o curso de Psicologia diurno apresentou 100% de participação e o noturno 47,2%, seguido do noturno de Farmácia com 57,6%, Odontologia com 53,7%, e 30,3% dos alunos de Direito diurno e 15,5% do noturno, porém na área de Ciências Exatas têm-se as menores porcentagens de participação, com 5,5% do curso de Administração e 7,2% das Engenharias.

Essa discrepância de participação dos concluintes dos cursos de Exatas, em relação aos demais cursos, não se repete entre os ingressantes dessa área do conhecimento. Os alunos do curso de Psicologia apresentaram a maior participação, com 54,8% e 24,2% respectivamente para os turnos diurno e

noturno, sendo que entre os alunos de Odontologia obteve-se 42,0% de participação e 22,14% de Farmácia, ambos do noturno. Entre os ingressantes da área de Ciências Exatas, a porcentagem de participação do turno noturno foi de 18,4% para Engenharias e 20,9% para Administração. O curso de Direito apresentou a mais baixa participação percentual entre os ingressantes, com 17,9% e 10,2% respectivamente para os turnos diurno e noturno. Entretanto, volta-se a ressaltar que o instrumento foi aplicado somente em uma turma por turno e curso, o que faz com que não possamos falar de adesão à pesquisa, uma vez que os cursos diferem quanto ao número de turmas para cada semestre.

Pela comparação dos percentuais de matriculados e respondentes, verifica-se que o grupo de alunos que participou da pesquisa mantém os mesmos percentuais, o que permite entender que esse grupo apresenta as condições de representatividade dos cursos pesquisados.

Além da distribuição percentual de participação, entende-se que o gênero é um descritor importante da amostra. A predominância do sexo feminino nos Cursos Superiores é um fato (INEP – Censo da Educação Superior, 2004), o que ficou confirmado na pesquisa, como é visto na Tabela 2, onde pode ser observado que do total dos respondentes 58,2% são mulheres.

Tabela 2. Distribuição dos alunos respondentes e porcentagem segundo o gênero nos cursos

Gênero	Cursos						Total	
	Odontologia	Farmácia	Engenharia	Administração	Psicologia	Direito		
Masculino	N	18	15	51	16	21	59	180
	%	35,3	23,8	87,9	43,2	21,4	47,6	41,8
Feminino	N	33	48	7	21	77	65	251
	%	64,7	76,2	12,1	56,8	78,6	52,4	58,2
Total		51	63	58	37	98	124	431

O percentual de homens e mulheres entre os respondentes, por curso, aponta um desequilíbrio de distribuição de gênero em quase todos os cursos, com diferenças mais acentuadas em alguns deles, como ocorre nos

curso de Psicologia e Farmácia nos quais há uma predominância de mulheres, e no curso de Engenharia, no qual a grande maioria são homens.

Outro fator que tem mostrado uma modificação ao longo dos anos é a idade do aluno universitário. Essa informação sobre o nosso grupo de sujeitos está disposta na Tabela 3, que apresenta a sua distribuição, segundo faixas etárias. No total, é observado que a maior parte dos respondentes encontra-se na faixa entre 22 e 25 anos, seguida dos de 26 ou mais. Essa idade mais elevada pode estar associada à grande presença de cursos noturnos que, em geral, têm uma clientela menos jovem, por se constituir de alunos trabalhadores que procuram a faculdade após terem conseguido uma condição econômica que lhes possibilite fazer o curso e por se ter incluído os concluintes na amostra.

Tabela 3. Distribuição do número total de alunos respondentes e porcentagem por faixa etária nos cursos

Faixa etária	Cursos						Total	
	Odontologia	Farmácia	Engenharia	Administração	Psicologia	Direito		
Menor ou igual a 21 anos	N	4	26	27	16	24	27	124
	%	7,8	41,3	46,6	43,2	24,5	21,8	28,7
Entre 22 e 25 anos	N	33	32	16	12	43	45	181
	%	64,7	50,8	27,6	32,4	43,9	36,3	41,9
26 anos ou mais	N	14	5	15	9	31	52	126
	%	27,5	7,9	25,9	24,3	31,6	41,9	31,5
Total		51	63	58	37	98	124	431

Quanto a distribuição percentual das faixas etárias ressaltando-se o curso de Odontologia que apresenta a menor porcentagem para a faixa mais nova e o curso de Farmácia tem a menor porcentagem para a faixa etária mais velha. No curso de Odontologia ocorre que cerca de 65,0% de alunos com idade entre 22 e 25 anos, sendo que todos os cursos apresentaram porcentagens igual ou abaixo de 50% para essa faixa etária, cabendo aos cursos da Área de Exatas as menores porcentagens. Os cursos de Engenharias foram os que apresentaram a maior

porcentagem para a faixa de idade menor que 22 anos sendo de 46,4%. Na faixa de 26 anos ou mais destacam-se os cursos de Direito e de Psicologia.

Esses dados referentes à idade mais elevada dos alunos, em sua maioria acima dos 22 anos (307 alunos, 73,4%), quando comparados com as informações apresentadas na Tabela 1, onde se tem o número de ingressantes (245 alunos) e concluintes (186 alunos), leva à observação de que a idade dos ingressantes na Universidade tem se elevado.

A idade mais elevada traz a possibilidade de diferentes condições do estado civil, o que é apresentado na Tabela 4, onde a condição de solteiro é a predominante (78%), seguida da condição de casados ou com união estável (19%), sendo que desquitados ou outras condições somaram apenas 3%.

Tabela 4. Distribuição do número total de alunos respondentes e porcentagem por estado civil nos cursos

Estado civil		Cursos						Total
		Odontologia	Farmácia	Engenharia	Administração	Psicologia	Direito	
Solteiro	n	41	57	47	32	67	92	336
	%	80,4	90,5	81,0	86,5	68,4	74,2	77,9
Casado ou união estável	n	10	4	11	5	26	26	82
	%	19,6	6,3	19,0	13,5	26,5	21,0	19,0
Desquitado ou separado	n	0	2	0	0	5	6	13
	%	0,0	3,2	0,0	0,0	5,1	4,8	3,0
Total geral		51	63	58	37	98	124	431

Percebe-se que o contingente de pessoas que são casadas ou que vivem em união estável aparece de forma mais marcante nos cursos de Psicologia (26,5%) e Direito (21,0%), que são também os que apresentaram maior porcentagem de alunos com faixa etária acima de 26 anos. Por outro lado, vê-se que os solteiros aparecem em maior porcentagem entre os alunos respondentes de Farmácia, que foi o curso com maior concentração de estudantes nas faixas etárias mais baixas.

Por estarem cursando uma instituição privada, entende-se ser mais significativo ainda estudar a condição de subsistência financeira desses alunos. A

situação econômica da população, assim como o ensino superior sendo delegado cada vez mais para as instituições particulares, e a necessidade de se obter um diploma de curso superior para poder ascender no emprego, ou mesmo entrar no mercado de trabalho, fazem com que esse investimento seja procurado por uma parcela cada vez maior da população, que nem sempre apresenta condições econômicas para tal.

A situação de trabalho e a carga horária são apresentadas a seguir na Tabela 5, distribuídas por curso.

Tabela 5. Distribuição do número total de alunos respondentes segundo a situação ocupacional e carga horária diária, por cursos

Condição ocupacional	Cursos							Total
		Odontologia	Farmácia	Engenharia	Administração	Psicologia	Direito	
Não trabalha	n	25	20	8	4	27	11	95
	%	49,0	31,7	13,8	10,8	27,6	8,9	22,0
Trabalha	n	26	43	50	33	71	113	336
	%	51,0	68,3	86,2	89,2	72,4	91,1	78,0
Total geral		51	63	58	37	98	124	431
Carga horária de trabalho								
Até 4 hs	n1	4	0	2	4	6	7	23
	%1	15,4	0,0	4,0	12,1	8,5	6,2	6,8
De 5 a 6 hs	n1	5	2	1	0	12	22	42
	%1	19,5	4,7	2,0	0,0	16,9	19,5	12,5
De 7 a 8 hs	n1	9	22	22	15	31	46	145
	%1	34,6	51,2	44,0	45,5	43,7	40,7	43,2
Mais de 8 hs	n1	8	19	25	14	22	38	126
	%1	30,8	44,2	50,0	42,4	31,0	33,6	37,5
Total		26	43	50	33	71	113	336

n1 = número de alunos que trabalham

%1 = porcentagem entre os alunos que trabalham

Os alunos trabalhadores totalizam 78,0% dos respondentes e dentre estes, 80,7% cumprem jornada de trabalho de mais de 7 horas diárias. Dentro deste panorama o tempo de dedicação às atividades educacionais é limitado e pode-se entender que é uma população que predominantemente cumpre dupla jornada.

O curso de Direito foi o que apresentou a maior porcentagem de alunos trabalhadores, com 91,1%, seguido dos cursos de Administração, com

89,2%, e Engenharias, com 86,2%. No curso de Odontologia encontra-se a menor porcentagem, com 51%, seguido do curso de Farmácia, com 68,3%, mas que mesmo assim se constituem em porcentagens expressivas. Observa-se que em todos os cursos estudados a maior parte dos respondentes exerce atividade de trabalho remunerado.

Apesar de ter-se uma porcentagem tão elevada de alunos trabalhadores e com jornada de mais de 7 horas de trabalho remunerado, a condição de independência econômica não seguiu a mesma proporção, o que está apresentado na Tabela 6, onde se percebe que apesar de 78% dos alunos trabalharem, apenas 18,1%, se declararam com independência financeira total, e 55,9% apresentam parcial independência.

Tabela 6. Distribuição do número de alunos respondentes e a porcentagem da condição de dependência ou independência econômica por cursos

Condição econômica	Cursos							
		Odontologia	Farmácia	Engenharia	Administração	Psicologia	Direito	Total
Total	n	6	6	14	7	11	34	78
independência	%	11,8	9,5	24,1	18,9	11,2	27,4	18,1
Parcial	n	19	36	39	22	55	70	241
independência	%	37,3	57,1	67,2	59,5	56,1	56,5	55,9
Total dependência*	n	26	21	5	8	32	20	112
	%	51	33,3	8,6	21,6	32,7	16,1	26,0
Total geral		51	63	58	37	98	124	431

*dependência financeira

Os cursos de Direito, Engenharias e Administração são os que apresentam maiores porcentagens de estudantes com independência econômica, sendo respectivamente de 27,4%, 24,1% e 18,9%, e são também os cursos que apresentam as maiores porcentagens de alunos trabalhadores e com cargas de trabalho acima de 7 horas. Uma possível explicação para essa variação está na característica dos cursos assim como no custo de cada um deles e o tempo exigido de dedicação para estudos extraclasse. O salário hoje pago a estudantes não lhes permite ter seus gastos totalmente pagos com seu próprio rendimento financeiro e aponta para a necessidade de haver uma complementação por parte

dos familiares, ou da obtenção de bolsa ou financiamento para custear as despesas com o curso.

No entanto, essa afirmação deve ser entendida com reserva, visto que perguntas envolvendo a condição econômica sempre acarretam alguma desconfiança por parte do aluno e pode ocorrer omissão da verdade em sua resposta.

Sendo alunos de uma instituição privada e tendo, portanto de arcar com as despesas do curso, outro aspecto que se pode aventar sobre o montante financeiro para sua manutenção é o local de moradia, que dependendo da situação do curso e da distância entre moradia de seus familiares e a faculdade, representa uma despesa significativa, assim como o gasto de tempo. A possibilidade de ter um local apropriado onde residir é fundamental para a permanência no curso, assim como se constitui em condição espacial para o estudo, e está apresentada na Tabela 7.

Tabela 7. Distribuição do número de alunos respondentes e porcentagem por local de residência por cursos

Local de residência		Cursos						Total
		Odontologia	Farmácia	Engenharia	Administração	Psicologia	Direito	
Com a família	N	40	40	55	37	87	119	378
	%	78,4	63,5	94,8	100,0	88,8	96,0	87,7
República	N	3	14	1	0	3	0	21
	%	5,9	22,2	1,7	0,0	3,1	0,0	4,9
Sozinho	N	6	6	2	0	3	4	21
	%	11,8	9,5	3,4	0,0	3,1	3,2	4,9
Outro	N	2	3	0	0	5	1	11
	%	3,9	4,8	0,0	0,0	5,1	0,8	2,6
Total geral		51	63	58	37	98	124	431

Residir com os familiares é a condição de moradia predominante na amostra, com 87,7%, sendo que os cursos da área biológica foram os que apresentaram a maior incidência percentual e absoluta de alunos que residem em outra modalidade de moradia. Ressalta-se que no curso de Administração 100% dos alunos residem com suas famílias. O curso de Farmácia foi o que mostrou maior porcentagem de alunos morando em república (22,2%) e também uma

significativa porcentagem (9,5%) de alunos que moram sozinhos. O curso de Odontologia apresenta a maior porcentagem de alunos que moram sozinhos (11,8%) e uma porcentagem menor dos que vivem em república (5,9%).

Residir com a família ou ter atividades de trabalho traz a necessidade de deslocamento para se chegar ao campus da Universidade. O tempo de deslocamento pode se constituir em elemento produtor de estresse pelos horários, trânsito ou distâncias a percorrer.

Os dados obtidos sobre o tempo de deslocamento da amostra são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8. Distribuição do número de alunos respondentes e porcentagem do tempo gasto em viagem até o campus por curso

Tempo de deslocamento		Cursos						Total
		Odontologia	Farmácia	Engenharia	Administração	Psicologia	Direito	
Até 30 minutos	n	20	27	18	23	24	35	147
	%	39,2	42,9	31,0	62,2	24,5	28,2	34,1
31 a 60 minutos	n	11	16	21	9	49	58	164
	%	21,6	25,4	36,2	24,3	50,0	46,8	38,1
61 a 120 minutos	n	15	15	12	4	18	23	87
	%	29,4	23,8	20,7	10,8	18,4	18,5	20,2
Mais de 120 minutos	n	5	5	7	1	7	8	33
	%	9,8	7,9	12,1	2,7	7,1	6,5	7,7
Total geral		51	63	58	37	98	124	431

Observa-se que 72,2% dos estudantes chegam à Universidade com tempo de viagem inferior a 60 minutos, indicando residirem ou trabalharem em locais próximos ou com facilidade de locomoção. Os estudantes dos cursos de Psicologia, Direito e Engenharias apresentam as menores porcentagens dos que chegam à faculdade em menos de 30 minutos, portanto são os que usam maiores tempo para deslocamento, em especial ao de Engenharia em que 12,1% com percurso de mais de 2 horas, e que contrasta com o curso de Administração, que apresenta 62% de alunos com tempo inferior a 30 minutos de deslocamento e também a menor porcentagem (2,7%) com o tempo de deslocamento acima de 120 minutos. Apesar da baixa porcentagem de alunos que levam mais de 2 horas para chegar ao campus, essa condição é preocupante, pois já se entende como

uma viagem de média duração e faz refletir sobre as condições desses alunos para o aprendizado e sua qualidade de vida. Seja ressaltado que os cursos de Odontologia e Farmácia situam-se numa cidade, os cursos de Engenharia, Administração e Psicologia estão situados em outra e o curso de Direito localiza-se na capital, com todo o problema de trânsito que apresenta.

Em resumo, essa amostra é constituída com leve predominância do gênero feminino, sendo que a faixa etária encontra-se entre 22 a 25 anos, os estudantes são solteiros em sua maioria, sendo também muito elevada a condição de trabalharem com remuneração, sendo o tempo de trabalho superior a 7 horas por dia, mesmo assim não apresentam independência econômica e a grande maioria reside com seus familiares, tendo o tempo de deslocamento para chegar à faculdade inferior a 60 minutos.

4. Resultados

Os resultados são apresentados em dois blocos. No primeiro são analisados os dados de QV dos estudantes, envolvendo aqui os dados totais por domínio e por facetas, em relação a curso, série, turno e gênero. No segundo bloco de resultados, a relação entre QV e o desempenho acadêmico (DA) são analisadas, considerando os diferentes domínios e facetas da QV tendo em conta as variáveis: série, turno, gênero e curso.

4.1. Qualidade de Vida (QV) dos Estudantes

4.1.1. Domínios de Qualidade de Vida

Tabela 9. Estatística descritiva para cada domínio de QV ou do WHOQOL ($N = 431$)

Domínios	Físico	Psicológico	Relações sociais	Meio ambiente
Valor mínimo	7	6	5	6
1º quartil	14	14	15	13
Mediana	15	15	16	14
Média	15,24	15	15,56	13,75
3º quartil	17	17	17	15
Valor máximo	20	20	20	20
Desvio-padrão	2,36	2,24	2,58	2,2
Amplitude interquartílica	3	3	2	2
Moda	15	15	16	14

Para melhor especificar os domínios de QV, seus escores foram categorizados segundo o primeiro quartil, a mediana e o terceiro quartil, estabelecendo-se as seguintes classes, que são apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4. Classificação da QV segundo o valor dos quartis

Classes	Físico	Psicológico	Relações sociais	Meio ambiente
1 (pior)	Escore < 14	Escore < 14	Escore < 15	Escore < 13
2 (média baixa)	$14 \leq \text{Escore} < 15$	$14 \leq \text{Escore} < 15$	$15 \leq \text{Escore} < 16$	$13 \leq \text{Escore} < 14$
3 (média alta)	$15 \leq \text{Escore} < 17$	$15 \leq \text{Escore} < 17$	$16 \leq \text{Escore} < 17$	$14 \leq \text{Escore} < 15$
4 (melhor)	Escore ≥ 17	Escore ≥ 17	Escore ≥ 17	Escore ≥ 15

Ressalta-se nesses dados que 75% dos estudantes têm escores altos nos quatro domínios, quando comparados com os determinados pela amplitude possível de variação dos resultados, que a sintaxe do instrumento produz, ou seja, os primeiros quartis são iguais a 14, para os domínios físico e psicológico; 15, para o domínio relação social e 13 para o domínio meio ambiente. As medianas são 14 para o domínio meio ambiente; 15 para os domínios físico e psicológico e 16 para relação social.

O domínio meio ambiente, entre os quatro domínios que compõem a QV, é o que se mostra com menor média (13,75) e também o menor desvio padrão (2,2), mesmo assim é superior a 13, que então se classifica como boa QV como aos demais.

Os valores do primeiro quartil dos domínios relatados acima descrevem uma boa qualidade de vida para os estudantes em todos os aspectos mensurados pelo WHOQOL, já que se encontram acima do valor 12, que é o início do terceiro intervalo se for utilizada a divisão da amplitude de variação dos resultados, porém em nenhum domínio obteve-se média para se classificar a QV em excelente.

Estudou-se o comportamento dos alunos que obtiveram as menores notas nos domínios de QV e para tanto foi considerada a média de cada domínio menos dois desvios padrões (DP). A média do domínio meio ambiente (9,44) foi a menor encontrada; mesmo assim, levando em consideração o referencial de classificação de quartil da amplitude onde de 8 a 11 é regular, encontra-se que a

média dos alunos que apresentam os piores escores de QV não atingem o referencial ruim.

A Tabela 10 mostra a média menos 2 DP (m-2s) com o número de alunos e respectivas porcentagens nessa faixa de QV.

Tabela 10. Distribuição do número e porcentagem de alunos respondentes por domínio com baixa QV

Domínios	m -2s	n(%)
Físico	10,61	17 (3,9%)
Psicológico	10,61	14 (3,2%)
Relações sociais	10,50	13 (3,0%)
Meio ambiente	9,44	19 (4,4%)

n= número de estudantes com escores diferentes e inferiores à média dos domínios menos 2 desvio padrão dos estudantes

O resultado elevado obtido pelos alunos fez pensar na necessidade de se comparar a amostra com a de Fleck et al. (2000) por ocasião da validação do instrumento para o Brasil. Nesse momento, somente os dados dos indivíduos do grupo controle foram utilizados, por ser constituído por funcionários da universidade e alunos universitários em boas condições de saúde e obteve-se que apenas no domínio físico houve diferença significativa a favor do grupo controle (Tabela 11).

Tabela 11. Média dos domínios de QV para o total de alunos respondentes comparadas às médias do grupo controle de Fleck

		Domínios			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
Total	m	15,26	15,00	15,58	13,76
	s	2,4	2,3	2,7	2,2
	n	431	431	431	431
Grupo controle	m	16,61	15,58	15,52	14,04
	s	2,1	2,1	2,3	2,0
	n	50	50	50	50
		**	Ns	ns	ns

m = média, s = desvio-padrão, n = número de alunos respondentes

ns = diferenças entre médias não significantes pelo teste t de Student, ao nível de probabilidade $p = 0,05$

** diferenças entre médias significantes pelo teste t de Student, ao nível de probabilidade $p = 0,05$

Os dados da comparação realizada permitem concluir que a amostra encontra-se dentro do comportamento esperado para essa população em três

domínios, porém pode-se observar que no domínio físico há uma diferença significativa a favor do grupo controle. Essa comparação foi realizada por outros autores (Oliveira, 1999; Areias; Guimarães e Schleich, 2001 e Cardoso, 2001), cujas populações foram estudantes universitários saudáveis, na qual encontraram os mesmos resultados em relação aos domínios de QV de suas amostras e o grupo controle de Fleck. Isso mostra que a amostra comportou-se conforme o que tem sido esperado para indivíduos universitários saudáveis para esse instrumento de pesquisa.

4.1.2. Facetas gerais de Qualidade de Vida

As duas primeiras questões que compõem o questionário são de âmbito geral e não entram na composição de nenhum dos domínios do WHOQOL.

Realizou-se inicialmente um teste de independência de Qui-Quadrado (χ^2) entre os resultados dessas questões e os valores dos domínios. Obteve-se que os escores dos domínios de QV são dependentes das respostas dadas às duas questões. Para a questão “Q1. Como você avaliaria sua qualidade de vida?” os valores obtidos foram Dom1: $\chi^2=70,353$; $p=0,000$; Dom2: $\chi^2=88,627$; $p=0,000$; Dom3 $\chi^2=52,289$; $p=0,000$ e Dom4: $\chi^2=57,855$; $p=0,000$ e para a “Q2. Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?” Foram Dom1: $\chi^2=80,232$; $p=0,000$, Dom2: $\chi^2=58,075$; $p=0,000$, Dom3: $\chi^2=39,671$; $p=0,000$, Dom4: $\chi^2=33,022$; $p=0,000$ estabelecendo-se uma associação concordante entre elas e os domínios.

Esses dados apontam para uma associação intensa entre as duas questões e os domínios de QV, o que era de se esperar por elas constituírem das particularidades que as outras questões abordam.

4.1.3. Facetas de cada domínio de QV

Passa-se a apresentar os resultados das facetas que compõem cada domínio de QV através das frequências e porcentagens das respostas encontradas em cada questão.

4.1.3.1. Facetas do Domínio Físico

O domínio físico, no presente instrumento que é derivado do WHOQOL 100, engloba além das questões sobre condições físicas propriamente dito, as de mobilidade e independência, que constituíam o domínio de independência na forma extensa do instrumento e ficou constituído por sete facetas representadas pelas questões Q3i, Q4i, Q10, Q15, Q16, Q17 e Q18 cujos conteúdos são apresentado a seguir.

“Q3i. Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que precisa ?”

“Q4i. O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?”

“Q10. Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?”

“Q15. Quão bem você é capaz de se locomover?”

“Q16. Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?”

“Q17. Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?”

“Q18. Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de trabalho?”

As respostas dadas a essas questões compõem a Tabela 12 onde também é apresentada a porcentagem de cada resposta. Cada questão apresenta uma escala de respostas possíveis dentro de cinco alternativas. Para as questões 3 e 4 a variação é de “nada” a “extremamente”, para a questão 10, de “nada” a “completamente” e para as questões 15, 16, 17 e 18, de “muito ruim” a “muito bom”. Para todas as facetas, os valores de 1 a 5 indicam, respectivamente, variações que vão de negativas a positivas.

Tabela 12. Distribuição da frequência e porcentagens das respostas aos itens do domínio físico

		Domínio físico						
Respostas		Q3i	Q4i	Q10	Q15	Q16	Q17	Q18
1	f	6	4	4	4	28	6	5
	%	1,4	0,9	0,9	0,9	6,5	1,4	1,2
2	f	39	17	27	12	92	47	41
	%	9,0	3,9	6,3	2,8	21,3	10,9	9,5
3	f	89	48	184	40	86	94	87
	%	20,6	11,1	42,7	9,3	20,0	21,8	20,2
4	f	124	145	160	181	176	240	236
	%	28,8	33,6	37,1	42,0	40,8	55,7	54,8
5	f	173	217	56	194	49	44	62
	%	40,1	50,3	13,0	45,0	11,4	10,2	14,4
Total	n	431	431	431	431	431	431	431

Pode-se observar que a questão Q16, que aborda a satisfação com o sono, foi a que apresentou a maior porcentagem de alunos com respostas denunciando uma má qualidade, com 27,8% da amostra respondendo “muito insatisfeito” ou “insatisfeito” referindo-se a suas condições de sono, mas ainda há a maioria com boa avaliação da condição de sono. As respostas “extremamente” ou “bastante” indicativo de condição não satisfatória, são encontradas nas questões relacionadas à dor física (Q3i) como impeditivo de realização das atividades em 10,4% dos estudantes; em relação à capacidade de desempenhar as atividades do dia-a-dia (Q17), está presente em 12,3% e em relação à capacidade de trabalho (Q18), em 10,7% dos estudantes.

A questão 4i, que aborda a necessidade de algum tratamento médico para levar a vida diária, foi a que apresentou os melhores resultados no sentido da

amostra se revelar sem essa necessidade em 50,3%, porém 33,6% responderam que apresentam alguma necessidade e 16% da amostra, que são 69 alunos, necessitando de algum tratamento.

Os dados apontados na questão 4i, quando comparados com os das questões 16, 17 e 18, fazem refletir sobre o comportamento dos alunos quanto aos cuidados para se evitarem problemas de saúde revelando a falta de postura preventiva que essa população apresenta.

Um dado preocupante se apresenta nas respostas à questão 10, que versa sobre a suficiência de energia para desenvolver as atividades do dia-a-dia. Se forem consideradas as respostas 1, 2 e 3, é encontrado que 49,9% não se avaliam com boas condições. A capacidade de energia está associada à capacidade de concentração e de raciocínio, o que indica condições prejudicadas para o aprendizado. É interessante que apesar de se ter encontrado esse elevado percentual na questão 10, respondendo à questão 18, sobre a capacidade de trabalho, 69,2% dos alunos manifestaram-se satisfeitos ou muito satisfeitos. Parece não existir, portanto, uma associação, por boa parte dos alunos, entre a avaliação da condição de energia pessoal e a capacidade para o trabalho.

Quanto à capacidade para desempenhar as atividades do dia-a-dia que é tratada na questão Q17, 65,9% dos estudantes responderam que estão satisfeitos ou muito satisfeitos, o que mostra resultado semelhante à capacidade de trabalho (Q12) e também não corresponde aos níveis de avaliação das condições de energia pessoal (Q10). Isso faz questionar qual a abrangência do conceito que esses alunos tem sobre níveis de energia pessoal.

4.1.3.2. Facetas do Domínio Psicológico

O domínio psicológico é constituído por seis facetas representadas pelas questões Q5, Q6, Q7, Q11, Q19 e Q26i, que traduzem a condição pessoal de vida e são apresentadas a seguir:

“Q5. O quanto você aproveita a vida?”

“Q6. Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?”

“Q7. O quanto você consegue se concentrar?”

“Q11. Você é capaz de aceitar sua aparência física?”

“Q19. Quão satisfeito você está consigo mesmo?”

“Q26i. Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?”

As respostas podem variar de “nada” a “extremamente” para as questões 5, 6 e 7, para a questão 11 de “nada” a “completamente”, para a questão 19 de “muito ruim” a “muito bom” e para a questão 26i de “nunca” a “sempre” e estão reunidas na Tabela 13 que apresenta a distribuição das respostas e respectivas porcentagens às facetas do domínio psicológico.

Tabela 13. Distribuição da frequência e porcentagem das respostas aos itens do domínio psicológico

		Domínio psicológico					
respostas		Q5	Q6	Q7	Q11	Q19	Q26i
1	f	4	2	3	9	4	24
	%	0,9	0,5	0,7	2,1	0,9	5,6
2	f	29	7	35	26	32	43
	%	6,7	1,6	8,1	6,0	7,4	10,0
3	f	118	46	188	106	88	81
	%	27,4	10,7	43,6	24,6	20,4	18,8
4	f	231	218	173	171	219	255
	%	53,6	50,6	40,1	39,7	50,8	59,2
5	f	49	158	32	119	88	28
	%	11,4	36,7	7,4	27,6	20,4	6,5
TOTAL	n	431	431	431	431	431	431

A capacidade de concentração (Q7) foi o item que se mostrou mais comprometido dentre as questões psicológicas na amostra estudada, com 52% das respostas entre “mais ou menos”, “pouco” e “muito pouco”, o que é preocupante para essa população pela necessidade dessa condição para que ocorra o processo de aprendizado.

Na outra polaridade está a avaliação do sentido da própria vida (Q6) pelos estudantes. As opções “muito” ou “extremamente” foram assinaladas por 87,3% deles, mostrando uma avaliação bastante positiva. Mesmo assim vê-se que

cerca de 12,7% têm algum grau de dificuldade em perceber o sentido de suas vidas, o que é preocupante pela repercussão que esse fato pode assumir na vida desses jovens, além de ser um indicativo de problema emocional. A faceta 26 que pergunta sobre a frequência do sentimento negativo apresentou 65,7% de respostas “nunca” ou “algumas vezes”. Essa elevada porcentagem de respostas positivas é apresentada nas facetas anteriores e é concordante com a resposta de 71,2% dos alunos, que se encontram satisfeitos consigo mesmo (Q19), porém 34,4% experimentam sentimentos negativos, o que reforça a preocupação com problemas emocionais nesta amostra.

Para a questão 11, que aborda a aceitação da aparência física, obteve-se que 67,3% afirmam que a aceitam “muito” ou “completamente”, porém 24,6% a aceitam somente “mais ou menos” e 8,1% se dividiram entre “nada” e “muito pouco”, perfazendo um total de 32,7%, que é uma porcentagem expressiva, visto que o autoconceito é muito influenciado pela aceitação da aparência física.

Apesar de ser uma amostra predominantemente constituída de alunos com dupla jornada (estudantes/trabalhadores), somente 35,0% notou a dificuldade em aproveitar a vida (Q5) quando se somaram os índices das opções “mais ou menos”, “pouco” ou “nada”. Esse dado faz pensar em como está a distribuição de tempo desses estudantes, visto que esse fator é um determinante do rendimento acadêmico (MERCURI, 1992).

4.1.3.3. Facetas do Domínio Relações Sociais

Esse domínio é composto de três facetas, que correspondem às questões Q20, Q21 e Q22 cujos conteúdos encontram-se expressos abaixo:

“Q20. Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?”

“Q21. Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?”

“Q22. Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?”

Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 14, com suas respectivas porcentagens, sendo que as respostas estão relacionadas ao nível de satisfação que os alunos apresentam dentro de uma escala que varia de “muito ruim” a “muito bom”.

Tabela 14. Distribuição da frequência e porcentagem das respostas aos itens do domínio relações sociais

Dominio relações sociais				
respostas		Q20	Q21	Q22
1	f	5	11	4
	%	1,2	2,6	0,9
2	f	25	31	22
	%	5,8	7,2	5,1
3	f	65	75	82
	%	15,1	17,4	19,0
4	f	228	194	247
	%	52,9	45,0	57,3
5	f	108	120	76
	%	25,1	27,8	17,6
TOTAL	n	431	431	431

As respostas se mostraram bastantes próximas para todas as facetas. A questão relacionada à relação sexual (Q21) foi a que apresentou uma frequência maior entre os níveis de insatisfação em relação às outras duas questões sendo a porcentagem de 9,8%, porém se for acrescida a essa os alunos que estão mais ou menos satisfeitos obtém-se 27,2%, que se torna um índice mais preocupante. Esse grupo se mostra satisfeito (78%) com suas relações pessoais (Q20) e mesmo com o apoio que recebe dos amigos (Q21) em 74% das respostas.

Dentro desse panorama entende-se que os problemas das relações sociais ainda se mostram significativos para 25,0% da amostra, que sentem não ter apoio dos amigos, assim como 22,1% apresentam problemas de relacionamentos pessoais, e 27,2% revelam alguma dificuldade de relacionamento

na área da sexualidade. Esses dados merecem uma pesquisa para melhor entendimento dessas dificuldades apontadas e suas repercussões no processo ensino/aprendizado.

4.1.3.4. Facetas do Domínio Meio Ambiente

O domínio meio ambiente é constituído por oito facetas representadas pelas questões que abordam as condições ambientais e estilo de vida do aluno, apresentadas a seguir:

- “Q8. Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?”
- “Q9. Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?”
- “Q12. Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?”
- “Q13. Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?”
- “Q14. Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?”
- “Q23. Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?”
- “Q24. Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?”
- “Q25. Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?”

A escala de resposta para as questões 8 e 9 vai de “nada” a “extremamente”, para as questões 12,13 e 14 varia de “nada” a “completamente” e para as questões 23, 24 e 25 varia de “muito ruim” a “muito bom”. A Tabela 15 apresenta as respostas e as respectivas porcentagens para as 8 facetas que compõem esse domínio.

Tabela 15. Distribuição da frequência e porcentagem das respostas aos itens do domínio meio ambiente

		Domínio meio ambiente							
Respostas		Q8	Q9	Q12	Q13	Q14	Q23	Q24	Q25
1	f	7	12	25	1	20	9	30	21
	%	1,6	2,8	5,8	0,2	4,6	2,1	7,0	4,9
2	f	30	56	92	33	117	29	55	55
	%	7,0	13,0	21,3	7,7	27,1	6,7	12,8	12,8
3	f	171	182	248	201	189	61	80	90
	%	39,7	42,2	57,5	46,6	43,9	14,2	18,6	20,9
4	f	195	154	52	159	93	196	181	199
	%	45,2	35,7	12,1	36,9	21,6	45,5	42,0	46,2
5	f	28	27	124	37	12	136	85	66

	%	6,5	6,3	3,2	8,6	2,8	31,6	19,7	15,3
TOTAL	n	431	431	431	431	431	431	431	431

Apesar da pontuação na faixa correspondente à maior insatisfação recair sobre o acesso ao serviço de saúde (Q24), com 7,0%, quando foi considerado o conjunto formado pelas respostas “mais ou menos”, “pouco” e “nenhum” encontra-se que o fator financeiro, respondido na questão 12, apresenta 84,6% dos estudantes com algum grau de insatisfação nas condições financeiras para o suprimento de suas necessidades, sendo que somente 3,2% responderam estarem plenamente satisfeitos. Outro item que aparece com concentração de respostas indicando condições de insatisfação refere-se às oportunidades de lazer (Q14), no qual 74,6% mostram essa condição e somente 2,8% estão plenamente satisfeitos.

Na questão 9, que aborda mais diretamente as condições de ambiente, 58,0% dos alunos apontam “nada”, “muito pouco” ou “mais ou menos” saudável referindo-se ao ambiente onde vivem, e apenas 6,3% entendem ser plenamente saudável, sendo de 48,3% a somatória das mesmas respostas à questão 8, que versa sobre a segurança pessoal, enquanto 6,5% entendem estarem plenamente seguros. Na questão 13, que trata da disponibilidade de informações, a somatória das mesmas respostas totaliza 54,5%, e 8,6% reconhecem que as informações de seu dia a dia estão completamente disponíveis.

As questões 23, que versa sobre a satisfação com o local onde mora, e 25, que envolve a satisfação com o meio de transporte, foram as que obtiveram os maiores percentuais de satisfação sendo, respectivamente, 77,1% e 61,5%. Mesmo assim é expressivo o nível de insatisfação com o local de moradia (22,9% dos alunos) e para o transporte esse índice ainda é maior (38,5%), o que denota haver muitos alunos com problemas ambientais.

A comparação global desses dados aponta para alguns aspectos que devem ser destacados. Entre eles, é interessante notar que a insatisfação com as

condições financeiras estão presentes, mesmo em face de um nível alto de satisfação com três aspectos que podem ser considerados básicos, que são as condições de local de moradia, os meios de transporte e o acesso aos serviços de saúde. Porém tem de se lembrar que respostas contendo informações sobre a satisfação financeira sempre apresentam um viés.

Resumindo os dados observados, pode-se dizer que a QV deste grupo se mostra boa em todos os quatro domínios, sendo o domínio meio ambiente o que apresentou a menor média.

Os resultados foram comparados com a amostra controle de validação do instrumento para o Brasil, assim como outros autores o fizeram, e mostram serem concordantes entre si, colocando, portanto, os resultados da presente pesquisa dentro do esperado para uma população universitária normal. O domínio físico dos alunos que participaram da pesquisa mostrou-se com valor significativamente menor que do grupo controle na pesquisa de validação.

Pode-se entender que esse grupo de alunos apresenta uma boa QV em seu aspecto geral, e mesmo quando é feita a média dos domínios de QV dos que apresentam os piores escores, esse grupo se classifica como tendo uma QV regular.

Ao se analisar os domínios no físico ocorre que 27,8% dos alunos estão insatisfeitos com sua condição de sono, sendo apontado também 49,9% de estudantes com redução da energia para o dia-a-dia. Na outra polaridade é encontrado que 69,2% estão satisfeitos com sua capacidade de trabalho e 65,9% mostram-se satisfeitos com seu desempenho das atividades do dia a dia. A dificuldade do sono associada à falta de energia para o dia-a-dia, contrapondo-se à satisfação com o trabalho e desempenho das atividades do dia-a-dia, fazem pensar no grau de auto-exigência desses alunos.

Os resultados encontrados no domínio psicológico mostram que 52% dos alunos apresentam alguma dificuldade na capacidade de concentrar-se, 35% experimentam sentimentos negativos, sendo também de 35% o índice dos que

não conseguem aproveitar sua vida e de 32,7% o dos que não aceitam sua aparência. Esses dados mostram uma porcentagem preocupante de alunos com necessidade de atendimento nesta área.

No domínio relações sociais a maior insatisfação coube para o relacionamento sexual, com 27,2%, sendo seguido por 25,0% de estudantes que não conseguem o apoio dos amigos e 22,1% que apresentam dificuldade no relacionamento pessoal. Esses dados apontam para uma população que tem dificuldade para desenvolver suas atividades em grupo, o que poderá refletir em sua atividade acadêmica.

No domínio meio ambiente a insuficiência financeira aparece em 84,6% dos alunos; 74,6% denotam também insatisfação com as oportunidades de lazer, sendo que 58,0% entendem que seu ambiente de moradia não é bom, 54,5% têm dificuldade de obter as informações para seu dia-a-dia e 48,3% sentem-se inseguros em suas vidas. Apesar de serem os menores problemas apontados a insatisfação com o local de moradia e com o meio de transporte, os índices são, respectivamente, de 22,9% e 38,5%.

Os resultados apresentados até o momento apontam para a necessidade de se conhecer melhor os alunos em suas múltiplas dificuldades pessoais, emocionais, de relacionamentos e de meio ambiente, que podem se constituir em fatores prejudiciais na capacidade de aprendizado e na disponibilidade de recursos para a aquisição do conhecimento e formação profissional.

4.1.4. Domínios de Qualidade de Vida x Curso

Na tabela 16 são apresentadas as médias do total de estudantes respondentes e do total dos alunos por curso em relação aos domínios de QV, e foi realizada comparação por domínios, pelo teste t de *Student-Fisher* ($p = 0,05$), entre os cursos.

Tabela 16. Comparação da média de cada domínio de QV de cada curso, com média total dos alunos respondentes pelo teste t de Student-Fischer ($p = 0,05$)

Curso		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
Odontologia	m	16,51	15,96	16,59	14,75
	s	2,1	1,9	2,6	2,5
	n	51	51	51	51
		**	ns	**	**
Farmácia	m	14,58	14,65	14,99	13,44
	s	2,3	2,5	2,9	2,1
	n	63	63	63	63
		**	**	Ns	ns
Engenharia	m	15,72	15,53	16,07	14,36
	s	2,3	2	2,4	1,9
	n	52	52	52	52
		ns	ns	Ns	ns
Administração	m	15,92	15,16	15,68	14,27
	s	2,6	2,1	2,8	1,9
	n	37	37	37	37
		ns	Ns	Ns	ns
Psicologia	m	15,08	14,67	15,13	14,06
	s	2,1	2,3	2,7	1,9
	n	98	98	98	98
		ns	**	Ns	ns
Direito	m	14,58	14,73	14,99	12,85
	s	2,3	2,4	2,9	2,3
	n	124	124	124	124
		**	**	**	**
Total	m	15,26	15,8	15,58	13,76
	s	2,4	2,3	2,7	2,2
	n	431	431	431	431

m = média, s = desvio-padrão, n = número de alunos respondentes

ns = diferenças entre médias não significantes pelo teste t de *Student-Fisher*

** diferenças significativa entre médias pelo teste t de *Student-Fisher*, ao nível de probabilidade $p = 0,05$

Observa-se que:

- O curso de Odontologia apresentou o melhor perfil de QV, no qual se vê que as médias para os domínios físico, de relação social e meio ambiente desses estudantes apresentaram diferenças significativas e estão acima das médias do total de estudantes;
- O curso de Farmácia mostrou um perfil baixo de QV, no qual os domínios físico e psicológico tiveram suas médias significativamente abaixo da média total dos estudantes;
- Os cursos de Engenharias e Administração apresentam perfil de QV mediano, visto que suas médias em todos os domínios não se mostraram significativamente diferentes da média total dos alunos;
- O curso de Psicologia apresentou o domínio psicológico com média significativamente abaixo do total de alunos, fazendo com que se localize como um perfil inferior de QV em relação ao grupo total; e
- O curso de Direito é o curso com o pior perfil de QV, pois todos os seus domínios apresentaram médias significativamente abaixo da média total dos alunos.

Na tabela 17 são apresentadas as comparações das médias dos domínios de QV dos diferentes cursos entre si pelo teste de *Duncan* com $p = 0,05$. Os dados nas colunas dos domínios foram organizados sempre do maior para o menor valor em cada domínio e assim a seqüência dos cursos se modificou. Utilizou-se de letras alocadas na coluna a direita da média para indicar se há a diferença significativa das médias letras diferentes e a mesma letra indica não haver significância entre as diferenças.

Tabela 17. Comparação das médias dos domínios de QV dos cursos entre si.

Curso	Domi.		Curso	Domi.		Curso	Domi.		Curso	Domi.	
	Físico			Psico			Relações Sociais			Meio Ambiente	
Odonto.	16,51	a	Odonto.	15,96	a	Odonto.	16,59	a	Odonto.	14,75	a
Admin.	15,92	ab	Enge.	15,53	ab	Farm.	16,09	ab	Enge.	14,36	a
Enge.	15,72	abc	Admin.	15,16	ab	Enge.	16,07	ab	Admin.	14,27	a
Psico.	15,08	cd	Dir.	14,73	b	Admin.	15,68	abc	Psico.	14,06	ab
Farm.	15,00	cd	Psico.	14,67	b	Psico.	15,13	bc	Farm.	13,44	bc
Dir.	14,58	d	Farm.	14,65	b	Dir.	14,99	c	Dir.	12,85	c

Médias com as mesmas letras não apresentam diferença significativa pelo teste de *Duncan* ao nível de $p = 0,05$

Ao se analisar a correlação das médias de cada domínio de QV entre os cursos obteve-se que, os alunos de Odontologia apresentaram a melhor média nos quatro domínios, confirmando a melhor QV quando a comparação foi realizada com a média geral do grupo. O curso de Direito, por sua vez, apresentou os domínios físico, relações sociais e meio ambiente com as piores médias, sendo somente no domínio psicológico que sua média é maior que as médias dos alunos dos cursos de Psicologia e Farmácia, porém sem mostrar significância dessa diferença, mas com média significativamente menor que o do curso de Odontologia. Portanto, pode-se afirmar que alunos de diferentes cursos apresentam diferenças em seus níveis de QV.

4.1.5. Domínios de Qualidade de Vida x Série

Os resultados das médias dos domínios de QV, levando-se em consideração a condição dos alunos serem ingressantes ou concluintes do curso, são apresentados na Tabela 18:

Tabela 18. Comparação das médias dos domínios de QV dos alunos ingressantes e concluintes entre si e com as médias do total dos alunos respondentes

		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
Último	m	15,45	14,93	15,64	13,88
	s	2,2	2,2	2,8	2,3
	n	205	205	205	205
2º.	m	15,07	15,05	15,52	13,65
	s	2,6	2,4	2,5	2,2
	n	226	226	226	226
		ns	ns	ns	ns

		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
Último	m	15,45	14,93	15,64	13,88
	s	2,2	2,2	2,8	2,3
	n	205	205	205	205
Total	m	15,26	15,00	15,58	13,76
	s	2,4	2,3	2,7	2,2
	n	431	431	431	431
		ns	ns	ns	ns

		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
2º.	m	15,07	15,05	15,52	13,65
	s	2,6	2,4	2,5	2,2
	n	226	226	226	226
Total	m	15,26	15,00	15,58	13,76
	s	2,4	2,3	2,7	2,2
	n	431	431	431	431
		ns	ns	ns	ns

m = média, s = desvio-padrão, n = número de alunos respondentes

ns = diferenças entre médias não significantes pelo teste t de *Student-Fisher*, ao nível de probabilidade, $p = 0,05$

Não houve diferenças significativas ao nível de $p = 0,05$ em quaisquer dos domínios em relação aos alunos ingressantes e concluintes, assim como

quando comparados com o total da amostra. Esses dados estão indicando que a QV do estudante parece não estar associada à sua fase de formação ou aos anos de estudo.

4.1.6. Domínios de Qualidade de Vida x Turno do curso

A tendência dos alunos preferirem/necessitarem do turno noturno se apresenta de forma marcante na amostra, com 81,9% dos alunos cursando esse período, e se debruçou para poder entender se o fato de estudar num determinado período seria fator significativo para a QV.

Os domínios de QV não apresentaram diferenças significativas entre os dois turnos com relação à média do total de estudantes, ao nível $p = 0,05$.

Entretanto, quando se comparam às médias dos dois grupos, observa-se que os alunos dos cursos noturnos apresentaram média superior à dos alunos do curso diurno, a um nível de $p = 0,05$ no domínio relação social (Tabela 19), indicando que nesse quesito a QV dos alunos do noturno é superior à dos alunos do diurno.

Tabela 19: Comparação das médias dos domínios de QV dos alunos do turno diurno e noturno entre si e com as médias do total dos alunos respondentes

		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
Diurno	m	15,04	15,02	15,06	13,85
	s	2,3	2,4	3,1	2,6
	n	97	97	97	97
Noturno	m	15,31	14,99	15,73	13,74
	s	2,4	2,3	2,5	2,1
	n	334	334	334	334
		ns	ns	**	ns

		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
Diurno	m	15,04	15,02	15,06	13,85
	s	2,3	2,4	3,1	2,6
	n	97	97	97	97
Total	m	15,26	15,00	15,58	13,76
	s	2,4	2,3	2,7	2,2
	n	431	431	431	431
		ns	ns	ns	ns

		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
Noturno	m	15,31	14,99	15,73	13,74
	s	2,4	2,3	2,5	2,1
	n	334	334	334	334
Total	m	15,26	15,00	15,58	13,76
	s	2,4	2,3	2,7	2,2
	n	431	431	431	431
		ns	ns	ns	ns

m = média, s = desvio-padrão, n = número de alunos respondentes

** diferenças entre médias significantes pelo teste t de *Student-Fisher*, ao nível de probabilidade, p = 0,05

4.1.7. Domínios de Qualidade de Vida x Gênero

Ao se analisar os resultados da comparação das médias dos gêneros masculino e feminino entre si e com a do total de alunos, obteve-se os resultados apresentados na tabela 20:

Tabela 20. Comparação das médias dos domínios de QV dos alunos masculino e feminino entre si e com as médias do total dos alunos respondentes

Gênero		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
Masculino	m	15,72	15,57	15,59	13,95
	s	2,2	2,1	2,5	2,2
	n	180	180	180	180
Feminino	m	14,92	15,59	15,57	13,62
	s	2,5	2,3	2,8	2,3
	n	251	251	251	251
		ns	ns	ns	Ns

Gênero		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
Masculino	m	15,72	15,57	15,59	13,95
	s	2,2	2,1	2,5	2,2
	n	180	180	180	180
Total	m	15,24	15,80	15,56	13,75
	s	2,4	2,2	2,6	2,2
	n	431	431	431	431
		**	ns	ns	Ns

Gênero		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
Feminino	m	14,92	15,59	15,57	13,62
	s	2,5	2,3	2,8	2,3
	n	251	251	251	251
Total	m	15,24	15,80	15,56	13,75
	s	2,4	2,2	2,6	2,2
	n	431	431	431	431
		ns	ns	ns	Ns

m = média, s = desvio-padrão, n = número de alunos respondentes

ns = diferenças entre médias não significantes pelo teste t de *Student-Fisher*, ao nível de probabilidade, $p = 0,05$

** diferenças entre médias não significantes pelo teste t de *Student-Fisher*, ao nível de probabilidade, $p = 0,05$

Ambos os sexos apresentaram um perfil de QV semelhante em três domínios, exceto no domínio físico em que foi observada uma média superior significativa para os estudantes do gênero masculino com relação à média do total dos alunos. Esse domínio é mais favorável ao gênero masculino, que quase sempre apresenta uma maneira de olhar essas facetas como representantes de sua identidade sexual, e, portanto sobrevalorizam esses itens em sua expressão positiva.

Ao se resumir os dados referentes às condições de cursos, série, turno e gênero, encontra-se que, dentre os cursos analisados, o curso de Odontologia apresentou a melhor QV em relação aos demais cursos e Direito foi o que apresentou a pior. Os cursos de Farmácia, Engenharias, Administração e Psicologia apresentaram perfis variados de QV com as médias das notas dos domínios se alterando colocando ora um melhor que o outro. Parece que as características da área do conhecimento pode estar influenciando no modo como o aluno avalia sua QV,

Não houve qualquer diferença entre os alunos ingressantes e concluintes em sua QV em todos os domínios, porém os alunos do turno noturno apresentaram melhor avaliação no domínio das relações sociais que os do diurno, e o gênero masculino apresentou, no domínio físico, melhor avaliação que o gênero feminino.

4.2. Desempenho Acadêmico

Avaliar desempenho acadêmico não é tarefa fácil pelo número de variáveis que devem ser levadas em consideração, porém a nota é um fator importante para a vida, decisões e progressão na vida acadêmica, e optou-se pelo uso da média final de todas as disciplinas semestrais como índice informativo do desempenho acadêmico, em função da centralidade que esse item ocupa nas decisões que envolvem a vida acadêmica do estudante.

Os resultados da estatística descritiva das notas dos alunos, assim como a média, valores máximo e mínimo, primeiro e terceiro quartis, desvio padrão e proporção de notas maiores ou iguais a seis dos alunos respondentes por classe (curso x turno x semestre) são apresentados no Quadro 1 (Anexo 5). Esses resultados, pela variabilidade encontrada, ratificaram a decisão de se utilizar uma classificação baseada no escore z do DA para se poderem fazer as comparações nos diferentes cursos, turnos e séries.

Ao se analisar os resultados apresentados no Quadro 1, encontra-se que as médias das notas (m_c) variaram entre 6,7 e 8,5, de acordo com a peculiaridade de cada classe. Esses dados parecem apontar para uma tendência à aprovação sem exame final, visto que a média mínima para isso ocorrer é seis. Como a nota mínima para aprovação é seis sem exame final, calculamos a porcentagem de alunos com notas maiores ou iguais a essa nota separadamente nos semestres estudados; e apresentamos os resultados na Tabela 21.

Tabela 21. Comparação entre as médias do DA dos alunos e porcentagem com nota menor e maior ou igual a seis e por semestre

Turnos/Notas	< 6	≥ 6	Total
2º semestre	41 (15,9%) a	185 (84,1%)	226 (100%)
Último semestre	5 (2,4%) b	200 (97,6%)	205 (100%)
Total	46 (10,6%)	385 (89,4%)	431 (100%)

proporções com as mesmas letras são não significantes pelo teste t de *Student-Fisher* ($p = 0,05$)

Como resultado dessa análise estatística, obteve-se que o segundo semestre apresentou uma menor porcentagem de notas maiores que seis quando comparado ao último semestre, e essa diferença se mostrou significativa ao nível de $p = 0,05$. Esse dado vai ao encontro da expectativa de processo de integração ao ensino superior e pela possível evasão dos alunos que não obtiveram sucesso acadêmico, que podem estar compondo em maior número os semestres iniciais. A menor porcentagem de alunos com nota maior que seis no último semestre coube ao curso de odontologia diurno, mas mesmo assim a porcentagem de alunos com

nota maior que seis foi de 89,5%, o que mostra uma tendência à obtenção de notas elevadas entre o grupo de pesquisa.

Foi realizada inicialmente a correlação entre o valor de z do DA e o valor de cada domínio de QV, porém os resultados não mostraram relações significativas. Optou-se então por categorizar o escore z do DA e para tanto foi realizada uma divisão entre os alunos com média abaixo de 6, que foram chamados de classe 1, e as demais classes foram obtidas, para os alunos com média acima de 6, segundo o primeiro quartil, mediana e o terceiro quartil, tomando como ponto zero de variação o limite de média de aprovação 6.

Assim, o DA foi representado pelas seguintes classes:

Quadro 5. Classificação do DA dos alunos

Classe 1	As médias correspondentes a $z < z_{\text{média } 6}$
Classe 2	As médias correspondentes a $z_{\text{média } 6} \leq z < -0,62$ (1º quartil de z)
Classe 3	As médias correspondentes a $-0,62 \leq z < 0,11$ (Mediana de z)
Classe 4	As médias correspondentes a $0,11 \leq z < 0,64$ (3º quartil de z)
Classe 5	As médias correspondentes a com $z \geq 0,64$

4.2.1. Desempenho Acadêmico (DA) x Domínios Qualidade de Vida (QV)

A hipótese da relação entre domínios de QV e DA, no âmbito geral da amostra foi testada através da hipótese de nulidade, segundo a qual as classes de QV e as classes de DA são independentes. Isto é, a ocorrência de alunos em cada categoria de DA independe da classe de QV.

Na Tabela 22 são apresentados os resultados entre o escore z e os domínios de QV.

Tabela 22. Teste de independência entre o escore Z de DA e os domínios de QV ($N=431$)

	χ^2	P
Domínio 1 X Z	4,087	0,394
Domínio 2 X Z	4,785	0,310
Domínio 3 X Z	4,109	0,392
Domínio 4 X Z	3,267	0,514

O resultado do teste de qui-quadrado mostra que não há associação entre as variáveis. Em outros termos, o nível de desempenho acadêmico é independente da QV em todos os domínios nesta amostra de estudantes.

Lembrando que a nota de aprovação na instituição é seis, e dada a elevada percentagem de alunos que conseguiram obter essa nota ou maior valor, fez-se uma comparação das médias dos domínios de QV entre os dois grupos definidos por média menor que 6 e média maior ou igual a 6 e as médias dos domínios de QV do grupo total pelo teste t de *Student-Fisher*, de onde se obteve os resultados que são apresentados nas tabela 23 e 24.

Tabela 23. Comparação das médias dos domínios de QV para os alunos respondentes com médias < 6 com as médias do total de alunos

média		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
< 6	m	15,22	14,95	15,54	13,75
	s	2,4	2,3	2,6	2,2
	n	385	385	385	385
Total	m	15,26	15,00	15,58	13,76
	s	2,4	2,3	2,7	2,2
	n	431	431	431	431
		ns	ns	ns	ns

m = média, s = desvio-padrão, n = número de alunos respondentes, ns = diferenças entre médias não significantes pelo teste t de *Student-Fisher*, ao nível de probabilidade, $p = 0,05$

** diferenças entre médias significantes pelo teste t de *Student-Fisher*, ao nível de probabilidade, $p = 0,05$

Nota-se que não há diferença significativa entre as médias em todos os domínios de QV dos alunos com média < de 6 e as do grupo total dos alunos.

Tabela 24. Comparação das médias dos domínios de QV para os alunos respondentes com médias ≥ 6 com as médias do total de alunos

média		Domínio			
		Físico	Psicológico	Relações Sociais	Meio Ambiente
\geq	m	15,48	15,39	15,93	13,89
	s	2,6	1,9	2,6	2,0
	n	46	46	46	46
Total	m	15,26	15,00	15,58	13,76
	s	2,4	2,3	2,7	2,2
	n	431	431	431	431

ns	ns	ns	ns
<p>m = média, s = desvio-padrão, n = número de alunos respondentes ns = diferenças entre médias não significantes pelo teste t de Student-Fisher, $p = 0,05$ ** diferenças entre médias significantes pelo teste t de Student-Fisher, $p = 0,05$</p>			

Não foi encontrada nenhuma diferença de médias em nenhum dos domínios de QV também para o grupo de alunos com média maior ou igual a seis quando essas médias foram comparadas às do grupo total.

Pensou-se na possibilidade de haver uma correlação para o conjunto de alunos com média menor que 6 ou com média maior ou igual a 6, correlações não significantes ($r = -0,17$; $p = 0,2528$ e $r = -0,03$; $p = 0,5580$, respectivamente) foram encontradas. Esse resultado do teste de correlação realizado entre as médias dos domínios de QV nos grupos com nota menor e maior ou igual a seis fortalece a falta de relação entre o DA e os domínios de QV.

4.2.2. Desempenho Acadêmico x Facetas de Qualidade de Vida

Passa-se a apresentar os resultados do teste de associação estudada entre as facetas de QV e o DA por meio das classes do escore z.

Inicia-se estudando as questões que avaliam a QV de forma geral: Q1 (Como você avaliaria sua qualidade de vida) – obtêm-se os resultados $X^2 = 12,016$; $p = 0,743$; Q2 (Quão satisfeito você está com a sua saúde?) – resultados $X^2 = 13,925$; $p = 0,604$. Esses resultados mostram que não há dependência entre essas facetas gerais e as categorias de DA, o que fortalece os resultados acima na demonstração de inexistência de relação dos domínios de QV com o DA, visto que estas facetas apresentam alta correlação com os domínios.

Ao se fazer à análise de cada faceta a partir dos resultados totais dos estudantes, encontra-se dependência significativa ($p = 0,05$) entre o escore z do DA e a faceta 18 do domínio físico, sobre o grau satisfação do estudante com a sua capacidade de trabalho, assim como com a faceta 13 do domínio meio ambiente que aborda o quão disponíveis estão as informações que o estudante necessita no seu dia-a-dia (Tabela 25). Dentro das 26 facetas que compõem o

instrumento de QV, somente essas duas se mostraram associadas ao DA representado pelo escore z, quando se comparam todos os alunos independentemente de série, curso, turno ou gênero.

Tabela 25. Teste de independência entre o escore Z de DA e as facetas dos domínios de QV

Domínio X escore z	Facetas	χ^2	P
Físico X z	Q3 i	6,746	0,564
	Q4 i	7,258	0,509
	Q10	8,040	0,430
	Q15	2,376	0,667
	Q16	11,210	0,796
	Q17	4,367	0,823
Psicológico X z	Q18	18,326	0,019 *
	Q5	14,500	0,562
	Q6	10,165	0,858
	Q7	17,999	0,324
	Q11	17,055	0,382
	Q19	13,421	0,642
Relações sociais X z	Q26i	8,209	0,942
	Q20	16,514	0,418
	Q21	13,739	0,618
Meio ambiente X z	Q22	16,482	0,420
	Q8	15,632	0,479
	Q9	17,460	0,356
	Q12	18,306	0,306
	Q13	30,894	0,014 *
	Q14	9,994	0,867
	Q23	11,908	0,750
Q24	12,079	0,739	
	Q25	11,383	0,785

p = nível mínimo de significância

* hipótese de independência rejeitada ao nível de probabilidade, $p = 0,05$

Dos resultados vistos até o momento pode-se perceber que as classes de QV e do DA não mantêm associação, assim como as questões gerais que traduzem a QV.

Encontrou-se associação entre o escore z do DA e apenas duas facetas, o que mostrou ser insuficiente para determinar a relação com qualquer domínio quando analisado o grupo como um todo.

4.2.3. Desempenho Acadêmico x Domínios e Facetas QV x Semestre

Para o estudo da relação entre as classes do escore z do DA e os domínios de QV, assim como com suas facetas, quando consideradas a situação de ingressantes e concluintes, foi utilizado o teste de Qui-quadrado com nível de significância de $p = 0,05$.

Não foi encontrada nenhuma relação de dependência entre DA e os domínios de QV quando se considera o semestre em que o aluno se encontra.

Ao se analisar a relação entre as facetas de QV com o escore z do DA, observa-se que os ingressantes apresentaram dependência significativa na questão “Q18. Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?”, no domínio físico, e na questão “Q13. Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?”, no domínio ambiente. A associação observada, pelas características que assume, indica que a maior capacidade para o trabalho e a disponibilidade de informações está associada ao melhor DA entre os ingressantes.

Os concluintes apresentaram dependência significativa entre o escore z e a questão “Q11. Você é capaz de aceitar sua aparência física?”, no domínio psicológico. Esse dado mostra, para o aluno que está no final do curso, a capacidade de aceitar sua aparência associada ao DA.

Tabela 26. Teste de independência entre o escore z do DA e o escore dos domínios de QV bem como as respostas as facetas, por semestre

Domínio/facetas X escore z	Facetas	Semestre			
		Ingressantes		Concluente	
		χ^2	p	χ^2	p
Domínio 1 X z		0,789	0,852	2,999	0,392
Domínio 2 X z		2,104	0,551	4,358	0,225
Domínio 3 X z		2,046	0,563	1,967	0,579
Domínio 4 X z		3,047	0,384	4,047	0,256
Geral	Q1	13,858	0,310	8,134	0,775
	Q2	6,658	0,879	7,694	0,809
Físico X z	Q3 i	3,596	0,731	7,256	0,298
	Q4 i	5,415	0,492	5,997	0,424
	Q10	2,809	0,832	6,436	0,376
	Q15	1,449	0,694	0,924	0,820
	Q16	8,757	0,724	5,406	0,943
	Q17	3,362	0,762	6,790	0,341
	Q18	14,243	0,027**	10,472	0,106
Psicológico X z	Q5	10,415	0,580	14,730	0,257
	Q6	5,612	0,778	11,902	0,454
	Q7	12,260	0,425	15,454	0,218
	Q11	9,307	0,677	23,645	0,023**
	Q19	0,833	0,842	5,057	0,168
	Q26i	5,224	0,950	10,439	0,577
Relações sociais X z	Q20	9,641	0,647	10,993	0,530
	Q21	5,745	0,928	9,175	0,688
	Q22	12,632	0,396	14,255	0,285
Meio ambiente X z	Q8	14,554	0,267	9,948	0,621
	Q9	13,522	0,332	13,267	0,350
	Q12	9,060	0,698	20,276	0,062

Q13	27,956	0,006**	10,691	0,297
Q14	5,613	0,934	7,181	0,845
Q23	10,452	0,576	13,869	0,309
Q24	11,404	0,495	9,324	0,675
Q25	4,567	0,971	11,606	0,478

p= nível mínimo de significância p do teste de qui-quadrado de independência

** hipótese de independência rejeitada ao nível de probabilidade, $p = 0,05$

O resultado apresentado entre a associação de QV e DA entre os alunos alocados por semestre são interessantes porque apontam para a existência de duas facetas, entre os ingressantes, associadas ao escore z que traduz o DA, mas isso não é o suficiente para se ter também uma associação em relação aos domínios.

4.2.4. Desempenho Acadêmico x Domínios e Facetas de QV x Turno

Uma outra condição que foi estudada da relação entre os escores z, domínios e facetas de QV considerou o turno que os alunos freqüentam. Na Tabela 27 são apresentados os resultados do teste de qui-quadrado e o nível de significância do teste de independência.

Nesta condição encontra-se uma única associação do escore z do DA com os domínios de QV, que ocorreu com o domínio ambiente no nível de significância de $p = 0,10$ para o turno diurno, porém no nível de significância de $p=0,10$.

O estudo das associações do escore z com as facetas dos respondentes do período diurno, mostrou dependência significativa entre o DA e a questão “Q19. Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?” ($p = 0,10$), que pertence ao domínio psicológico, e com a questão “Q25. Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?”, que integra o domínio ambiente ($p = 0,05$).

No período noturno as associações de dependência significativas encontradas entre o escore z e as facetas ocorreram com a questão “Q5 O quanto você aproveita a vida?” ($p = 0,05$), que compõe o domínio psicológico, e com a

questão “Q13 Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?”, do domínio ambiente ($p = 0,05$).

Tabela 27. Teste de independência entre o escore z do DA e o escore dos domínios de QV bem como às respostas as facetas, por turno

Domínio/facetas escore z	Facetas	Turno			
		Diurno		Noturno	
		χ^2	P	χ^2	p
Domínio 1 X z		0,290	0,962	3,171	0,366
Domínio 2 X z		1,156	0,679	3,702	0,296
Domínio 3 X z		3,872	0,276	2,113	0,549
Domínio 4 X z		7,364	0,061*	0,553	0,907
Geral	Q1	10,638	0,560	6,937	0,862
	Q2	8,722	0,726	9,394	0,669
Físico X z	Q3 i	6,549	0,365	3,050	0,803
	Q4 i	5,230	0,515	6,788	0,341
	Q10	2,264	0,894	8,229	0,222
	Q15	3,162	0,367	1,588	0,662
	Q16	9,870	0,627	8,512	0,744
	Q17	7,913	0,245	7,651	0,265
	Q18	12,960	0,372	15,860	0,198
	Q5	8,725	0,190	16,016	0,014**
Psicológico X z	Q6	13,129	0,360	8,217	0,768
	Q7	14,266	0,284	2,643	0,977
	Q11	11,733	0,467	14,025	0,299
	Q19	7,227	0,065*	1,793	0,617
	Q26i	18,027	0,115	5,761	0,928
	Q20	11,422	0,493	12,553	0,402
Relações sociais X z	Q21	13,077	0,363	11,780	0,464
	Q22	10,274	0,592	11,512	0,486
	Q8	131,368	0,343	7,157	0,847
Meio ambiente X z	Q9	10,519	0,571	14,734	0,256
	Q12	14,789	0,253	10,237	0,595
			141		

Q13	14,000	0,301	24,655	0,003**
Q14	6,900	0,864	6,824	0,869
Q23	7,333	0,835	3,253	0,993
Q24	15,987	0,192	5,844	0,924
Q25	20,812	0,053*	5,499	0,939

p = nível mínimo de significância p do teste de qui-quadrado de independência

* hipótese de independência rejeitada ao nível de probabilidade, $p = 0,10$

** hipótese de independência rejeitada ao nível de probabilidade, $p = 0,05$

Portanto, quando se leva em consideração o turno dos cursos dos alunos, encontra-se uma associação do escore z nos respondentes do turno diurno com o domínio ambiente e com a faceta relacionada à condição de transporte e com a satisfação consigo mesmo. Entre os alunos do turno noturno, a associação ocorre com a faceta que aborda o grau com que o estudante aproveitar a vida e com a faceta relacionada à condição de ter as informações necessárias ao dia-a-dia.

4.2.5. Desempenho Acadêmico x Domínios e Facetas QV x Gênero

Outra condição que foi estudada envolvendo a associação do escore z com domínios e facetas de QV foi o gênero.

Na Tabela 28 são apresentados os resultados do teste de qui-quadrado e o nível de significância do teste de independência entre o escore z do DA e os domínios e facetas da QV por gênero.

No gênero masculino é encontrada relação significativa entre a dependência do escore z ($p = 0,05$) e o domínio psicológico mostrando que o DA está associado às condições deste domínio nos homens; o gênero feminino não apresentou associação do DA com nenhum dos domínios de QV.

Ao ser analisada a associação entre o DA e as facetas, observa-se que os estudantes do sexo masculino apresentaram dependência significativa ($p = 0,10$) entre o escore z e as questões: “Q18. Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?”, que é integrante do domínio físico, e “Q13. Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?”, que compõe o domínio meio ambiente ($p = 0,10$).

Os estudantes do gênero feminino apresentaram dependência significativa ($p = 0,10$) entre o escore z e as facetas “Q19. Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?”, do domínio psicológico, e com “Q8. Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?”, que integra o domínio meio ambiente ($p = 0,10$).

Tabela 28. Teste de independência entre o escore z do DA e o escore dos domínios de QV, bem como as respostas às facetas, por gênero

Domínio/facetas X escore z	Facetas	Gênero			
		Masculino		Feminino	
		χ^2	p	χ^2	p
Domínio 1 X z		5,312	0,150	3,389	0,335
Domínio 2 X z		10,826	0,013**	2,546	0,467
Domínio 3 X z		0,473	0,925	4,700	0,195
Domínio 4 X z		2,166	0,539	3,444	0,328
Geral	Q1	6,464	0,891	10,307	0,589
	Q2	11,138	0,517	13,199	0,355
Físico X z	Q3 i	1,864	0,932	10,307	0,589
	Q4 i	9,911	0,128	3,223	0,780
	Q10	7,502	0,277	3,622	0,728
	Q15	4,528	0,210	0,408	0,939
	Q16	10,136	0,604	11,548	0,483
	Q17	6,292	0,391	5,417	0,492
	Q18	11,411	0,076*	8,011	0,237
	Q5	8,270	0,507	9,159	0,689
Psicológico X z	Q6	7,924	0,542	7,879	0,795
	Q7	9,083	0,430	11,728	0,468
	Q11	16,361	0,175	17,819	0,121
	Q19	0,379	0,945	7,347	0,061*
	Q26i	12,231	0,427	4,164	0,980
	Q20	11,365	0,498	8,271	0,764
Relações sociais X z	Q21	10,770	0,549	12,612	0,398
	Q22	6,787	0,871	13,744	0,317
	Q8	8,178	0,771	20,495	0,058*
Meio ambiente X z	Q9	16,889	0,154	15,153	0,233
	Q12	12,145	0,434	16,423	0,173
	Q13	16,152	0,064*	17,589	0,129

Q14	9,645	0,647	4,973	0,959
Q23	9,403	0,668	8,528	0,743
Q24	12,702	0,391	6,888	0,865
Q25	5,767	0,927	14,036	0,298

p = nível mínimo de significância p do teste de qui-quadrado de independência

* hipótese de independência rejeitada ao nível de probabilidade, p = 0,10

** hipótese de independência rejeitada ao nível de probabilidade, p = 0,05

O gênero masculino apresentou associação entre o escore z e o domínio psicológico, mas foram estudadas as facetas que mostraram associações pertencem aos domínios físico e meio ambiente; no gênero feminino a associação encontrada foi também com duas facetas, uma do domínio psicológico e outra do meio ambiente.

4.2.6. Desempenho Acadêmico x Domínios e Facetas de QV x Cursos

Os resultados dos estudos das associações entre QV por domínio e facetas e o escore z do DA foram analisados nos cenários das condições série, turno e gênero, e possibilitou uma visão dos alunos sem discriminação de curso, condição esta cujos resultados são apresentados a seguir. Esse cenário se mostrou importante de ser analisado, visto que a utilização do escore z para o DA foi justamente pela diferença de padrão de comportamento da variável rendimento acadêmico nos diferentes cursos, o que se atribui a possíveis diferenças de critérios de avaliação entre eles, (anexo – quadro 2), assim como, quando se analisou a QV entre os cursos encontrou diferentes níveis, entre os cursos.

Na Tabela 29 são apresentados os resultados do teste de Qui-quadrado e o nível de significância do teste de independência entre o escore z do DA e os domínios e facetas da QV por curso.

Com relação aos diferentes domínios, o escore z mostrou dependência significativa apenas nas Engenharias, no domínio psicológico ($p = 0,05$) e no de relação social ($p = 0,10$), indicando que essas condições nesses cursos mostraram-se como fatores importantes na associação entre DA e QV.

Lembra-se que os cursos da área de exatas apresentaram o perfil de QV mediano quando comparados aos demais cursos estudados, e também que

são os cursos onde há mais reprovação, menor média e maior amplitude de variação das médias.

Os resultados encontrados quanto à associação entre escore z do DA e as facetas de QV por curso são apresentados a seguir:

- O curso de Odontologia apresentou dependência significativa entre o escore z e as facetas “Q11. Você é capaz de aceitar sua aparência física?” ($p = 0,10$) e “Q19. Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?” ($p = 0,05$), ambas do domínio psicológico;
- O curso de Farmácia apresentou dependência significativa entre o escore z e a questão “Q7. O quanto você consegue se concentrar?” ($p = 0,05$), do domínio psicológico; vemos que os cursos que representam a área biológica e da saúde apresentam facetas relacionadas ao DA que são pertencentes ao domínio psicológico, porém não há associação entre DA e esse domínio em si;
- As Engenharias apresentaram dependência significativa entre o escore z e as questões “Q4i. O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?” ($p = 0,05$), “Q15. Quão bem você é capaz de se locomover?” ($p = 0,10$) e “Q18. Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?” ($p = 0,10$), todas do domínio físico; as questões “Q6. Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?” ($p = 0,05$), “Q7. O quanto você consegue se concentrar?” ($p = 0,05$) e “Q11. Você é capaz de aceitar sua aparência física?” ($p = 0,10$), no domínio psicológico; a questão “Q21. Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?” ($p = 0,05$), no domínio relações sociais, e as questões “Q13. Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?” ($p = 0,10$) e “Q14. Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?” ($p = 0,10$), no domínio meio ambiente;
- O curso de Administração apresentou dependência significativa entre o escore z e as questões “Q8. Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?” ($p = 0,05$) e “Q25. Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?” ($p = 0,10$), ambas pertencentes ao domínio meio ambiente;
- O curso de Psicologia apresentou dependência significativa entre o escore z e a questão “Q3i. Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?” ($p = 0,10$), no domínio físico;
- O curso de Direito apresentou dependência significativa entre o escore z e as questões “Q15. Quão bem você é capaz de se locomover?” ($p = 0,10$) e “Q18.

Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho” ($p = 0,05$), no domínio físico.

Tabela 29. Teste de independência entre o escore z do DA e o escore dos domínios de QV bem como as respostas as suas facetas, por cursos

Domínio/ face tas X escore z	Cursos												
	Facetas	Odontologia		Farmácia		Engenharias		Administração		Psicologia		Direito	
		X ²	p	X ²	P	X ²	P	X ²	p	X ²	p	X ²	p
Domínio 1 X z		2,70	0,608	4,63	0,327	3,46	0,484	4,58	0,333	6,33	0,176	2,32	0,677
Domínio 2 X z		4,84	0,303	4,39	0,356	13,24	0,010**	6,50	0,164	1,18	0,880	0,32	0,988
Domínio 3 X z		2,04	0,727	3,77	0,437	7,85	0,097*	7,24	0,123	2,78	0,594	4,07	0,677
Domínio 4 X z		2,21	0,378	6,22	0,183	4,42	0,352	3,38	0,496	2,35	0,672	3,75	0,440
Questões gerais	Q1	8,54	0,742	11,02	0,527	3,97	0,860	9,78	0,635	8,00	0,949	9,81	0,876
	Q2	14,48	0,562	22,42	0,130	5,43	0,493	9,13	0,292	18,67	0,286	11,61	0,770
Domínio Físico X z	Q3 i	6,62	0,578	8,07	0,427	6,76	0,562	5,37	0,717	13,42	0,098*	8,38	0,397
	Q4 i	6,46	0,595	7,83	0,450	18,02	0,021**	9,78	0,260	8,53	0,383	4,56	0,803
	Q10	5,53	0,699	9,16	0,328	4,57	0,802	10,90	0,207	5,83	0,666	4,12	0,846
	Q15	3,15	0,532	3,36	0,498	8,99	0,06,1*	3,19	0,525	3,57	0,467	7,84	0,098
	Q16	15,22	0,508	22,78	0,120	12,67	0,696	15,34	0,499	13,22	0,656	16,01	0,452
	Q17	9,72	0,285	5,71	0,679	10,39	0,238	12,12	0,146	1,90	0,984	8,75	0,363
	Q18	12,75	0,120	6,76	0,562	15,21	0,055*	9,51	0,301	6,58	0,582	20,85	0,008**
	Q5	13,83	0,312	19,12	0,262	9,18	0,687	11,40	0,494	7,39	0,830	14,02	0,597
Domínio Psicológico X z	Q6	18,21	0,109	13,83	0,311	20,98	0,007**	11,75	0,162	10,66	0,558	20,46	0,200
	Q7	9,69	0,642	22,38	0,033**	28,12	0,005**	11,92	0,452	13,27	0,653	15,07	0,519
	Q11	19,11	0,086*	11,60	0,770	19,79	0,071*	9,94	0,621	20,81	0,186	17,26	0,368
	Q19	23,12	0,027**	20,86	0,184	17,02	0,149	12,60	0,398	11,58	0,772	9,63	0,885
	Q26 i	10,51	0,571	16,43	0,423	23,21	0,108	6,46	0,891	14,19	0,584	17,78	0,337
Domínio relações sociais X z	Q20	15,79	0,487	7,79	0,454	7,74	0,805	16,37	0,175	5,20	0,951	17,26	0,369
	Q21	14,94	0,529	6,97	0,974	50,16	0,000**	16,85	0,395	13,13	0,663	13,02	0,671
	Q22	16,26	0,179	11,08	0,521	8,06	0,427	9,88	0,626	15,05	0,520	7,40	0,965
Domínio Meio ambiente X z	Q8	9,52	0,658	16,93	0,390	11,43	0,492	22,28	0,034**	19,11	0,263	9,37	0,897
	Q9	18,06	0,320	18,52	0,294	9,34	0,673	12,86	0,379	13,97	0,303	8,21	0,942
	Q12	16,67	0,407	20,09	0,216	12,32	0,721	8,45	0,391	9,93	0,870	8,41	0,935
	Q13	15,45	0,217	11,32	0,501	22,49	0,032**	9,85	0,629	11,98	0,447	19,60	0,239
	Q14	11,00	0,809	13,72	0,619	24,75	0,016**	15,79	0,467	12,47	0,710	8,60	0,929
	Q23	17,53	0,352	10,43	0,843	9,40	0,896	20,75	0,188	9,24	0,903	12,08	0,738
	Q24	19,33	0,252	17,92	0,328	17,14	0,376	18,14	0,316	9,80	0,877	8,22	0,942
	Q25	14,62	0,552	21,14	0,173	16,56	0,414	25,45	0,062*	14,18	0,585	13,74	0,617

* hipótese de independência rejeitada ao nível de probabilidade, p = 0,10

** hipótese de independência rejeitada ao nível de probabilidade, p = 0,05

Os dados apontam para a existência das especificidades entre curso, onde observa-se uma variação tanto no número de aspectos de QV que mostram-se associados com o desempenho acadêmico, assim como, uma variação na natureza dos aspectos relacionados.

Por outro lado, podemos observar algumas similaridades entre os cursos, quando se considera que três facetas de QV, se mostram associadas ao DA em dois cursos diferentes. Entre elas temos a Q.18 (satisfação com a capacidade de trabalho) do domínio físico, associadas com DA nos cursos de Direito e Engenharias; e dois aspectos do domínio psicológico, Q.7 (capacidade de concentração) associada com DA nos cursos de Farmácia e Engenharias e a Q.11 (capacidade de aceitar sua aparência física) nos cursos de Odontologia e Engenharias.

Resumindo podemos dizer que os dados apontam para um grupo de estudantes com boa QV em todos os seus domínios e com elevada porcentagem de aprovação. Essa concentração, tanto da QV como do DA, talvez justifique a falta de associações encontradas para o grupo total.

Apesar de não se encontrar associação entre as classes de QV e o escore z representando o DA quando foi analisado o grupo total, ao ser feita a avaliação de situações particulares, encontram-se algumas associações importantes.

Ao se analisar a associação entre QV e DA por meio das facetas que compõem os domínios de QV, obteve-se que as facetas relacionadas à satisfação com a capacidade de trabalho (domínio psicológico) e à disponibilidade de informações (domínio meio ambiente) estão significativamente associadas ao DA no grupo total.

Essas mesmas facetas se mostram com associação significativa quando se leva em consideração a série que o aluno está cursando, para o grupo dos ingressantes; para os concluintes, a associação se faz com a aceitação da aparência física, que é pertencente ao domínio psicológico.

Quando a condição de comparação é com o turno, aparece a primeira associação entre domínio de QV e DA, que se dá para o período diurno no domínio meio ambiente, no qual também há associação com a faceta relacionada às condições de transporte, sendo que para o período noturno há apenas associação com facetas e não com domínios, e estas são relacionadas à necessidade de aproveitar a vida (domínio psicológico) e à facilidade de se obter informação (domínio meio ambiente).

Quando a associação foi estudada levando-se em consideração o gênero, encontra-se que para o masculino há associação com o domínio psicológico e com as facetas que abordam a satisfação com a capacidade de trabalho e com a disponibilidade das informações do dia-a-dia, que interessantemente não pertencem ao domínio psicológico, cabendo respectivamente aos domínios físico e meio ambiente. As facetas que mostraram associação para o gênero feminino foram as que abordam a satisfação consigo mesmo, do domínio psicológico, e a que traduz a satisfação com a segurança, do domínio meio ambiente.

Quando o cenário da análise foi o curso que o aluno frequenta, apareceram resultados bastante interessantes, e um número expressivo de associações do DA com facetas bastante diversificadas. Nos cursos de Engenharias, dois domínios com associação ao DA foram encontrados, que são o psicológico e o da relação social. Lembrando que esse curso tem a predominância do gênero masculino, isso está de acordo com o encontrado quando se fez a análise por gênero, onde o domínio psicológico apresentou associação ao DA para o masculino. Com relação às facetas, as Engenharias foram os cursos que demonstraram maior número de associações, sendo que essas facetas estão distribuídas pelos quatro domínios de QV. No domínio físico, os estudantes das Engenharias apresentaram associação do DA com as facetas relacionadas à necessidade de tratamento médico, à capacidade para se locomover e à capacidade para o trabalho; no domínio psicológico, com o sentido que suas vidas têm, a capacidade de concentrar-se e a aceitação da aparência física; no domínio

das relações sociais, a satisfação com a sexualidade foi apontada como associada ao DA; no domínio meio ambiente, as facetas relacionadas ao DA foram a facilidade de obterem as informações do dia-a-dia e a atividade de lazer. Para o curso de Administração, as associações encontradas foram com as facetas que abordam segurança e meio de transporte, ambas do domínio meio ambiente. Esses cursos, Engenharias e Administração, obtiveram uma média QV quando comparada às médias dos domínios para todos os cursos. O curso de Odontologia, cujo perfil de QV traduzido pelas médias de seus domínios, mostraram ser significativamente melhores que as dos demais cursos apresentou associação do DA com as facetas relacionadas à satisfação consigo mesmo e com a aparência física ambas do domínio psicológico, mas mesmo assim não foi encontrada a associação com o domínio psicológico. O curso de Farmácia, que também obteve elevadas médias dos domínios de QV em relação aos demais cursos, mostrou a associação estudada com a faceta relacionada à capacidade de concentração, que é do domínio psicológico. Nos cursos representantes da Área Biológica e da Saúde houve associações com facetas que compõem o domínio psicológico, o que nos sinaliza a necessidade de se estudar melhor essa característica nesses cursos. Quando os cursos são da Área de Humanas, representadas por Psicologia e Direito, vê-se que no curso de Psicologia tem as médias dos domínios de QV mais baixas que as da Área de Exatas, e as facetas associadas ao DA são pertencentes apenas ao domínio físico. No curso de Psicologia, a associação ocorreu entre a faceta de dor física e o DA, e no curso de Direito, no qual se encontra as menores médias nos quatro domínios de QV, houve associação do DA com a faceta referente a capacidade para o trabalho.

5. Discussão

Os dados de caracterização dos graduandos que participaram de nossa pesquisa, mesmo tendo sido selecionados por conveniência, permitem-nos afirmar que esse grupo é representativo das principais características dos cursos dos quais se originaram os seus elementos, pois guardam a mesma proporção de composição do total de alunos de cada curso, assim como a proporção de gênero e turno de estudo. Outro aspecto confirmado pelos dados de caracterização foi o fato de serem alunos que trabalham e se concentram no turno noturno, o que tem caracterizado os graduandos das IES privadas (MORAES E GOUVÊA, 1994; CARELLI, 1996). Essa preferência ou mesmo essa necessidade do turno noturno se encontra no fato da maioria dos alunos trabalharem durante o dia por 8 horas, o que desenha outro matiz desse alunado, o de serem, em sua grande maioria alunos com dupla jornada (trabalho/estudo) e pouco tempo disponível para as atividades extraclasse.

Esse perfil de aluno de graduação não permite que tenham dedicação exclusiva para os estudos e práticas para a sua formação, como outrora ocorria e seria desejado, pois o processo ensino/aprendizagem também se estabelece nas relações sociais entre os alunos e os professores, os demais alunos, o pessoal administrativo e de apoio etc.

Apesar dessa relação se direcionar para a formação profissional, ela se estabelece dentro de um contexto social, que hoje apresenta um novo paradigma, no qual o mercado econômico assume uma força extrema, e passa a determinar os comportamentos dos atores que estão envolvidos nele (MIZNE, 2006), assim como na educação (MORAES E GOUVÊA, 1994).

Isso fica mais dramático quando esses alunos se dão conta de que trabalham num mundo de incertezas, onde uma queda da Bolsa, um aumento do preço do petróleo ou o número elevado de pessoas com as mesmas qualificações disponíveis no mercado, ou mesmo com maior qualificação e desempregado, podem fazê-los perder o posto de trabalho do dia para a noite. Essa insegurança

leva os trabalhadores a procurar formação mais qualificada na tentativa de se posicionarem melhor nesse mercado adquirindo condições que lhes dêem uma maior estabilidade em seus empregos e uma condição de serem desejados e valorizados pela particularidade dos conhecimentos que possuem, e justifica a procura pela formação superior e cursos de aperfeiçoamento (MORAES E GOUVÊA, 1994; CAMPOS, 2006).

Essa mudança das características do alunado e as necessidades da classe média se manter numa postura de emprego e status no mercado, que levou o trabalhador a procurar formação superior para se especializar, possibilita que as diretrizes curriculares da nova Lei de Diretrizes de Base (LDB) (9394/96) em seu artigo 53, o qual trata da autonomia de se comporem as propostas curriculares para atender as necessidades regionais e de mercado, tenha utilidade e permita uma variabilidade de matizes profissionais dentro da mesma formação, porém nem sempre as instituições de ensino conseguem dar resposta às solicitações sociais, quer seja por medo da mudança, quer porque seus coordenadores de curso estão muito comprometidos com um ideal profissional estanque.

Essa condição de trabalhar e estudar cria um problema para se despendarem horas para o estudo fora da universidade, visto que ao horário de trabalho temos que somar o tempo das aulas expositivas e o tempo de locomoção para a faculdade. A maior parte dos alunos apresenta um tempo de deslocamento de aproximadamente 60 minutos para se deslocar para a faculdade e mais ou menos o mesmo tempo para retornar às suas residências.

Esse contexto, hoje tão comum entre os estudantes universitários, não se constitui em fator facilitador para o processo ensino/aprendizado, que demanda tempo para a reflexão sobre os conteúdos e estímulos dados em sala ou em outro ambiente pelos professores, para a realização de trabalhos e leituras complementares ou de aprofundamento, para os estágios ou atendimentos, para a freqüência a atividades complementares e outras, que são atividades que exigem tempo e energia e, portanto, a carência de tempo compromete a condição para o aprendizado (MERCURI, 1992).

Outra preocupação com essa situação da falta de tempo para os estudos e atividades complementares dos alunos universitários se deve à vertiginosa mudança na tecnologia da informação e no volume e detalhamento do conhecimento, que vem crescendo nas últimas décadas. Apesar da preocupação de sempre se atualizarem os conteúdos das disciplinas, não é possível contemplar todas as novidades. Essa situação de evolução do conhecimento traz a necessidade do aluno ter tempo para poder escolher as informações complementares ao seu conhecimento, o que propiciará a formação com o colorido mais específico.

Esse movimento contínuo de produção do conhecimento numa velocidade jamais vista, afirma Clebsch (2006) permitiu Alvin Toffler, ao discorrer sobre a Terceira Onda, afirmar que, pela primeira vez na história da evolução humana, o poder passou a ser controlado pelo intelecto, gratificando os que conseguirem absorver uma fatia dessas novas descobertas e dominar as modificações e avanços tecnológicos, ao que acrescentamos para serem vendidos como material.

Esse alunado do ensino superior que se constitui predominantemente de trabalhadores necessitando se firmar no mercado de trabalho fez com que a faixa etária predominante viesse a se concentrar em patamares mais elevados, não entre 17 a 24 anos, que é considerada a faixa etária padrão para essa atividade, e sim acima dos 22 anos, inclusive para os ingressantes. Schleich (2006, p. 130) em seu trabalho também encontra esse mesmo comportamento com relação a idade mesmo dos ingressantes que é chamada de idade não-tradicional e ressalta que “vivenciam a educação superior de forma diferente à dos estudantes tradicionais, já que possuem características e um senso de envolvimento com o contexto institucional diferentes, gerando um impacto na forma e na função da educação superior”, prossegue a autora ressaltando a necessidade de entender os compromissos de trabalho e familiares que esses alunos apresentam e que não podem ser deixados de lado pelos administrados e educadores.

Essa informação nos faz pensar sobre qual a real necessidade desse alunado, seus objetivos ao cursar o ensino superior, suas expectativas que se constituem em situações que interferem na integração ao ensino superior e que talvez seja necessário pensar em mudar até mesmo a matriz curricular para atender às necessidades desse graduando.

Ressalva seja feita, pois nem sempre a idade mais elevada reflete um maior amadurecimento, visto que hoje encontramos pessoas com referenciais de mundo e condutas de adolescentes estando com 30 anos ou mais e outras com 16 anos são adultas (PAULA Jr, 2006).

Essa tendência da faixa etária se apresentar mais elevada mostra que muitas pessoas vêm procurando sua formação com maior maturidade, o que se constitui em fator positivo para ocorrer a adaptação ao novo ambiente pelos recursos vivenciais que têm e pela decisão mais firme de seus objetivos, em decorrência do desenvolvimento psicossocial e maturidade que atingiram, que, no entender de Pascarella e Terenzini (1991, 2005), é composto por um componente psicológico pessoal e interno (maturidade), que dispõe o indivíduo a agir e responder num determinado sentido, assim como inclui um componente social relativo às orientações pessoais e as interações do indivíduo com o mundo exterior; o tempo vivencial maior permite essa construção mais sólida dos referenciais de vida.

Mesmo sendo uma população com idade um pouco mais elevada, a esmagadora maioria neste estudo é de solteiros, fato este que concorda com o perfil traçado por Carelli (1996) nessa mesma instituição de ensino a 10 anos. A proporção entre solteiros e casados na amostra é coincidente com a proporção entre os dependentes e os independentes financeiramente, o que faz pensarmos numa possível relação entre essas duas condições, concordando com os dizeres de Critelli citado por Clebsch (2006) que afirma que mesmo as relações afetivas hoje são determinadas pelas condições econômicas e demonstrando uma maior reflexão das necessidades e conseqüências das suas ações, o que por si seria um

objetivo de se construir nessa população pela ação da educação superior, por demonstrar um pensamento mais reflexivo e calcado na realidade.

Além da situação econômica, Clebsch (2006) observa uma mudança no comportamento feminino, de que a média de idade da mulher contrair matrimônio elevou-se de 24 anos em 1993 para 27,3 anos em 2003, fato que demonstra que as mulheres não estão mais centradas em procurar constituir família como primeiro objetivo de vida a ser alcançado, o que é, sem dúvida, um fator significativo para explicar essa condição civil encontrada em nossa amostra.

Esse movimento social das mulheres procurando se instruir mostra um anseio de participação mais efetiva no mercado de trabalho e de influenciar as decisões e rumos dessa sociedade, pois a posse de diploma de curso superior confere status social (MORAES e GOUVÊA, 1994), pode explicar a predominância feminina encontrada nos resultados. Isso abre perspectivas de mudanças que talvez não tenhamos muita clareza para entender como ocorrerão, visto que a análise da estruturação social até o momento sofreu um viés pelo fato de os referenciais de análise apresentarem influência da visão masculina. A distribuição por gênero mostrou leve predominância do sexo feminino, o que está de acordo com os dados encontrados na literatura para essa população (MORAES e GOUVÊA, 1994; FORMIGA, 2004; CLEBSCH, 2006) e nos órgãos oficiais (INEP – Censo da Educação Superior, 2004). Essa predominância leve do gênero feminino vem cada vez mais se acentuando, mesmo em profissões como Engenharia e Direito, nas quais, ainda hoje, há predominância masculina. Em nossa amostra, somente o curso de Engenharia apresentou predominância masculina, pois no de Direito, no qual também ocorria esse fato, isso não foi observado, e as alunas já constituem discreta maioria dos graduandos. Esse fato vem confirmar a previsão da predominância do gênero feminino em todos os cursos superiores vir a ser cada vez maior.

Clebsch (2006, p. 21), discutindo a participação da mulher no mundo atual, diz: “O macho nunca vivenciou, em nenhum momento da História, tamanha transformação em tão pouco tempo”.

Essa nova forma que as relações humanas assumem, a dificuldade econômica e a necessidade dos alunos participarem do rendimento familiar com seu trabalho nos fazem compreender o motivo da esmagadora maioria residir com seus pais, cabendo apenas ao curso de Farmácia uma proporção significativa de alunos morando em repúblicas de estudantes.

Qualidade de vida

Uma população com características socioeconômicas como apresentadas acima foi surpreendente termos obtido os valores elevados de QV.

A sintaxe do instrumento de avaliação de QV normatiza os resultados dos quatro domínios dentro de uma amplitude que possibilidade de 4 a 20, o que permite classificar por quartis obtendo uma classificação em excelente, boa, regular e ruim. Cardoso, Ferraz, Siqueira e Guimarães (2002) ao classificar QV utilizam-se da nota obtida em cada domínio e afirmam que quanto maior a nota melhor a QV.

Uma preocupação que temos com esses resultados se encontra na pequena variabilidade apresentada, pois no domínio físico e psicológico, onde ela é maior ocorreram apenas três pontos separando a pior da melhor classe de qualidade de vida. Essa concentração das respostas trouxe problemas, não só para classificação da QV, mas para estabelecer as relações entre as variáveis.

Esse bom resultado encontrado para os domínios de QV poderia indicar um desvio ou mesmo um artefato produzido, porém eles corroboram os estudos nacionais de qualidade de vida com estudantes universitários, que têm mostrado um perfil elevado para essa população (OLIVEIRA, 1999; SOUZA, 1999; CARDOSO, 2002; CARDOSO; FERRAZ; SIQUEIRA; GUIMARÃES, 2002; SAUPE, 2002).

Os resultados encontrados apontam para alunos com boa condição física, pois menos de 4% das respostas ocorrem com algum comprometimento maior nesse domínio. Temos que considerar o comportamento de não se queixar

ou mesmo procurar atendimento para problemas físicos nessa população jovem como foi reportado por Medrado, Moraes e Pedrosa (2002) e mesmo sendo universitários por Rogers et al. (2000) e Davies et al. (2000), quando apontam o gênero masculino, porém a predominância em nossa amostra é do gênero feminino onde esse comportamento não é observado.

Uma outra possível explicação para os nossos resultados poderia ser imputado a idade mais elevada que influencia positivamente na QV como apontaram as pesquisas de Oliveira (1999) e Angel e Gómez (1999), nas quais os anos de vida, assim como os anos de estudo mostraram se constituir em fator relacionado a uma maior reflexão e melhores decisões sobre as estratégias de subsistência, adaptação e aproveitamento das condições de vida. Essa afirmativa vai ao encontro com Kasworm, (2003) e Schleich (2006) ao caracterizar essa população como de idade não tradicional e com características de apresentar maior responsabilidade com suas obrigações e correr menor riscos em sua vida.

O fato de os alunos universitários apresentarem boas condições de vida, após o curso superior, é justificado por Pascarella e Terenzini (1991, 2005), por proporcionar a aquisição de melhores referenciais cognitivos, os quais lhes conferem condição de serem mais eficientes e eficazes perante o mundo, aproveitando as oportunidades e mostrando postura mais segura e com maior planejamento de seu tempo, dinheiro e vida familiar e no trabalho, prosseguem os autores falando que são pessoas com mais facilidade em localizar as informações necessárias, apresentam melhor desempenho ao trabalharem em grupo e conseguem se sair bem nas avaliações atitudinais, posturas estas que refletem positivamente na QV.

Esses dados apontados acima por Pascarella e Terenzini (1991, 2005) que caracterizam os egressos do ensino superior constituem as facetas dos diferentes domínios do instrumento de QV utilizado e assim, nos permitem concluir que nossa amostra encontra-se dentro do comportamento esperado para essa população, porém, mesmo os ingressantes já mostram ter essas competências.

Outro dado que nos permite fazer essa afirmação foi a comparação realizada com o grupo controle da pesquisa de validação do instrumento feita por Fleck (2000), na qual encontramos que três domínios obtiveram os valores sem diferença significativa, porém no domínio físico há diferença a favor do grupo controle de Fleck. Essa comparação foi realizada por outros autores (OLIVEIRA, 1999; SOUZA, 1999; CARDOSO, FERRAZ, SIQUEIRA E GUIMARÃES, 2002; AREIAS, GUIMARÃES E SCHLEICH, 2001 E CARDOSO, 2001), cujas populações foram estudantes universitários saudáveis e também obtiveram os mesmos resultados em relação aos domínios de qualidade de vida de suas amostras e o grupo controle de Fleck. Essa diferença encontra entre os autores citados foi tema de debate realizado durante o Segundo Encontro de Pesquisadores de Qualidade de Vida que aconteceu em São Paulo em 2002, e não se chegou a uma explicação plausível para haver essa diferença. Os resultados dessas pesquisas ratificam a afirmação de que nossa amostra comportou-se conforme o esperado para indivíduos universitários saudáveis em relação aos aspectos avaliados por esse instrumento de QV.

Os trabalhos dos autores apontados acima, assim como o nosso foram desenvolvidos no Estado de São Paulo e o de Fleck no Rio Grande do Sul, o que pode explicar essa diferença em avaliar o domínio físico com suas facetas de satisfação com a condição de trabalhar, ter energia para as atividades do dia-a-dia, condição de sono e as demais, pois Woodruff e Conway (1992), falam da discrepância da avaliação subjetiva da condição física com os dados objetivos e mesmo, por ser subjetiva, entre os próprios avaliados de um mesmo grupo. Assim, entende-se que seria necessário acrescentar alguns dados objetivos de condição de saúde e estudar como é avaliada essa condição em cada população para se poder responder a dúvida que paira entre esses autores. É no âmbito da relação social que os valores dos perceptos de realidade são determinados (SILVEIRA, 1976; LUHMANN, 1982; BENJAMIN, 1994) e assim talvez se tenha uma explicação da diferença de valorização encontrada, por indivíduos vivendo em diferentes regiões e culturas.

Neste sentido, a importância do domínio da relação social para a QV fica clara. No campo educacional mereceu atenção de Almeida et al. (1998), Nico (2000) e Santos (2001) os quais ressaltam a importância dos relacionamentos sociais para que ocorra a integração do estudante ao ambiente acadêmico e sua permanência no curso. Salientam esses autores que é no relacionamento com seus pares, com seus pais, professores e demais pessoas de seu círculo de contato social, que irá possibilitar ao aluno ter seu desenvolvimento e adquirir as condições para poder vencer as dificuldades que se apresentam a ele. Benjamin (1994) e Luhmann (1982) já haviam salientado que é no ambiente social onde os alunos formam seus valores com os quais decidem seus comportamentos pessoais e acadêmicos. Salienta-se que, sendo alunos participantes da pesquisa em sua maioria, trabalhadores, as relações pessoais no trabalho são fundamentais na construção de seus referenciais, pois se constitui num ambiente de atuação e avaliação com conseqüências por vezes mais graves, do que no âmbito acadêmico.

A situação de trabalhar e estudar que é a maior característica de nossa amostra e que aparentemente é prejudicial à QV, o que não se confirmou em nossa pesquisa, pois os resultados encontrados delineiam satisfação com a capacidade de trabalho e concorda com os resultados encontrados por Oliveira (1999), onde estar trabalhar se mostrou como um elemento protetor e promotor da QV, posição essa corroborada por Cardoso (1999), quando estuda a QV de trabalhadores não universitários. No trabalho desenvolvido por Oliveira (1999) o aluno trabalhar no mesmo ramo de seus estudos foi mais significativo ainda, sendo inclusive um elemento de diferenciação para o melhor nível de QV.

Quando é analisado o domínio físico tendo como cenário o gênero e cursos encontram-se resultados interessantes, pois o gênero masculino apresentou média significativamente superior à média total da amostra que é predominantemente feminina, mas quando se observa por curso, a maior média coube a Odontologia, onde se tem a predominância feminina, e no curso de Engenharia, onde há esmagadora maioria é masculina, não somente esse fato

não ocorreu, como seu resultado se posicionou como o terceiro maior, apesar de não haver diferença significativa entre elas. Uma possível explicação para esse resultado pode encontrar-se na faixa etária entre os dois cursos, visto que na Odontologia há a menor porcentagem da faixa etária abaixo de 21 anos, enquanto na Engenharia houve o oposto.

O curso de Odontologia, Administração e Engenharia apresentaram as maiores médias para o domínio psicológico e não houve diferença significativa entre eles, porém as médias obtidas pelos cursos de Administração e Engenharia também não se mostraram com diferença significativa para os demais cursos, sendo apenas o curso de Odontologia que se diferencia dos demais apresentando a melhor média. Essa proximidade dos resultados no domínio psicológico para a maioria dos cursos mostra uma similitude de funcionamento dessa condição humana para a população estudada. Esses dados não são de acordo com os resultados encontrados por Primi, Santos e Vendramini (2002) onde diferenciam os tipos de inteligência dos alunos dos diferentes cursos, porém esses autores avaliaram somente as características cognitivas e o domínio psicológico apresenta outras facetas que são de cunho emocional.

A condição do aluno ao iniciar ou terminar o curso não mostrou impacto sobre a QV em todos os domínios, como ocorreu no trabalho de Oliveira (1999), Angel e Gómez (1999) e também conforme relatado por Pascarella e Terenzini (1991, 2005). Outra autora que estudou particularmente as características de ingressante e concluinte foi Schleich (2006) ao analisar a integração e satisfação e obtém várias características que delinham esses dois alunos. A autora encontrou que para os ingressantes houve correlação positiva e significativa entre as variáveis estudadas (curso, gênero, idade e situação de trabalho) sendo que para os concluintes o curso e a condição de trabalho (para os que não trabalham) não mostraram correlações significativas. Condições de trabalho e idade são variáveis que apresentaram um impacto importante na QV e como em nossa amostra são duas características presentes desde o início do

curso entendemos que pode ser justificada a falta da diferença encontrada entre os ingressantes e os concluintes.

Os alunos do turno noturno apresentaram melhor avaliação no domínio das relações sociais que os do diurno pode ser entendido utilizando-se do trabalho de Furlani (1997), que conclui que os graduandos do turno noturno assumem a faculdade como o ambiente social, onde estabelecem suas relações afetivas e contato com seus pares, seus professores e pessoal da instituição, o que parece não ocorrer entre os alunos do diurno.

Ao se analisar a QV dos graduandos utilizando seus domínios e considerando as variáveis: curso, idade, turno, gênero, série e trabalho, percebe-se que o curso de Odontologia é o que apresenta o melhor perfil de QV, cabendo ao curso de Direito o pior; a condição de trabalhar se mostrou com um fator protetor para QV, pois não influenciou negativamente nos resultados, os quais, aliás, foram bons para todos os domínios; a variável gênero não apresenta resultados consistentes e fica a necessidade de novas pesquisas para se estabelecer o peso dela na determinação da QV; na variável série houve contaminação pela falta de discriminação da faixa etária e condição de trabalho que mostraram serem mais fortes na determinação da QV; a postura do aluno do turno noturno, entendendo o ambiente acadêmico como sendo seu ambiente de convívio social, lhe possibilitou vantagem significativa em relação aos alunos do diurno.

As IES devem assumir estratégias e promover estudos com os alunos do diurno para entenderem seu comportamento social no ambiente acadêmico para que ocorra maior participação dos mesmos e lhes possibilite usufruir as diferentes atividades acadêmicas não obrigatórias que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem (FIOR, 2003).

Facetas

Os resultados encontrados no domínio físico levam a entender que são alunos com boa condição física, porém ao analisar as facetas encontram-se várias alterações.

Dentre as facetas que compõem o domínio físico a insatisfação com a condição de sono foi a que mostrou estar mais comprometida entre todas as outras. Essa dificuldade de sono encontrada em nossa amostra vai ao encontro dos dados de Souza e Guimarães (1999), que em uma população universitária observaram alto índice de prevalência da insônia, principalmente nas mulheres e com aumento até os 45 anos, declinando a partir dessa idade. A população de estudantes que constituíram a amostra desses pesquisadores, como a presente pesquisa, também é predominantemente de alunos universitários trabalhadores, onde há predominância do gênero feminino, a faixa etária predominante estar abaixo de 45 anos e serem trabalhadores, o que faz com que as duas amostras tenham uma grande similitude, o que pode justificar a concordância dos resultados quanto a essa variável.

Esse comprometimento do sono pode ser explicado pela falta de tempo dos graduandos para se dedicarem aos estudos e trabalhos acadêmicos, e assim levanta-se a hipótese de que para minimizar essa carência vem sendo comprometido o tempo de sono. O índice de comprometimento do sono que foi observado supera em muito os dados que Gatti (1999) encontrou em seu trabalho com essa mesma população. Entende-se que essa diferença pode ser explicada pela maneira de avaliar essa condição desenvolvida nos dois protocolos de pesquisa e pelas condições econômicas da clientela das duas instituições pesquisadas. Gatti faz uma pergunta objetiva com possibilidade de resposta afirmativa ou negativa apenas, e em nossa pesquisa havia cinco possibilidades de resposta; além disso, sua amostra foi constituída de um único curso em outra universidade privada, caracterizada com clientela de poder econômico mais elevada, o que pode explicar a diferença entre os resultados encontrados.

A dificuldade de sono, o trabalho profissional, o tempo de locomoção e das aulas leva a entender, em parte o porque mais da metade dos alunos aponta dificuldade de satisfação com sua condição de energia para as atividades do dia-a-dia, que é componente do domínio físico. Adame et al. (1997) estudou em estudantes universitários a evolução dos resultados de testes físicos com intervalo de 10 anos entre homens e mulheres e mostrou que os homens mantiveram seu nível alto enquanto as mulheres elevaram, indicando aumento da capacidade de energia, o que pode trazer luz para a maior participação social da mulher.

A imagem social do jovem cheio de energia e com grande atividade física, não foi confirmada pelo trabalho de Sullum, Clark e King (2001) onde encontraram que mais de 50% dos praticantes de atividade física em academias na faixa etária jovem deixam essa prática com menos de três meses. A atividade física pode auxiliar no bem estar subjetivo e condição de energia para as atividades da vida, porém há um gasto de tempo para a sua prática, o que compromete ainda mais o tempo dedicado aos estudos.

Os trabalhos desenvolvidos por Carelli (1996) e por Costa, Mattos e Silva (2001), é apontada a correlação entre cansaço e falta de energia como negativas para a QV e o desempenho acadêmico.

As facetas relativas à dor física, satisfação com atividade do dia-a-dia e capacidade de trabalho tiveram comportamento semelhantes apresentando um terço dos alunos com algum comprometimento e mostram uma condição bastante coerente pela interpenetração dessas condições. Gonçalves et al. (1997) e Costa, Mattos e Silva (2001) analisaram a questão de dor nos alunos universitários e concluíram ser um fator negativo a QV dos alunos, assim como Campbell e Rodgers (1976) e Santos (2001) o fizeram com relação a atividade do dia-a-dia, que também foi avaliado como negativo para a QV. Já a capacidade de trabalho apresentou repercussão positiva para a QV segundo Cardoso et al. (2001), Areias, Guimarães e Schleich (2001) e Oliveira (1999), que demonstraram que trabalhar é um fator protetor de QV.

As facetas de independência de tratamento e medicação, e capacidade de locomover foram as melhores pontuadas no presente estudo. Autores como Gonçalves et al. (1997) estudaram o impacto de ambas condições na QV dos estudantes universitários e apontam para o comprometimento que elas exercem sobre essa variável. Ziemels, Buckanm e Elfesi (2002), Ker-Correa et al. (1999), Stice e Ragan (2002) estudaram as repercussões de medicamentos e utilização de substâncias lícitas ou ilícitas nos estudantes universitários e relataram a repercussão negativa que produzem. Nossos dados não apontam nesse sentido, fazendo com que nos preocupemos com a necessidade de se investigar mais detalhadamente esse comportamento, que pode também estar encoberto.

Apesar do elevado número de facetas com algum comprometimento a somatória possibilitou que fosse encontrada uma boa média para a QV no domínio físico, fato este que nos abre várias indagações que deverão ser respondidas em trabalhos futuros, por exemplo, como a população avalia a sua condição física, suas diferentes facetas e o entendimento que elas tem dessas condições.

A média obtida para o domínio psicológico reflete as porcentagens de respostas às facetas que o compõem de forma geral e que foi elevada. Dentre estas a que se preocupa com o sentido que a vida tem para os alunos e que cobre a questão da transcendência (espiritualidade) foi a que mostrou valores mais elevados. Volcan et al. (2003) pesquisando estudantes universitários sobre a influência de espiritualidade em suas vidas encontrou que as pessoas com maior índice de religiosidade apresentam menor taxa de problemas psiquiátricos menores (neuroses) e maior integração de suas personalidades, em outra pesquisa sobre esse tema Adams et al. (2000), também com estudantes universitários ressalta que essa variável está associada a alunos com maior otimismo, senso de coerência e estabilidade emocional, que repercute em todos os campos de sua personalidade produzindo uma condição propícia a satisfação e realização pessoal. Um conceito muito próximo é defendido por Benjamin (1994)

que fala de um sentimento por ele denominado de *flow* cujo significado é de sensação subjetiva interna que influencia sua percepção e atuação no mundo, se transferindo de um para outro momento vivencial, influenciando, conforme a tonalidade emocional agregada na performance do indivíduo, quer facilitando suas vivências e aprendizados, quer tornando-se um obstáculo aos mesmos. Esse sentimento mais duradouro assumindo o sentido de bem estar se torna muito próximo do conceito de conforto acadêmico desenvolvido por Nico (2000), ao qual imputa a decisão dos alunos em permanecer ou não num curso, instituição e reflete no desempenho acadêmico.

Apesar de a maior parte da amostra apresentar bom nível de QV no domínio psicológico, sentimentos negativos, dificuldade no aproveitamento da vida e na aceitação da aparência foram apontados por um terço de nossa amostra como problema e mostram a necessidade de atendimento nesta área, pois ela traz repercussão na performance dos alunos de forma geral. Esses dados confirmam as informações contidas em Di Loreto (1972), Albuquerque (1973) e Giglio (1976) autores estes que pesquisaram alunos universitários, e já assinalavam há mais de 30 anos, a necessidade de atendimento a esse alunado e propõem mudanças curriculares para atender às necessidades de formação integral do aluno.

Sentimentos negativos aparecem em um terço da população estudada e mereceram estudos em sua repercussão no rendimento acadêmico realizado por Atienza, Cuesta e Galán (2002), e indicam atendimento especializado para alunos que apresentem queda em seu desempenho acadêmico, por entenderem ser indicativo de patologia e merecer avaliação especializada no sentido de diagnosticar a patologia do aluno. Outro sentimento que mereceu atenção foi o de ansiedade, estudado por Struthers, Perrym e Menec (2000) os quais entendem que esse sentimento leva o aluno a entrar no quadro de desamparo emocional, no qual não há resposta às vicissitudes ambientais. Esse quadro se instala no aluno por não sentir atendidas suas necessidades educacionais pelos professores, que repercutem na auto-estima e autoconfiança,

comprometendo o comportamento, e o desempenho acadêmico, concordando com Calejo (1996) que também estudou essa relação.

Dentro das facetas que compõem esse domínio, a capacidade de concentração mostrou o pior resultado pela avaliação dos alunos o que por si só é preocupante pela importância que essa função cognitiva tem na vida humana. Fisher (1994) e Benjamin (1994) assinalaram a importância das funções cognitivas para a adaptação do aluno ao novo ambiente acadêmico e para desenvolver suas atividades de aprendizado, as quais são dependentes da capacidade de concentração do aluno e para os indivíduos conseguirem localizar os fatores que determinam a sua condição presente e permitir se posicionar.

Excetuando-se a faceta de sentido da vida, e a capacidade de concentração todas as demais apresentaram comportamento semelhantes. A aparência física, a satisfação consigo mesmo e o quanto consegue aproveitar a vida, assim como sentimentos negativos, mostram que um terço dos alunos apresentam alguma dificuldade nessas facetas. Santos (2000) em seu trabalho com estudantes universitários aponta que o bem estar, a noção de competência e o nível de ansiedade encontrado em seus alunos estão relacionados às dificuldades de aprendizado e adaptação acadêmica e conseqüentemente à adaptação a realidade vivencial, a vida, o que concorda com os dados de nossa pesquisa.

Na pesquisa realizada por Zabinski et al. (2001) as mulheres mostraram preocupação com a aparência física como um elemento que influencia sua autoconfiança ao saírem da faculdade e conseguirem emprego, fato este que não ocorreu com os rapazes. A preocupação com a aparência física é fato comum nessa idade, que vive intensamente o corpo. Damásio (2000) em seu livro *O Erro de Descartes* fala que é no corpo que temos a certeza da vida e não no pensamento. Assim pode-se entender que estar satisfeito com sua aparência transcende a questão de vaidade e ganha importância na construção dos conceitos, dos referenciais subjetivos, de nossos credos.

O sentimento de auto-estima repercutindo em diferentes comportamentos de universitários foi encontrado nos trabalhos de Fagulha, Duarte e Miranda (2000) relacionado à QV, sendo que Boruchovitch (1999) e Nogueira (2002) relacionam essa variável ao rendimento acadêmico, pois essa característica é importante para o indivíduo poder se posicionar perante as vivências. Mesmo com todas essas facetas apresentando algum comprometimento a média do domínio psicológico foi boa e com pouca variabilidade, tanto na média, como entre os cursos.

São apenas três as facetas que compõem o domínio das relações sociais, porém de fundamental importância para a QV, pois elas abordam as relações pessoais, o apoio recebido pelos amigos e os relacionamentos sexuais. Nas relações pessoais têm origem o clima emocional da relação, fato este estudado por Campos (1998), Fredes (1993) e Luz (1996) e chegam à conclusão de sua influência na integração do aluno ao ambiente escolar, permitindo ou não o reconhecimento de suas potencialidades que vão repercutir no desempenho acadêmico.

A faceta de relações pessoais foi a melhor pontuada nesse domínio pelos alunos, mostrando um fator positivo para adaptação e desenvolvimento desses graduandos, porém cerca de um quarto dos estudantes ainda mostra dificuldade no relacionamento interpessoal o que é preocupante, pois Carelli (1996) aponta que é com seus amigos que os estudantes tiram suas dúvidas, estabelecem seus grupos, e que redefinem seus valores e tem oportunidade de exercer suas potencialidades e vê-las valorizadas positiva ou negativamente. É, portanto nas relações pessoais que ocorre a integração do aluno no ambiente acadêmico (ALMEIDA et al., 1998; NICO, 2000; SANTOS, 2001).

Nesse período de formação humana a identidade sexual se consolida nas relações que se estabelecem entre os pares, o que possibilita uma maior segurança e representação social conforme o gênero. Sprecher e Regan (1996), uma década atrás, estudaram a questão da virgindade entre essa população chegando à conclusão que, para as mulheres manter-se virgem passou

a ser uma condição mais aceita como comportamento mais adequado, sendo que, para os rapazes perder a virgindade representa uma ascensão social e representação de identidade adulta. Essa dissonância entre os gêneros pode explicar o motivo de termos a insatisfação com o relacionamento sexual, pois para as alunas é entendido como uma atitude de compromisso sério e duradouro e para os rapazes uma concretização de sua identidade sexual adulta, que lhe possibilita, perante seus pares ascensão social. Essa diferença em valorizar a relação sexual é o que propiciam os conflitos e insatisfação para ambas as partes.

Sendo uma instituição privada não foi surpresa que um quarto dos alunos mostrou insatisfação com o apoio social encontrado, pois as políticas sociais, mesmo públicas, em nosso país não se primam por serem as melhores. Calejon (1996) ressalta a necessidade desse apoio social para que o aluno possa superar suas crises pessoais, educacionais, afetivas e outras, visto que Felstein e Wilcox (1992) apontam que o apoio social libera energia cognitiva que possibilita esse aluno a fazer os ajustes necessários para superar suas dificuldades. Corroborando com essa afirmação são os dizeres de Gomes (2003) o qual salienta que o apoio financeiro dado pela UnB aos seus alunos carentes fez com que eles obtivessem melhor condição de vida. Esse perfil social mostra que, atender as necessidades sociais, com programas de apoio, orientação e auxílio são necessários para que haja uma boa QV desse alunado. Os alunos do turno noturno nesse domínio apresentaram diferença significativa em suas médias quando comparados aos do diurno. Apesar das facetadas que apresentaram problemas, a média desse domínio foi boa e com pouca variabilidade.

O domínio meio ambiente é o que apresentou a menor média e é constituído pelo maior número de facetadas. Essas facetadas mostraram maior porcentagem de respostas de insatisfação dadas pelos alunos, o que resultou na menor média entre os domínios de QV.

Apesar de serem alunos trabalhadores a insatisfação com a condição financeira é muito elevada. Sempre é preocupante essa informação dada

pelo aluno, pois com freqüência existe um viés, quer seja proposital para não informar sua real condição econômica, quer porque nunca jovens estão satisfeitos com o montante financeiro. Catão et al (1996) salienta a relação entre dificuldade econômica e QV, fato este apontado também por Oliveira (1999). Salientam os autores que pessoas com independência financeira apresentam melhor QV, sendo que Oliveira (1999) encontrou correlação entre dependência, parcial independência e independência financeira com níveis de QV baixo, médio e elevado respectivamente. A dificuldade financeira cria a necessidade do aluno ir ao trabalho e com isso seu tempo fica reduzido, o que dificulta as oportunidades de lazer, que foi avaliado pelos alunos como insatisfatório. Para se ter o lazer, além do tempo, também é necessário à condição financeira que esses alunos mostram não estarem satisfeitos.

Marcellino (2001) fala da importância do lazer na QV, por possibilitar momentos de ações despreocupadas que elevam a satisfação do indivíduo e lhe produz maior disposição para enfrentar suas obrigações do dia-a-dia. Reforçando essa posição Di Masi (2001) defende o lazer como sendo o momento que possibilita uma maior criatividade, o que denomina de ócio criativo. O autor entende que no momento de atividades descompromissadas as funções criativas ganham força e se apresentam com soluções para situações problemáticas. Solucionar problemas libera energia cognitiva e reforça a auto-estima e possibilita adquirir informações descompromissadas e aumentar o repertório cognitivo.

A oportunidade de adquirir informações e habilidade apresentou resultados, na presente pesquisa, que apontam uma condição bastante comprometida. Esse resultado encontrado é bastante preocupante, pois é justamente a condição que se espera que o aluno venha adquirir durante seu curso superior, localizar informações e adquirir novas habilidades.

Fior e Mercuri (2004) ao relatarem o impacto das atividades não obrigatórias no desempenho dos alunos, permitem entender que ao executar essas atividades o aluno adquire maior facilidade em localizar as informações, que repercute de forma positiva no rendimento acadêmico e entende-se que também

na QV. Setton (2002) lembra que hoje, no mundo da cibercultura, as informações chegam com mais facilidade as pessoas, desde que saibam utilizar o computador e navegar na rede, localizar os *sites* com os bancos de dados e selecionar qual dessas informações são fidedignas.

Outro aspecto, bastante comprometido para essa população é relacionado ao ambiente físico, pois é nele que o aluno vive e estabelece suas relações pessoais e permite as condições de vida. Barker (1968) fala que o ambiente molda o comportamento do indivíduo e lhe permite mostrar que tipo de adaptação foi possível realizar, assumindo papel ativo no comportamento humano, podendo se constituir em fator facilitador ou não para a condição de vida. As condições ambientais influenciam a QV porque ao criar condições para que suas atuações ocorram com maior ou menor facilidade (VENDRAMINI et al., 2004; AZEVEDO e FARIA, 2004) lhe propicia as condições de vida necessárias para a realização e satisfação das necessidades humanas.

As facetas relacionadas à segurança, transporte e acesso a serviço de saúde mostraram comportamento semelhante em suas respostas, que indicaram que aproximadamente a metade dos alunos indica alguma insatisfação ou comprometimento. A literatura mostra que está presente entre universitários, as violências psicológicas e coerção sexual (ALDRIGHI, 2004) e que não foi encontrado diferença de gênero, que concorda com os resultados apontados em nossa pesquisa, porém não se sabe que tipo de insegurança nosso aluno se baseou para dar sua resposta. Beck (1999) ressalta a necessidade de se instrumentalizar os estudantes quanto a técnicas de defesa pessoal para o exercício profissional, notadamente para as enfermeiras. Esses elementos agressivos repercutem de forma negativa na QV, ao trazer clima negativo e insegurança no ambiente em que se vive.

Os alunos mostram satisfação com acesso ao serviço de saúde e apoio social, mas ainda é notado que cerca de um terço entende que não é o suficiente. O apoio social, como afirma Gomes (2003) repercute de forma significativa na condição do aluno, ressaltando o programa da Universidade de

Brasília (UnB), que lhes possibilita moradia, alimentação, e recursos financeiros para que possam desenvolver suas atividades acadêmicas, ações estas que mostraram efeitos positivos nas condições de vida dos estudantes e melhora do desempenho.

Outra faceta que mostra o mesmo índice de metade dos alunos estarem satisfeitos foi o transporte, entende-se que esses alunos que trabalham e moram em outros municípios, apresentam a condição de se locomover de forma ágil e fácil um ponto para outro, dentro do tempo necessário para satisfazer as duas tarefas – trabalho e estudo. Oliveira (1999) mostrou que percursos acima de 45 minutos para chegar à faculdade foi significativo para prejudicar a QV e nossa amostra teve a sua grande maioria fazendo esse percurso com menos de 60 minutos, o que não explica o resultado de metade dos alunos estarem insatisfeitos com a condição de transporte.

A maior satisfação apontada pelos alunos no domínio é com a faceta relacionada com suas residências. A maioria dos alunos reside com suas famílias, o que lhes possibilita ter o apoio e a organização das condições pessoais como alimentação, cuidado com suas roupas, local para estudo que constituem condição de vida importante para a QV. Benjamin e Hollings (1995) estudaram a moradia dos estudantes canadenses e concluíram que morar com os familiares é vantajoso para as condições de estudo e QV, em detrimento de morar em república, o que confirma nossos dados.

A insuficiência financeira, a insatisfação com as oportunidades de lazer, o ambiente de moradia inadequado, a dificuldade em se obter as informações para o dia-a-dia e a sensação de insegurança traçam um panorama de comprometimento da QV, apesar disso o valor obtido em sua somatória permitiu ser classificado esse domínio como boa.

Esses dados indicam a urgência de atender às necessidades desses graduandos em suas múltiplas dificuldades pessoais, emocionais, de relacionamentos pessoais e de meio ambiente. Apesar de baseados em critérios de frequência temos avaliado como boa a QV da maioria dos estudantes nos

diferentes domínios, não exclui a necessidade de se disponibilizar condições e recursos que possam atender às necessidades daqueles que têm, seja de programas específicos de atendimento ao aluno, seja de ação docente em sala de aula ou curricular. Entendemos que os resultados da presente pesquisa auxiliam na instrumentalização das instituições na tomada de decisão e implementação de tais medidas.

Desempenho acadêmico

Ao decidirmos pelo estudo do desempenho acadêmico através da utilização da média das notas semestrais de todas as disciplinas cursadas pelo aluno, já sabíamos que teríamos que utilizar uma variável estatística que permitisse a comparação entre os diferentes cursos, pela variabilidade de critérios de avaliação, caracterizado por ser encontrado nessa situação. Optamos então pelo cálculo do valor do escore z . Fator preocupante também nessa variável foi a pequena variação das médias, que ficou em menos de dois pontos. Essa concentração ocorreu pouco acima de seis, que é a nota de aprovação sem exame e tivemos a esmagadora maioria dos alunos nessa condição. A inexistência de uma distribuição em curva normal das notas parece apontar para uma tendência para a aprovação dos alunos pelo corpo docente, que é realizado através da atribuição de um valor de nota, próximo ao necessário para aprovação sem exame e aqui cabe várias suposições, que deverão ser melhor estudadas em outros trabalhos.

Havendo tantos fatores presentes nas facetas de QV relacionadas ao desempenho acadêmico relatado por diferentes autores, como apresentamos acima, era de se esperar que ocorresse uma correlação entre essas variáveis. O teste estatístico de correlação múltipla não demonstrou nenhuma correlação entre os domínios de QV e os valores do escore z , ou mesmo entre as classificações que fizemos das duas variáveis na procura de correlações em relação aos dados totais. Passamos a estudar a ocorrência de associação entre elas através do teste

de qui-quadrado (X^2), e, mesmo assim, não encontramos nenhuma associação entre elas.

Esse resultado, que não confirma a nossa hipótese inicial de trabalho, pode ser justificado por diferentes aspectos. Entre eles entendemos que os domínios de QV são formados pelas somatórias das facetas e assim, apesar de uma faceta apresentar associação com o desempenho acadêmico, tendo significância isolada, quando fazemos a somatória delas sua força é diminuída pelas demais que compõem o domínio. Outro fator que pode ser aventado é o da proximidade dos valores para definir as classes de QV que em apenas três pontos diferenciam a classe mais elevada da mais baixa, fato este também ocorrido para as classes de desempenho acadêmico, denotando que a composição das classes não permitiu que se determinasse a associação esperada. Essa justificativa se acentua na análise dos resultados do curso de Engenharia, onde há maior dispersão das notas e então encontramos o maior número de associações entre as variáveis.

Lembramos também que Lima et al. (1996) não obtiveram correlação entre lazer e desempenho acadêmico e entenderam que é difícil conseguir uma formulação melhor do que as notas para essa variável, pela dificuldade de controle dos fatores que interferem, como a presença às aulas, que está diretamente relacionada ao rendimento acadêmico (CARELLI, 1996), ou outro fator que pudesse traduzir o seu empenho acadêmico, , assim como pela falta de controle dos alunos que entram e saem durante as aulas, comportamento este tão comum hoje em dia entre os universitários. Santos (2001) é outra autora que faz a ressalva sobre a fragilidade de se construir o desempenho acadêmico pelas mesmas razões apontadas por Lima et al. (1996) e que reforçam nossa posição quanto à dificuldade em se estabelecer um adequado índice de desempenho acadêmico.

Os resultados encontrados em nossa pesquisa apontam para um grupo de estudantes com boa qualidade de vida em todos os seus domínios e com elevada porcentagem de aprovação, porém com baixa dispersão para as duas

variáveis. Essa concentração das duas variáveis pode justificar a falta de correlação e associações encontradas entre as variáveis para o grupo total.

Apesar de não encontrarmos associação entre as classes de qualidade de vida e o escore z representando o desempenho acadêmico, ao fazermos a análise utilizando cenários específicos encontramos algumas associações importantes em turno, gênero e curso, porém não foi encontrado nenhum domínio associado ao desempenho acadêmico quando se levou em consideração o semestre, apesar de haver diferença significativa entre o número de alunos retidos no segundo semestre em relação aos concluintes. Esses resultados mostraram que os alunos que constituem cada grupo apresentam características diferentes e conseqüentemente referenciais de decodificação da vida e contato com a realidade de forma particularizada (VENDRUSCOLO, 2002; PRIMI; SANTOS; VENDRAMINI, 2002), o que nos remete aos planos pedagógicos que são feitos de forma indiscriminada, sem levar em consideração as particularidades do alunado e do curso, fato este que pode lançar alguma luz sobre os problemas encontrados na formação do graduando, e entendemos por que um curso pode se destacar em detrimento de outro na mesma instituição de ensino. Confirmando a necessidade de atuação por parte da instituição na articulação do projeto pedagógico com as características do aluno projetando o plano pedagógico específico às necessidades e potencialidades de seus graduandos de tal forma que lhes possibilite um aprendizado de qualidade e significativo.

Ao analisarmos a associação entre as facetas que compõem os domínios de QV e desempenho acadêmico para toda a amostra, obtivemos associação significativa entre o desempenho acadêmico e a satisfação com a capacidade de trabalho e com a disponibilidade de informações. Essas facetas descrevem uma condição fundamental para que ocorra o aprendizado e também para a valorização pessoal (CIANFLONE, 1996; GONÇALVES et al., 2006), e encontramos corroboração na literatura, quando Carelli (1996) e Furlani (1997) estudaram a relação entre capacidade de trabalho e facilidade em obter informações relacionadas ao desempenho acadêmico.

A satisfação com a capacidade de trabalho dos alunos nos projetos pedagógicos principalmente dos ingressantes foi estudada por Cianflone (1996) e posteriormente por Gonçalves et al (2006) que falam da necessidade de se instrumentalizar os alunos com melhores técnicas de abordagem para o aprendizado, de tal forma que seu trabalho seja mais eficiente e lhes traga prazer na realização das tarefas, de tal forma que possibilite um aprendizado sólido que propicie o desempenho acadêmico.

Preocupar-se com sua capacidade de trabalho e em localizar as informações representa a capacidade que o aluno tem para adaptar-se ao novo ambiente e à nova sistemática de estudo. Essa capacidade de adaptação, a qual está relacionada a habilidades cognitivas do aluno são fundamentais como fator preditivo do desempenho acadêmico (BENJAMIN, 1994 e ALMEIDA, 2001). Esse fato observado mostra que os processos de acolhimento são muito importantes para o desenvolvimento acadêmico e devem ser implementados e melhor estudados como propõem Gonçalves et al (2006).

Os concluintes apresentaram associação significativa entre o desempenho acadêmico e aceitação da aparência, que é pertencente ao domínio psicológico, que traduz a preocupação em conquistar um lugar no mercado (ZABINSKI et al. 2001). Para os ingressantes as facetas que apresentaram a correlação com o desempenho acadêmico foram satisfação com a capacidade de trabalho e facilidade em obter as informações. Benjamin (1994) já havia apontado para essas condições tanto para a integração do ingressante ao meio acadêmico como para o seu desempenho acadêmico e assim nossos resultados são concordantes com esse autor.

A associação encontrada entre as facetas e o desempenho acadêmico, quando fizemos a análise pelo turno que o aluno estuda, foram necessidade de aproveitar a vida e a facilidade de se obter informação para o noturno. Aproveitar a vida certamente encontra-se comprometida pela necessidade de freqüência às aulas e as horas de trabalho e pelo tempo de deslocamento para a faculdade descreve uma condição que traz dificuldade para se ter acesso às

informações e ao material de estudo, assim como para a execução das tarefas acadêmicas, as quais proporcionarão a formação desejada. Carelli (1996) salienta que os alunos dão preferência de atenderem as necessidades do trabalho e não entendem que seus atrasos, ou faltas prejudicam seu rendimento acadêmico, e, continua a autora, as informações que necessitam para suas atividades acadêmicas são encontradas principalmente com colegas de classe. Esses alunos apresentaram melhor QV no domínio de relações sociais, o que confirma a afirmativa da autora quanto a obtenção das informações necessárias e aproveitar a vida para esse turno. Já para o diurno são as facetas relacionadas à satisfação consigo mesmo e meio de transporte. Essa posição desses alunos vai de encontro com sua dificuldade nas relações apontadas na QV e reforça o entendimento da necessidade de se trabalhar esse grupo. Lembramos que Setton (2002) salienta que a Internet é hoje uma importante fonte de informação e que diferencia o aluno que tem maior habilidade em encontrar as informações dos que não têm. Essa informação confirma os dados por nós encontrados na associação entre desempenho acadêmico e obtenção de informação.

Considerando o gênero como cenário da análise, encontramos que o masculino apresenta associação de desempenho acadêmico com o domínio psicológico, e com as facetas que abordam a satisfação com a capacidade de trabalho, e com a disponibilidade das informações do dia-a-dia, que já discutimos acima. As facetas que mostraram associação com o gênero feminino foram as que abordam a satisfação consigo mesmo, do domínio psicológico, e com a segurança pessoal, do domínio meio ambiente. Mais uma vez os dados com relação ao gênero nos traz questionamentos para serem entendidos, pois nossa amostra é predominantemente feminina e quando fizemos a associação com o grupo total, as facetas que ora apresentam associação com os rapazes foram às únicas que se mostraram com alguma associação ao desempenho acadêmico. As facetas da satisfação consigo mesmo e segurança pessoal, apresentam uma tonalidade para o gênero feminino, visto que Santos (2000) e Zambinski et al (2001) ressaltam essas facetas como sendo de característica feminina, sendo que Boruchovitch

(1999) e Nogueira (2002) estabelecem a relação com desempenho acadêmico e ratificam as associações que encontramos.

Quando o cenário da análise foi o curso que o aluno frequenta, apareceram resultados interessantes e o número de associações do desempenho acadêmico com facetas foi bastante diversificado.

No curso de Engenharia, em que a dispersão do escore z foi maior que nos outros cursos, encontramos dois domínios de QV (psicológico e relações sociais) com associação ao desempenho acadêmico. Esse fato traz mais força para o problema da concentração de notas encontradas nas variáveis para explicar a falta de correlação de forma geral. Salientamos que esse curso tem a predominância do gênero masculino, o que pode explicar a associação entre o domínio psicológico e desempenho acadêmico, que já havia ocorrido quando o cenário foi o gênero. Outra característica é ser curso noturno onde encontramos diferença significativa com o diurno no domínio de relações sociais, que pode estar explicando essa associação encontrada. Além de ter predominância do gênero masculino e ser curso noturno o aluno de Engenharia apresenta a maior porcentagem na faixa etária mais baixa, com praticamente metade deles tendo menos de 21 anos, o que caracteriza esse grupo dentro da faixa normal para população universitária, que vai de 17 a 24 anos. Além dessa característica etária, a maioria trabalha e este grupo detém a segunda maior porcentagem de independência econômica entre todos os cursos, que se somarmos os que têm parcial dependência se torna o grupo com melhor situação financeira em termo de independência. Essas características auxiliam nas explicações das associações encontradas com o desempenho acadêmico, pois criam condições econômicas para se manterem no curso e aquisição do material necessário (BORUCHOVITCH, 1999), assim como estabelecem melhores relações pessoais que são fundamentais para o aprendizado; (BENJAMIN, 1994). O contexto psicológico é onde se dão o aprendizado e as deliberações comportamentais, e portanto é de fundamental importância que esteja dentro de uma dinâmica que possibilite boa auto estima e capacidade para suportar pressões para que o processo

ensino/aprendizado ocorra a contento (BENJAMIN, 1994; NOGUEIRA, 2002).

Os alunos de Engenharia apresentaram o maior número de associações entre o desempenho acadêmico e as facetas, que estão distribuídas pelos quatro domínios de qualidade de vida.

As facetas relacionadas à necessidade de tratamento médico, à capacidade para se locomover e para o trabalho, que pertencem ao domínio físico, mostraram associação com desempenho acadêmico vão ao encontro com os dados de Costa, Matteus e Silva (2001), que obtiveram correlação inversa entre essas variáveis. Interessante essa associação encontrada no domínio físico, pois contraria os dizeres de Medrado, Moraes e Pedrosa (2002), os quais apontam como sendo comportamento masculino a característica de desconsiderar incômodos físicos, assim como Roger et al. (2000) e Davies et al. (2000) ao estudarem universitários.

No domínio psicológico encontramos associações entre desempenho acadêmico e as facetas que abordam o sentido da vida, a capacidade de concentração e a preocupação com a aparência física. A questão que aborda o sentido da vida, que permite o olhar para o futuro, a adequação das expectativas e também o estabelecimento de um bem-estar psicológico (CAPPONI, 2002; VOLCAN et al., 2003), assim como a capacidade de concentração (CARDOSO, 2003), são condições psíquicas relacionadas ao empenho e condição para o aprendizado, assim como a aparência física que já discutimos acima. A aparência física é um fato que surge contradizendo o que afirmam Medrado, Moraes e Pedrosa (2002) para essa população predominantemente masculina. Essa faceta está relacionada à auto-estima, que Benjamin (1994) e Nogueira (2003) encontraram forte relação com o desempenho acadêmico e assim confirma a relação encontrada em nosso trabalho.

A satisfação com a vida sexual assume uma importância muito grande nesse momento do desenvolvimento humano, visto que predomina nesse curso a faixa etária mais jovem, mas foi somente neste cenário de curso que essa faceta pertencente ao domínio da relação social, mostrou associação com o

desempenho acadêmico. Nessa faixa etária as conquistas sexuais são vistas como fator de auto-afirmação e valorização perante o grupo. Apesar de ser um comportamento natural e esperado nessa fase do desenvolvimento humano são poucos os trabalhos que abordam a relação com o desempenho acadêmico que encontramos. Entre eles, Sprecher e Regan (1996) relacionam o comportamento mais conservador de manter a virgindade e o desempenho acadêmico entre as meninas e justificam sendo uma postura madura e assertiva. Entendemos que, mesmo passados dez anos entre as duas pesquisas, e a dos autores acima ter se desenvolvido numa população americana, pode explicar a contradição com os nossos resultados, pois lembramos que a predominância de gênero nesse curso é masculina, e quando fizemos a análise da associação entre as variáveis utilizando como cenário o gênero e não encontramos o mesmo resultado. Entendemos que a faixa etária menor e a diferença de personalidade (VENDRUSCO, 2002; PRIMI; SANTOS; VENDRAMINI, 2002) que os estudantes dos diferentes cursos apresentam podem justificar essa associação encontrada.

A facilidade de se obterem as informações do dia-a-dia e a atividade de lazer, que compõem o domínio meio ambiente mostraram associação com o desempenho acadêmico. Entendemos que as características da amostra (ser composta por estudantes trabalhadores) fazem com que a facilidade de se obter informação venha a beneficiar a associação encontrada.

Os alunos do curso da área de exatas têm mais habilidades para procurar as informações na internet e apresentam uma objetividade maior em suas decisões, pelo tipo de inteligência predominante (PRIMI; SANTOS; VENDRAMINI, 2002) e pelas solicitações pedagógicas que o curso apresenta. Setton (2002) caracteriza-os como fazendo parte da cibercultura e salienta a quantidade de informações que esse comportamento lhes proporciona. Essas características levam os alunos a identificar com maior facilidade as fontes de informação, assim como a abrir mão de lazer para atingir seus objetivos.

Esse quadro ao nosso ver é que permite que esses alunos encontrem com maior facilidade as informações, mas também temos que lembrar

que é o curso onde ocorrem a maior variabilidade de notas.

No curso de Administração as associações encontradas foram com facetas que abordam segurança e meio de transporte, ambas do domínio meio ambiente. Esses alunos em sua totalidade moram com seus pais, apresentam idade mais baixa, todos trabalham e foi o curso com maior negativa em responder a pesquisa entre os concluintes do curso. A segurança para a vida e o meio de transporte para eles são, portanto, uma preocupação pelas próprias características apontadas. Ficamos surpresos pelo aparecimento da faceta segurança num perfil tão jovem, em que a ousadia e mesmo a inconseqüência são comuns (MARIN-LEON, VIZZOTTO, 2003). Acreditamos que sendo um curso onde se estimula o controle e organização das ações, as dificuldades inerentes às condições desses alunos em trabalharem, estudarem e terem suas vidas privadas, leva a sensação de não conseguirem dar conta de todas suas obrigações e surgir o sentimento de insegurança quanto ao rendimento acadêmico. Tratando-se de um curso que recebe alunos de várias cidades ao redor do campus e considerando-se que a totalidade desses alunos trabalham, o problema de locomoção é um fator que está associado ao desempenho acadêmico pelo cansaço e pelos atrasos que provocam.

No curso de Odontologia encontramos o melhor perfil de QV entre os cursos e apresentou associação do desempenho acadêmico com as facetas relacionadas à satisfação consigo mesmo e com a aparência física ambas do domínio psicológico, apesar de não encontrarmos associação com o domínio psicológico. É o curso no qual encontramos o menor percentual de trabalhadores e faixa etária um pouco mais elevada. Corroborando a posição assumida por Benjamin (1994) sobre a importância da satisfação consigo mesmo influenciar o desempenho acadêmico, Nico (2000) defende que o conforto acadêmico, em que uma das estruturas é o aspecto do conforto pessoal do aluno com relação ao ambiente, aos colegas e consigo mesmo, e que é elemento determinante para o desempenho acadêmico e decisão de permanecer no curso ou na instituição, desta forma esses autores confirmam nossos resultados encontrados.

A aparência física assume um valor fundamental, pois é sobre a imagem corporal que se estabelece a auto estima e a satisfação consigo mesmo (BENJAMIN, 1994; NOGUEIRA, 2002), que são componentes psíquicos importantes para propiciar condições para a aquisição de informação e o rendimento acadêmico. Os dados obtidos nesse curso revelam que a preocupação com os aspectos psicológicos, como já discutidos acima, é de fundamental importância para o aprendizado e não somente com os componentes cognitivos, mas, sobretudo os afetivos como aqui ocorreram.

O curso de Farmácia mostrou associação entre a faceta relacionada à capacidade de concentração e o desempenho acadêmico. Esse curso apresenta faixa etária similar aos demais cursos, mas com a maior porcentagem de alunos que moram em república, sendo o curso com a segunda menor porcentagem de trabalhadores. Essas condições levaram também a ser o curso com a maior porcentagem de alunos com menor tempo de deslocamento até a universidade, em sua grande maioria menor que 60 minutos. Mesmo com essas condições mais favoráveis ao estudo, encontramos somente uma faceta associada ao desempenho acadêmico, o que não confirma os dados da literatura que apontam para os alunos moradores de república (BENJAMIN E HOLLINGS, 1995) terem maior autonomia e maior independência, com possibilidade de estabelecimento de relações sociais mais intensas, as quais podem se constituir em fator positivo ou negativo para o desempenho acadêmico, conforme a intensidade em que ocorram (FIOR, 2003). A capacidade de concentração é um fator fundamental para qualquer aprendizado, quer seja formal ou informal e, portanto uma associação bastante esperada.

Os cursos representantes da Área Biológica e da Saúde fizeram associações com facetas que compõem o domínio psicológico, o que nos aponta para estudar melhor essa característica nesses cursos, atendo-nos à oferta de suporte para essas necessidades encontradas.

O curso de Psicologia apresentou as médias dos domínios de QV mais baixa que as dos cursos da Área de Exatas, e a faceta associada ao

desempenho acadêmico foi pertencente ao domínio físico. Entre os alunos que compuseram a amostra desse curso predomina a faixa etária mais elevada, encontramos o maior número de pessoas casadas, perto de um terço, sendo que dois terços trabalham e o tempo de deslocamento para chegar à faculdade é curto para mais de um quarto dos graduandos.

A única faceta que mostrou associação com o desempenho acadêmico foi relacionada com a dor física. A dor, sem dúvida, se constitui num fator limitante para qualquer atividade e mesmo para o bem-estar pessoal, mas nos pareceu que outras facetas devem estar associadas ao desempenho acadêmico dessa população e que não conseguimos, aponta-los com os procedimentos de coletas de dados, ou a falta de dispersão na concentração do desempenho acadêmico não permitiu que elas aparecessem. Grace (1997; 1998) já aponta a frequência com que esses desconfortos aparecem nessa população americana, e entre nós Gonçalves et al. (1997) o confirma, mas coube a Costa, Mattos e Silva (2002) a associação desses desconfortos ao desempenho acadêmico, o que confirma a relação por nós encontrada.

O curso de Direito apresentou a pior QV em relação aos demais cursos, e seus alunos se caracterizam por estarem localizados nas faixas etárias mais elevadas, apresentam a maior faixa de independência econômica, e a maior porcentagem de trabalhadores, e um quinto desses alunos são casados. É uma amostra na qual a diferença de gênero não é significativa, e para a maioria absoluta o tempo de deslocamento é menor que 60 minutos, apesar de se localizar na capital do Estado. Mesmo com essas características, ou justamente por elas, é que as facetas relacionadas ao desempenho acadêmico foram referentes à capacidade de locomoção e para a capacidade de trabalho.

A capacidade de se locomover permite a independência do ser humano para procurar satisfazer suas necessidades e realização de seus objetivos. Gonçalves et al. (1997) relacionaram a dificuldade de se locomover com o desempenho acadêmico, e assim entendemos que essa condição física interfere na possibilidade do aluno conseguir as informações de que necessita e mesmo de

participar em atividades que permitam o aprendizado e aquisição de habilidades.

A capacidade de trabalho tem se mostrado como um elemento protetor e mesmo promotor da qualidade de vida (OLIVEIRA, 1999), principalmente hoje, dentro do referencial neoliberal, estar trabalhando influencia a auto-estima e possibilita as condições de financiamento dos estudos. Ser produtivo é uma condição que traz para o ser humano as marcas de sua existência, e lhe permite posicionamento mais assertivo perante a vida e seus desafios.

A maior variabilidade de resultados encontrados foi quando se teve como cenário o curso do aluno. Várias são as pesquisas que mostram que os cursos são importantes para diferenciar o comportamento dos alunos em muitos aspectos. Carelli (1996) encontrou a diferença de gênero e situação de moradia corroborando com nossos resultados, mas a autora ainda mostra a diferença nas condições de estudo e dificuldade de leitura que não pesquisamos. Santos (2001) salienta as exigências dos cursos responsabilizando pelas diferenças encontradas nos graduandos. Santo (2001) mostraram a existência de diferente desempenho acadêmico quando os cursos apresentam diferenças de demanda, mostrando que o desempenho acadêmico é melhor no que existe maior demanda de procura. Schleich (2006) mostra a diferença com relação a satisfação e com a oportunidade de se desenvolver.

As peculiaridades encontradas no presente estudo mostram que há uma diferença entre os cursos quanto à QV e ao rendimento acadêmico apesar de não se conseguir determinar uma correlação entre as variáveis com os dados totais.

Novas pesquisas deverão se desenvolver para tentar buscar clarear as relações aqui encontradas e ratificar ou refutar os resultados encontrados de tal forma que o conhecimento sobre o aluno do ensino superior aumente e nos possibilite entender melhor esse graduando e estabelecer um ensino mais objetivo, com retorno mais significativo para o aluno e a sociedade, assim como para o âmbito acadêmico que irá se beneficiar de uma prática dirigida e intencional.

6. Considerações finais

A amostra que constituiu o presente trabalho traduz as características da população universitária de instituições de Ensino Superior privada. Os alunos são na maioria do sexo feminino, com média de idade não convencional, predominância no curso noturno, trabalhadores, solteiros e residentes com seus familiares. Isso nos aponta que os resultados encontrados indicam pelo menos uma tendência de comportamento para essa população.

A QV do grupo se colocou na classificação boa em todos os domínios, mas não excelente como seria possível. Os adultos jovens se preocupam com o seu progresso e mostraram não terem conseguido excelente em nenhum domínio de QV, o modo ou o estilo de vida ou as condições de vida do brasileiro, mesmo entre aqueles que se preocupam em melhorar a sua vida apresentaram alguma dificuldade.

A baixa dispersão encontrada nas médias pode ter comprometido a análise mais apurada dessa condição, fato este que talvez a forma extensa com 100 questões do instrumento de avaliação da QV que utilizamos, pudesse trazer maior variabilidade nos resultados e uma análise mais pormenorizada.

Ao analisarmos a QV dos diferentes cursos, o de Odontologia apresentou as melhores médias em todos os domínios de QV que os demais cursos. Sendo esse o curso mais caro, os estudantes, presumivelmente, apresentam melhores condições econômicas, maior porcentagem dos que não trabalham, contrastando com os alunos do curso de Direito em condições econômicas e que apresentaram a pior QV entre os cursos.

A outra variável estudada que foi o desempenho acadêmico através do valor z das médias das disciplinas cursadas no semestre pelo aluno, também apresentou o mesmo comportamento de baixa dispersão das médias das notas e uma tendência dessas notas serem necessárias aos alunos por terem sua aprovação sem exames finais. Calcular o desempenho acadêmico é uma discussão que não se tem uma conclusão de qual venha a ser o melhor indicador e

entendemos que fazê-lo somente através das notas como optamos no presente trabalho, limita muito e se apresenta com vieses os quais não temos como controlar. É necessário, portanto, pensar numa outra forma de calculá-lo para se poder investigar de forma mais fidedigna para próximos trabalhos.

Não encontramos associação entre QV e DA como foi nosso primeiro objetivo deste trabalho para o grupo total e acreditamos que as considerações feitas acima sobre a falta de dispersão dos resultados obtidos nas médias dos domínios de QV e do valor de z podem explicar tal fato.

Ao refinarmos a análise através das facetas de QV com o DA, encontramos as facetas: capacidade de trabalho e disponibilidade para obtenção de informação mostrando associação no grupo total de alunos, que mostra existirem fatores gerais para todo o grupo que interferem em seu DA. Tal achado nos permite ratificar a necessidade de haver ação de acolhimento institucional para que os alunos consigam localizar com maior rapidez possível fontes de informações necessárias, assim como maior atenção para sua capacidade de trabalho.

Quando nos reportamos a entender essa associação em cada curso pudemos observar que ocorreu uma variabilidade não somente no número de facetas mas também na natureza delas nos diferentes cursos. Isso aponta para a singularidade de cada curso e de seu alunado, indicando que os estímulos educacionais devem respeitar essa singularidade.

Fica portanto um alerta aos educadores ao construírem seus projetos políticos institucionais em entenderem essa diversidade e indicarem as variabilidades necessárias dos projetos pedagógicos, atividades complementares, dinâmicas de avaliação e outros, respeitando a singularidade de cada curso e alunado.

Novas pesquisas são necessárias para poder melhor entender essas associações encontradas e procurar estabelecer relações mais consistentes entre essas variáveis.

7. Referências

ABBADI-SIMON, S.; GOUREVITCH, R e GUELFY, J.D. Métodos de evaluación de la calidade de vida. Fascículo E-37.200-A-15p:1-8 **l'Encyclopédie Médico-Chirurgicale**. 6 vol. 2001.

ADAME, D.D. et al. Physical fitness and self-reported physical exercise among college men and women in 1987 and 1997. **Percept. Mot. Skills**; 93(2): 559-66, 2001.

ADAMS, T.; BEZNER, J.; STEINHARDT, M. The conceptualization and measurement of perceived wellness: integrating balance across and within dimensions. **Am. J. Health Promot**; 11(3): 20-18, 1997.

ADAMS, T.B. et al. Conceptualization and measurement of the spiritual and psychological dimensions of wellness in a college population. **J. Am. Coll. Health**; 48(4): 165-73, 2000.

ADRIANO, J.R. et al. A construção de cidades saudáveis: uma estratégia viável para a melhoria da qualidade de vida? **Ciênc. Saúde Coletiva**, 5(1): 53-62, 2000.

AKERMAN, M. Examinando elementos que possam influenciar a formulação de políticas em estudos que utilizam indicadores compostos: o chão contra o cifrão. **Ciênc. Saúde Coletiva**, 5(1): 115-123, 2000.

ALBUQUERQUE, M. S. Saúde Mental do Universitário. **Neurobiologia** (suplem), 36: 1-12, 1973.

ALDRIGHI, T. Prevalência e cronicidade da violência física no namoro entre jovens universitários do Estado de São Paulo – Brasil. **Psicologia: Teoria e Prática**. 6(1): 105-200, 2004.

ALMEIDA, L.S. et al. Dificuldades de adaptação e de realização acadêmica no Ensino Superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. **Rev. Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, 2(2): 41-48, 1998.

_____. **Adaptação rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior**: Estudo junto dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho CEEP. 2001.

_____ e FERREIRA, J.A. **Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. 1997

ANGEL, L., GÓMEZ, M.T. Evaluacion de la Calidad de Vida: Moduladores

Recientes y Remotos en un Grupo de Trabajadores Colombianos, **Abstracts** of the World Congress of the World Federation for Mental Health. 5-10 september, 1999 Santiago Chile, 1999.

ANTUNES, M.C. et al. Diferenças na prevenção da Aids entre homens e mulheres jovens de escolas públicas em São Paulo, SP. **Rev. Saúde Pública**, (suplem) 36(4): 88-95, ago. 2002.

AREIAS, M.E.Q.; GUIMARAES, L.A.M. Stress and Support in Workers at a Brazilian University. **Abstracts** of the World Congress of the World Federation for Mental Health. 5-10 september, 1999 Santiago Chile, 1999.

AREIAS, M.E.Q.; GUIMARÃES, L.A.M. e SCHLEICH, A.L.R. Qualidade de Vida de uma população de alunos/trabalhadores de um curso de administração. **Resumos** do Segundo encontro da lista de pesquisadores em qualidade de vida. Campinas, SP. UNICAMP, dezembro de 2001.

ATIENZA, F.; CUESTA, M.; GALÁN, S. Relação entre rendimento acadêmico, sintomas depressivos, idade e gênero numa população de adolescentes. www.psicologia.com.pt acesso 2006.

AUSTIN, A.W. 'An empirical typology of college students', **Journal of College Student Development** 34: 36-46, 1993.

AZAR, B. A Web of research. **Monitor on Psychology**, pp: 42-47, april, 2000a.

AZAR, B. Online experiments: ethically fair or foul? **Monitor on Psychology**, p, 50-52, april, 2000b.

AZEVEDO, JR, J.B. **Avaliação e compensação do desempenho da escrita criativa**. Campinas, Dissertação de Mestrado, IMECC – Universidade Estadual de Campinas, 1994.

AZEVEDO, A.S. e FARIA, L. Experiências de transição acadêmica: qualidades psicométricas de um questionário para o contexto universitário. In: Conferência Internacional. **Avaliação Psicológica: Forma e Contextos**. Psiquilíbrios Edições, Braga. p. 311-318, 2004.

BACKMAN, C.W. e SECORD, P.F. **Aspectos psicossociais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar. 1971.

BAPTISTA, M.N. et al. Nível e Fontes de estresse em alunos de psicologia. **PSICO_USF**, Bragança Paulista, 3(1): 61-76, 1998.

BARBOSA, C. Lazer e Qualidade de Vida. In **Lazer: Formação e Atuação**

Profissional, Nelson Carvalho Marcellino (org), Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARBOSA, S.R.C.S. **Qualidade de vida e suas metáforas: uma reflexão sócio-ambiental**. Tese de doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP, Campinas, 1996.

BAROFSKY, I. Cognitive aspects of quality of life assessment in Spilker B, editor. **Quality of life and pharmaco-economics in clinical trials**. Philadelphia: Lippincott-Raven Publishers; 107-115, 1996.

BECH, P. Quality of life measurements in the medical setting. **European Psychiatry** 10: (suppl 3) 83-85. 1999.

BENJAMIN, M. The quality of student life: Toward a coherent conceptualization. **Social Indicators Research**, 31: 205-264, 1994.

_____ & HOLLINGS, A.E. Toward a theory of student satisfaction: An exploratory study of the "quality of student life". **Journal of College Student Development**, 36(6): 574-586, 1995.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. 10: 129-139. Brasília. 1999.

BORUCHOVITCH, E. e COSTA, E.R. O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. In: **A motivação do aluno: contribuição da psicologia contemporânea**. Evely Boruchovitch e José Aloyseo Bzuneck (org.). Petrópolis, RJ. Vozes. 2000.

BOWLING, A. Health Related Quality of Life: a discussion of the concept, its use and measurement. In: Bowling, A., ed. **Measuring Disease**. A review of disease-specific quality of life measurement scales. Buckingham, Philadelphia, Open University Press, p. 1- 9, 1995.

BREILH, J. The defeat of knowledge by information: human development and quality of life from an emancipatory perspective. **Cienc. Saúde Coletiva**, 5(1): 99-114, 2000.

BUARQUE, C. Qualidade de vida: a modernização da utopia. Lua Nova. **Revista de Cultura e Política**. Nº 31, São Paulo, 1993.

CALEJON, L.M.C. **Manejo de Crises e Dificuldades adaptativas em Universitários**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. 1996.

CAMPBELL, A., CONVERSE, P.E. e RODGERS, W. L. **The quality of American life**. New York, Russel Sage Foundation. 1976.

CAMPOS, K.C.L. – Estudo comparativo sobre clima de trabalho em escolas. **PSICO-USF**, Bragança Paulista, 3(1): 3-29,1998.

_____. **Construção de uma escala de Empregabilidade** : competências e habilidades pessoais, escolares e organizacionais. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.

CAPPONI, M.R. Desafios de la psicologia a la teologia. **Teologia e vida**, 43(1): 21-32, 2002.

CARDOSO, A.T. **Metodologia**: a chave do bom aproveitamento\ . Organização Pessoal acesso em 27/11/2003 www.unoescjba.edu.br

CARDOSO, W. L. C. D. Qualidade de Vida e trabalho: uma articulação possível. In: **Série Saúde Mental e Trabalho** org. GUIMARÃES, L.A.M. & GRUBITS. S. Saúde Mental e Trabalho. Vol 1. Casa do Psicólogo, 1999.

CARDOSO, W.L.C.D. et al. Estudos preliminares de saúde mental e qualidade de vida de estudantes trabalhadores da FAENQUIL **Resumos** do Segundo encontro da lista de pesquisadores em qualidade de vida. Campinas, SP. UNICAMP, dezembro de 2001.

CARELLI, M.J.G. **Perfil sócio cultural e condições de estudo em alunos da Universidade São Francisco**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Universidade São Francisco. Bragança Paulista, 1996.

CATÃO, E.C. et al. Nível de stress em pessoas com dupla jornada. In **Anais** do Simpósio sobre Stress e suas Implicações, p. 105, 1996.

CATHELIN, M. Troubles de la scolairté et échec scolaire chez l'adolescent. **Rev. Prat** ; 55(10): 1104 – 8, 2005.

CERQUEIRA, T. C. S. **Possíveis influências do autoconceito e do locus de controle sobre o rendimento acadêmico**. (dissertação de mestrado). Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. 1991.

CICONELLI, R.M, et. Al. Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF-36 (Brasil SF-36). **Rev Brás. Reumatol**. 39(3): 143–50, 1999.

_____. Medidas de avaliação de qualidade de vida. **Rev. Brás Reumatol**. 43(2): 9-13, 2003

CIANFLONE, A.R.L. Características individuais e aprendizagem : alguns subsídios para a formação do estudante de medicina. **Medicina**, Ribeirão Preto, 29: 414 – 419, 1996.

CLARK, C.C. Wellness self-care by healthy older adults. **Image J. Nurs. Sch.** 30(4): 351-5,1998.

CLEBSCH, J. **Educação 2006** – As mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores. Curitiba. Humana Editorial Ltda. 2006.

CUMMINGS N. Self-defense training for college women. **J Am Coll Health**; 40(4):183-8, 1992.

COSTA, L.S.M.; MATTOS, E.C. e SILVA, F.L. A influência do Curso de Medicina da Universidade Federal Fluminense na Qualidade de Vida dos Seus Estudantes. **Rev Brás. De Educação Médica.** 25(2), Rio de Janeiro. Maio/ago 2001.

CROWN, S., LUCAS, C. e SUPRAMANIAM, S. The delineation and measurement of study difficulty in university students. **Brit. J. Psych.**, 122: 381-93, 1973.

DAMASIO, A. **O erro de Descartes**. São Paulo. Companhia das Letras. 2000.

DAMUSH, T.M.; HAYS, R.D. e DiMATTEO, M.R. Stressful life events and health-related quality of life in College Students. **Journal of College Student Development.** 38(2):181-190, march/april 1997.

DAVIES, J. et al. Identifying male college students' perceived health needs, barriers to seeking help, and recommendations to help men adopt healthier lifestyles. **J. Am. Coll. Health**; 48(6): 259-67, 2000.

DAWSEY, J.C. Coisa de Macunaíma: cultura e dialética da qualidade de vida. In: Wagner Wey Moreira. (org.) **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas, SP : Papyrus, 2001.

DE MASI. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante. 2000.

Di LORETO, G. Saúde Mental do Universitário. **Neurobiologia.** 35: 253-276, 1972.

DOURADO, J.M.B. **Rendimento acadêmico e sua relação com o autoconceito do aluno e a retroalimentação do professor**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Departamento de Psicologia, 1984

EMANCIPATOR, et al. Variation of cognition and achievement with sleep-

disorders breathing in full-term and preterm children. **Arch. Pediatr. Adolesc. Med**; 160(2): 203-10, 2006.

EVANS, D.R. Enhancing quality of life in the population at large. In: Romney, D.M.; Brown, R.I. e Fry, P.S. ed. **Improving the quality of life**. Recommendations for people with and without disabilities. Dorecht, Boston, London, Kluwer Academic Publisher, p. 47-88, 1994.

FAGULHA, T.; DUARTE, M.E. e MIRANDA, M.J. A “qualidade de vida”: uma nova dimensão psicológica? **Psychologica**, 25: 5-17, 2000.

FELSTEIN, G. e WILCOX, K. Influences of stress and situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. **Psychological Reports**, 70(1): 291-303, 1992

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário básico da língua portuguesa**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995.

FERREIRA JR, S. **Entrevista**: Formação da pages na web para pesquisa. Concedida a José Ari Carletti de Oliveira, em 03 de outubro de 2002. Professor de Redes na Faculdade Politécnica de Jundiaí, pós-graduado em Administração da Informação pela Fundação Getúlio Vargas, na Faculdade Politécnica de Jundiaí, Jundiaí, SP. 2002.

FISCHER, K.E. et al. The relationship of parental alcoholism and family dysfunction to stress among college students. **J. Am. Coll. Health**; 48(4): 151-6, 2000.

FISHER, S. **Stress in Academic Life**. London: the society for reach into higher education & open university press, 1994.

FLECK M.P.A. et al. Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100). **Revista ABP/APAL**. 21(1): 19-28, 1999.

FLECK, M.P.A. et al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-brief”. **Rev. Saúde Pública**, 34(2): 178-183, 2000.

FIOR, C.A. **Contribuição das atividades não obrigatórias na formação do universitário**. Dissertação (mestrado) – Campinas – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FIOR, C.A. e MERCURI, E. Formação Universitária: O Impacto das Atividades Não Obrigatórias. In: Elizabeth Mercuri e Soely A.J. Polydoro (org.) **Estudante**

universitário: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2004.

FORMIGA, N.S. Atribuição de causalidade e rendimento acadêmico: predição e diferença em alunos da universidade pública e privada. **Revista de Psicologia da UnC**, 2(1): 3 – 14, 2004.

FREDES, A. Reflexiones teoricas: fundamentos del clima organizacional en el aula. **Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas**. n.17, Santiago do Chile, 1993

FURLANI, L.M.T. **A claridade da noite** : Os alunos do ensino superior particular noturno. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997

GABER, R.R.; MARTÍN, D.M. Still-Well osteopathic medical student wellness program. **J. Am. Osteopath Assoc**; 102(5): 289-92, 2002.

GADZELLA, B.M. Student-life stress inventory: identification of and relations to stressors. **Psychological Reports**, 74: 395-402, 1994.

GATTI, A.L. **Escalas de avaliação dos mecanismos de defesa: precisão e validade concorrente**. Tese (Doutorado). Campinas – SP. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 1999.

GENOBIE, N.C.; SOUZA, J.C. e ROCHA, L.B. Qualidade de vida dos acadêmicos de terapia ocupacional da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS. **Resumos** do Segundo encontro da lista de pesquisadores em qualidade de vida. Campinas, SP. UNICAMP, dezembro de 2001.

GIGLIO, J.S. **Bem Estar Emocional em Estudantes Universitários**. Tese de Doutorado. Campinas – SP. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1976.

GOMES, M.S.M. **Dificuldades superadas, estudo com resultados**. http://www.unb.br/acs/acsweb/pauta/carente_help.htm acesso em 23/06/2003.

GONÇALVES, A. et al. A saúde da geração saúde : pesquisa e ensino sobre capacidades físicas e referências a hábitos e morbidade dos calouros da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. **Rev. de Atividade Física e Saúde**. 2(4): 41-58, 1997.

GONÇALVES, F.; VALADAS, S.; FAISCA, L. e VILHENA, C. **Abordagens à aprendizagem de estudantes universitários, rendimento acadêmico e modelos de ensino**. Acesso 2006.

GRACE T.W. Health problems of late adolescence. **Prim. Care**; 25(1): 237-52, 1998.

GRACE, T.W. Health problems of college students. **J. Am. Coll. Health**; 45(6): 243-50, 1997.

GRINALDO, S.S.M. **Qualidade de vida das mulheres negras**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade São Francisco, 2003.

GUADAGNOLI, E.; NORDBERG, P. e MOR, V. Social Interaction Test and Scales. In Spilker B, editor. **Quality of life and pharmaco-economics in clinical trials**. Philadelphia: Lippincott-Raven Publishers; p. 97-103, 1996.

GUIMARÃES. S.S.M. Qualidade de Vida X Qualidade do Ambiente. In.Wagner W. Moreira (org.) **Qualidade de Vida** : complexidade e educação – Campinas, SP: Papirus, 2001.

HANSON, G.R. e B.R. PRICE: 'Academic program review', in M. A. Whithely, J.D. Porter and R.H. Fenske (eds.), **The Primer for Institutional Research**. Resources for Institutional Research; 7 (Association for Institutional Research, Tallahassee, Florida), 1992.

HERN, M. et al. Nursing the community in cyberspace. **Comput. Nurs**; 15(6): 316-21; Quiz 322-3, Nov-Dec. 1997.

HORLEY, J.A. Longitudinal examination of lifestyles. **Social Indicators Research**. 26: 205-219, 1992.

HUNT, S.M, et al. A quantitative approach to perceived health status: a validation study. **J. Epidem. Comm. Health**. 34: 281-6, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE, **Censo 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 30 de janeiro de 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP **Censo da Educação Superior, 2003**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 30 de outubro de 2004.

KASWORM, C. What is Collegiate Involvement for Adult Undergraduates? In: **Annual Meeting of the American Education Research Association**, Chicago, IL, April, p. 21-25, 2003.

KAPLAN, H.I; SADOCK, B.J. e GREBB, J.A. **Compêndio de psiquiatria**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KER-CORREA, F. et al. Uso de álcool e drogas por estudantes de medicina da Unesp. **Revista Brasileira de Psiquiatria.**, abr./jun. 21(2): 95-100. 1999.

KLAIT, F.J. **Qualidade de vida da população islâmica residente no município de São Paulo.** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade São Francisco, 2003.

LACAZ, F.A.C. Qualidade de vida no trabalho e saúde/doença. **Ciênc. Saúde Coletiva.** 5(1): 151-161, 2000.

LECOMPTE, D. et. al. Search for the relationship between academic performance and some psychosocial factors. **Acta Psychiat. Belg.** 83: 598 – 608, 1983.

LÉVI-STRAUSS, C. “Raça e história”. In: **Antropologia estrutural dois.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LIMA G.B. et al. Influência do lazer no desempenho acadêmico em estudantes de Medicina. **Rev. AMRIGS;** 40 (2): 136 – 41, abr-jun. 1996.

LING. P.M. e GLANTZ, S. A. Why and how tobacco industry sells cigarettes to young adults: evidence from industry documents. **Am. J. Public. Health;** 92(6): 908-16, 2002.

LUHMANN, N.: **The Differentiations of Society** (Columbia University Press, NY). 1982.

LUZ, R.S. Conhecendo o clima organizacional. **Treinamento e Desenvolvimento,** 41: 14-15, 1996.

MAKABE, M.A. **Qualidade de Vida das Mulheres com Disfunção Sexual.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade São Francisco. 2003.

MARCELLINO, N. C. Lazer e qualidade de vida. In. Wagner W. Moreira (org.) **Qualidade de Vida:** complexidade e educação – Campinas, SP : Papyrus, 2001.

MARIN-LEON, L. e VIZZOTTO, M.M. Comportamentos no trânsito: um estudo epidemiológico com estudantes universitários. **Cad. Saúde Pública,** 19(2): 515-523, mar/abr. 2003.

MARINE, et al. A model for enhancing worldwide personal health and wellness. **Medinfo,** 9 Pt 2: 1265-8, 1998.

MATTHEWS, D.B. The effect of learning style and grades offirst-year college students. **Research in Higher Education,** 32(3) 1991.

MEDRADO, B.; MORAES, M.M. e PEDROSA, C. Saúde e gênero: repertório sobre masculinidade nas forças armadas. III Conferência Regional Latino Americana de Promoção da Saúde e Educação Para a Saúde. 10 a 13 de novembro de 2002. – São Paulo. Memorial da América Latina./Parlatino – **Anais** CD. 2002.

MERCURI, E.N.G. da S. **Condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo segundo depoimento de alunos e professores do curso de graduação da Unicamp.** Campinas – SP. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 1992.

MERCURI, E. Vivências acadêmicas do universitário: aspectos teóricos. In: **XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia** – SBP, Curitiba, 2005.

MIZNE, A. O Brasil e a Educação: o impacto da “alunocracia” no mercado. In: J. Clebsch **Educação 2006: As mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores.** Curitiba. Humana Editorial Ltda. 2006.

MOODE, F.M. e FINKENBERG, M.E. Participation in a wellness course and attitude toward physical education. **Percept Mot Skills**; 79(2): 767-70, 1994.

MORA, J.F. **Dicionário de filosofia.** Lisboa: Don Quixote, 1994.

MOREIRA, W.W.(org.) **Qualidade de Vida: complexidade e educação.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

MOREIRA, M.N. Sono, Ansiedade e Qualidade de Vida (WHOQOL – 100), em Alunos do 5º Ano de Psicologia, em São Paulo: Interior, Capital e Grande São Paulo. **Revista Psicopedagogia.** São Paulo. 19 (60): 58 –65, 2002.

NAUGHTON, M.J. et al. in Spilker B, editor. **Quality of life and pharmacoeconomics in clinical trials.** Philadelphia: Lippincott-Raven Publishers; p. 117-131, 1996.

NICO, J.B.O conforto acadêmico do(a) caloiro(a). In Ana Paula Soares. et al. (org.) **Transição para o ensino superior.** Edição: Universidade do Minho, Braga, 2000.

NOGUEIRA, A.B.L. **Criatividade, Auto-Estima e Rendimento Acadêmico: um estudo com universitários de psicologia.** Tese de Doutorado apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2002.

NORDENFELT, L. Introduction. In: NORDENFELT, L., (ed.) **Concepts and Measurement of Quality of Life in Health Care.** Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers, p. 1-15, 1994.

OLIVEIRA, C.R. **Qualidade de Vida da População de Policiais Militares no Município de São Paulo**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade São Francisco. 2003.

OLIVEIRA, J.A.C. **Qualidade de vida em estudantes universitários em Educação Física**. Dissertação de mestrado. Campinas – SP. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____; VENDRAMINI, C. M. e ARRUDA, E. O. – Validação da aplicação via web do WHOQOL breve. **Resumo**. II Encontro Latino-Americano de Qualidade de Vida. Porto Alegre. 2004.

OLIVEIRA, R.L.D. **Qualidade de Vida do Docente Universitário**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade São Francisco. 2003.

OZEGOVIC, J.J.; BIKOS, L.H. e SZYNABSKI, D.M. Trends and Predictors of Alcohol Use among Undergraduate Female Students. **Journal of College Student Development**; 42(5): 447-55, Sep-Oct 2001.

PARELIUS, R. e PARELIUS, A. Capítulo nove: School, community, and Diversity. In Parelius e Parelius (ed) *Sociology of Education*, Rutgers. 1987. Disponível em: <http://www.libraries.rutgers.edu>. Acesso em: 10 de janeiro de 2003

PASCARELLA, E.T.E. e TARENZINI, P.T. **How College Affects Students: Findings and Insights from Thirty Years of Research** (Jossey-Bass, San Francisco). 1991.

_____, _____ : **How College Affects Students vol 2: A Third Decade of Research** (Jossey-Bass, San Francisco). 2005.

_____, _____, e BLIMLING, G. S. Students` out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a Literature Review. **Journal of College Student Development**, 37 (2): 149 –162, 1996.

PASCHOAL, S.M.P. **Qualidade de vida do idoso: elaboração de um instrumento que privilegia sua opinião**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2000.

PAULA JR., E.P. Quem é o sujeitinho que está sentado a sua frente professor? In: J. Clebsch **Educação 2006: As mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores**. Curitiba. Humana Editorial Ltda. 2006.

PEIXOTO, F. Escala de percepção da relação com a família. In, A. P. Soares, S. Arauhi e S. Caíres (eds.). **Avaliação Psicológica : Formas e Contextos**. Vol. VI,

p. 468 – 474. Braga. APOORT.

PEREIRA, C.A.A. e ENGELMANN, A. Um estudo da Qualidade de Vida Universitária no Trabalho entre Docentes da UFRJ. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, p. 12-48, Rio de Janeiro, 1993.

PERRY, R.P. et al. Students' explanatory schemas and the quality of college instruction: some evidence for buffer and compensation effects. **Research in Higher Education**, 35(3), 1994.

PILON, A.F. Condiciones Multifactoriales de Salud y de Calidad de Vida en el Modelo Ecosistémico de Cultura. . III Conferência Regional Latino Americana de Promoção da Saúde e Educação Para a Saúde. 10 a 13 de novembro de 2002. – São Paulo. Memorial da América Latina./Parlatino – **Anais CD**. 2002

POLYDORO, S.A.J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário : condições de saída e de retorno à instituição**. Tese (doutorado). Campinas – SP, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PRAZERES, P.M. **Dicionário de termos de qualidade**. São Paulo, Atlas, 1996.

PRIMI, R; SANTOS, A.A.A. e VENDRAMINI, C.M. Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. **Estud. Psicol.** (Natal), 7(1): 47-55, jan. 2002.

RAIÇA, D. **Estudo dos sonhos de vida dos jovens universitários ao final do século XX**. São Paulo, Tese Doutorado – Universidade de São Paulo, 1993.

RATTNER, Indicadores sociais e planificação do desenvolvimento. **Rev. de Admin. de Empresas**, 17: 21-27, 1977.

_____. **Estudos do futuro**: introdução à antecipação tecnológica e social. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1979.

RIBEIRO, B.O.L. **Mulheres no curso de pedagogia : vida sem sentido e perspectivas**. São Paulo. Tese Doutorado – Universidade de São Paulo, 1997.

ROBERTO, J. **Carta urgente sobre a qualidade de vida**. Edições ITAU. Lisboa. 1996.

Rocha, A. D. et al. Qualidade de vida, ponto de partida ou resultado final?. **Ciênc. Saúde Coletiva**, 5(1): 63-81, 2000.

ROGERS, W.M; et al. College men's health in practice: a multidisciplinary approach. **J. Am. Coll. Health**; 48(6):283-8, 2000.

SABATTINI, R. **Entrevista**: Coleta de dados via WEB. Concedida a José Ari Carletti de Oliveira, no dia 23 de setembro de 2002, no Núcleo de Informática Biomédica da Unicamp. Campinas, SP.2002.

SADANA, R. et al. Comparative analyses of more than 50 household surveys on health status. **GPE Discussion Paper Series**: nº 15. WHO Genebra, 2002.

SANDLER, M.E. Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: a structural model of finances, attitudes, behavior, and career development. **Research in Higher Education**, 41(5): 537-580. 2000.

SANTOS, S.M. As responsabilidades da Universidade no acesso ao Ensino Superior. In Ana Paula Soares et al (ed.) **Transição para o ensino superior**. Braga, Universidade do Minho, 2000.

SANTOS, L. **Adaptação Acadêmica e Rendimento Escolar**. Braga, Universidade do Minho, 2001.

SARVELA, P.D; HOLCOMB, D.R e ODULANA, J.A. Designing a safety program for a college health service. **J. Am. Coll. Health**; 40(5): 231-3, 1992.

SAUPE, R. Qualidade de vida dos acadêmicos de enfermagem. **Resumos do terceiro encontro da lista de pesquisadores em qualidade de vida**. São Paulo, SP. USP, dezembro de 2002.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. Dissertação de mestrado. Campinas – SP, Universidade Estadual de Campinas. 2006.

SCIVOLETTO, S. et al. Relação entre consumo de drogas e comportamento sexual de estudantes de 2º grau de São Paulo. **Revista Brasileira Psiquiatria**, 21(2): 87-94, 1999.

SELIGMANN S. E. Saúde Mental e trabalho. In TUNDIS, D.S. & COSTA, N. de R. (org.) **Cidadania e loucura**. Políticas de saúde mental no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1992.

SETTON, M.G.J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educ. Pesqui.**, 28(1): 107-116, jan./jun. 2002.

SILVA, C.C.P. **O primeiro ciclo geral da área de ciências na Universidade de Brasília: algumas características dos alunos e rendimento acadêmico**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. 1980.

SILVA, M.I. **Qualidade de Vida e Sintomas Depressivos na Terceira Idade.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade São Francisco. 2003.

SILVEIRA, A. Psicologia fisiológica. **Maternidade e Infância.** São Paulo. 15(1), 1976.

SIMÃO, R.I.P. **A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho acadêmico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos.** www.Psicologia.com.pt acesso 2006.

SIMÕES, R. (Qual)idade de vida na (qual)idade de vida. . In: Wagner Wey Moreira. (org.) **Qualidade de vida: complexidade e educação.** Campinas, SP : Papirus, 2001.

SNEDECOR, G.W.; COCHRAN, W.G. **Statistical Methods**, 7. ed. The Iowa State University Press, Iowa, 1980, 507p.

SORDI, M.R.L. Alternativas e propositivas no campo da avaliação: por que não? In: Sérgio Castanho e Maria Eugênia Castanho (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.**– Campinas, SP, Papirus. 2001.

SOUZA, J.C.R.P. e GUIMARÃES, L.A.M. **Insônia e qualidade de vida em estudantes universitários.** Campo Grande : Editora UCDB, 1999.

SPIPKER B, editor. **Quality of life and pharmaco-economics in clinical trials.** Philadelphia: Lippincott-Raven Publishers; 1996.

SPRECHER, S e REGAN, P. College virgins: how men and women perceive their sexual status. **The Journal of Sex Research.** 33(1): 3-13, 1996.

STICE, E. e RAGAN, J. A preliminary controlled evaluation of an eating disturbance psycho educational intervention for college students. **Int J. Eat. Disord;** 31(2): 159-71, 2002.

STRUTHERS, W.C.; PERRY, R.P. e MENEZES, V.H. An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. **Research in Higher Education,** 41(5): 581-592, 2000.

SULLUM, J.; CLARK, M.M. e KING, T.K. Predictors of exercise relapse in a college population. **J. Am. Coll. Health;** 48(4): 175-80, 2000.

SUPER, D.E. Determinantes psíquicos da escolha profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada,** 27(2): 3-17, 1975.

TERENZINI, P.T.; PASCARELLA, E.T. Student/faculty relationships and freshman years educational outcomes : a further investigation. **Journal of College Student Personnel**, Missouri, 21(6): 521 – 528, 1980.

_____, 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, 37(2): 149 – 162, 1996.

TREVIZAN, S.P. Ciência, meio ambiente e qualidade de vida: uma proposta de pesquisa para uma universidade comprometida com sua comunidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**, 5(1): 179-186, 2000.

The WHOQOL Group. The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL) In: Orley, J., Kuyken W. editors. **Quality of life assessment: international perspectives**. Heidelberg: Springer Verlag; p. 41-60, 1994.

The WHOQOL Group. Development of the World Health Organization WHOQOL-bref. Quality of Life Assessment. **Psychol Med**; 28:551-8, 1998.

TINTO, V, Leaving College: **Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition** (University of Chicago Press, Chicago). 1987.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**. 7. ed . Livros Técnicos e Científicos, Rio de Janeiro. 410p. 1999.

VALADARES, J.C. Qualidade do espaço e habitação humana. **Ciênc. Saúde Coletiva**, 5(1): 83-98, 2000.

VENDRAMINI et al. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia** 9(2): 259-268, 2004

VENDRUSCOLO, E. **Diferenças de personalidade e inteligência em universitários nos testes 16PF e Raven**. Itatiba. Universidade São Francisco, 2002.

VOLCAN, S.M.A. et al. Relação entre bem-estar espiritual e transtornos psiquiátricos menores: estudo transversal. **Rev. Saúde Pública**, 37(4): 440-445, ago. 2003.

WEATPHAL, M. O movimento Cidades/Municípios Saudáveis: um compromisso com a qualidade de vida. **Ciênc. Saúde Coletiva**, 5(1): 39-51, 2000.

WILLIAMS, G.H. Assessing patient wellness: new perspectives on quality of life

and compliance. **Am. J. Hyper tens**; 11(11 Pt 2): 186S-191S, Nov. 1998.

WOOD-DAUPHINEE, S. Assessing Quality of Life in Clinical Research: from where have we come and where are we going. **J. Clin. Epidemiol.**, 52(4): 355-63, 1999.

WOODRUFF, S.I. e CONWAY, T.L. Impact of health and fitness-related behavior on quality of life. **Social Indicators Research** 25: 391-405, 1992.

ZABINSKI, M.F. et al. Effects of a physical activity intervention on body image in university seniors: project GRAD. **Ann. Behav. Med**; 23(4): 247-52, 2001.

ZIELMELS, A.; BUCKNAM, R.B. e ELFESSI, A.M. retention efforts underlying decreases in binge drinking at institutions of higher education. **J. Am. Coll. Health**; 50(5): 238-52, 2002.

Anexos

1 - Questionário de Qualidade de Vida Breve

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE
 PROGRAMA DE SAÚDE MENTAL
 ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE
 GENEVRA
 GRUPO WHOQOL

VERSÃO EM PORTUGUÊS DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE
 QUALIDADE DE VIDA (WHOQOL) 1998

Instruções					
Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. Por favor, responda a todas as questões. Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser sua primeira escolha.					
Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência as duas últimas semanas. Por exemplo, pensando nas últimas duas semanas, uma questão poderia ser:					
	Nada	Muito pouco	médio	Muito	completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número que melhor corresponde ao quanto você recebe dos outros o apoio de que necessita nestas últimas duas semanas.

Portanto, você deve circular o número 4 se você recebeu "muito" apoio como abaixo.

	Nada	Muito pouco	médio	Muito	completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número 1 se você não recebeu "nada" de apoio.

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e circule no número e lhe parece a melhor resposta.

		Muito ruim	Ruim	nem ruim nem boa	boa	Muito boa
1	Como você avaliaria sua qualidade de vida?	1	2	3	4	5
		muito insatisfeito	Insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
2	Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	1	2	3	4	5
As questões seguintes são sobre o quanto você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.						
		nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente

3	Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	1	2	3	4	5
4	O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	1	2	3	4	5
5	O quanto você aproveita a vida?	1	2	3	4	5
6	Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	1	2	3	4	5
7	O quanto você consegue se concentrar?	1	2	3	4	5
8	Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	1	2	3	4	5
9	Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre quão completamente você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.

		nada	muito pouco	médio	muito	completamente
10	Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
11	Você é capaz de aceitar sua aparência física?	1	2	3	4	5
12	Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	1	2	3	4	5
13	Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
14	Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre quão bem ou satisfeito você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.

		muito ruim	ruim	nem ruim nem bom	bom	muito bom
15	Quão bem você é capaz de se	1	2	3	4	5

	locomover?					
		muito insatisfeito	Insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
16	Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	1	2	3	4	5
17	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
18	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?	1	2	3	4	5
19	Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	1	2	3	4	5
20	Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	1	2	3	4	5
21	Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	1	2	3	4	5
22	Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	1	2	3	4	5
23	Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	1	2	3	4	5
24	Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	1	2	3	4	5
25	Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	1	2	3	4	5

As questões seguintes referem-se a com que frequência você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.

		nunca	Algumas vezes	freqüentemente	muito freqüentemente	sempre
26	Com que freqüência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	1	2	3	4	5

Alguém lhe ajudou a preencher este questionário?

.....

Quanto tempo você levou para preencher este questionário?

.....

Você tem algum comentário sobre o questionário?

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

2 - Questionário socioeconômico

QUALIDADE DE VIDA E DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO.	DATA: ____/____/____
--	-----------------------------

RA: _____ e-mail: _____ SEXO Masc () Fem ()

DATA NASCIMENTO: ____/____/____

ESTADO CIVIL:

Casado () Solteiro () Viúvo () Desquitado () Outros ()

CURSO:

Biologia () Odontologia ()

Psicologia () Direito ()

Administração () Engenharia ()

Outro ()

SEMESTRE QUE CURSA:

Segundo () Último () Outro ()

CAMPUS:

São Paulo () ; Itatiba () ; Bragança ()

TEMPO PARA VIR À UNIVERSIDADE:

Até 30 min () 31– 45 min () 46–60 min () +60min ()

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL:

Trabalha ? : () NÃO () SIM

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO

Até 4 hs () de 5 a 6 hs () de 7 a 8 hs () mais de 8 hs ()

O RENDIMENTO PROVENIENTE DE SEU TRABALHO LHE DÁ INDEPENDÊNCIA FINANCEIRA:

Total () ; Parcial () ; Sou dependente financeiramente ()

COM QUEM RESIDE:

Com a família () ; Pensão () ; República () ; Sozinho () ; Outro ()

Turno: diurno () noturno ()

3 – Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa – Ciências Biológicas e da Saúde – USF



Bragança Paulista, 26 de maio de 2004

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – USF

Projeto de Pesquisa: “Qualidade de vida e desempenho acadêmico de alunos de graduação”

Autores: Prof. José Ari Carletti de Oliveira

Protocolo nº. 183/04

Prezado Prof.,

O Comitê de Ética em Pesquisa da Área de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade São Francisco, analisou as pendências esclarecidas referente ao projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade de V.Sa.. Este Comitê, acatando o parecer do relator indicado, apresenta-lhe o seguinte resultado:

Parecer: Aprovado

Atenciosamente,

Prof. Dr. José Pedrazzoli Júnior
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
Área de Ciências Biológicas e da Saúde
Universidade São Francisco

2ª via

CÂMPUS DE BRAGANÇA PAULISTA
CÂMPUS DE ITATIBA
CÂMPUS DO PARI - SÃO PAULO

Av. São Francisco de Assis, 218 - CEP 12916-900 Fone (11) 4034-8000 - FAX (11) 4034-1825
Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - CEP 13251-900 Fone (11) 4534-8000 - FAX (11) 4524-1933
Rua Hannemann, 352 - Pari - CEP 03031-040 Fone (11) 3315-2000 - FAX (11) 227-8183

4 - Convite à participação e termo de esclarecimento e consentimento.

	CONVITE À PARTICIPAÇÃO DE UM ESTUDO SOBRE QUALIDADE DE VIDA e DESEMPENHO ACADÊMICO.
--	--

Termo de Esclarecimento e Consentimento.

Eu, José Ari Carletti de Oliveira, professor de psicopatologia da USF, estou realizando um trabalho de pesquisa sobre Qualidade de Vida e Desempenho Acadêmico em Universitários, para minha tese de doutorado.

Para isto, gostaria de contar com a sua colaboração para responder um questionário (WHOQOL breve), onde serão feitas várias perguntas sobre diferentes aspectos de sua vida: sua saúde física, sua vida emocional, sua relação com amigos e familiares, seu meio ambiente, que consta de 26 questões e que demora poucos minutos para ser respondido. Solicito também autorização para colher suas notas deste semestre para calcularmos seu desempenho acadêmico, junto à secretaria de seu curso.

Gostaria de deixar claro que esta pesquisa é independente de seu desempenho escolar e em nada influenciará em sua vida acadêmica, caso o (a) senhor (a) participe ou não. Asseguro que todas as informações prestadas pelo senhor (a) são sigilosas e serão utilizadas somente para fins desta pesquisa. A divulgação dos resultados será sempre feita no seu conjunto e anonimamente e, em momento algum, ocorrerá de forma individual.

Qualquer desconforto que sentir durante as respostas poderá desistir ou se continuar e sentir necessidade de esclarecer algum aspecto poderá contatar comigo, José Ari Carletti de Oliveira, através da clínica escola de psicologia: telefone 4534 80 72 para marcar o atendimento.

Se você tiver alguma pergunta a fazer antes de decidir, sinta-se à vontade para fazê-la.

Estando de acordo em participar, clique no botão para ter acesso aos questionários. Ao final de suas respostas, clique em enviar para confirmar, pela segunda vez, seu consentimento em participar da pesquisa.

5 - Procedimentos de aplicação

Como o WHOQOL-100 é um instrumento de auto-avaliação, ele é auto-explicativo. Quando o respondente não entendia o significado de alguma pergunta o entrevistador relia a pergunta de forma lenta, não sendo utilizados sinônimos ou "explicações em outras palavras da questão" (aplicação assistida). Quando o respondente não tinha condições de ler o questionário em função de suas condições de saúde ou de alfabetização, o questionário era lido pelo entrevistador.

Manual de aplicação

- 1) O indivíduo deve ser adequadamente informado sobre o objetivo da aplicação do instrumento, o modo de aplicação e o destino dos dados obtidos. Deve também sentir-se à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas ao longo da aplicação.
- 2) Uma vez que o paciente concorde em responder, é fundamental a obtenção do consentimento informado assinado pelas duas partes.
- 3) Uma situação de privacidade deve ser buscada. O paciente não deve responder o instrumento acompanhado de familiar, cônjuge ou companheiro de quarto.
- 4) O instrumento deve ser respondido em somente um encontro.
- 5) O preenchimento da folha de dados demográficos deve ser realizado pelo entrevistador.
- 6) Deve ser enfatizado que todo o questionário refere-se às duas últimas semanas, independente do local onde o indivíduo se encontre.
- 7) O questionário a princípio é de auto-resposta. O entrevistador não deve influenciar o paciente na escolha da resposta. Não deve discutir as questões ou o significado destas, nem da escala de respostas. No caso de dúvida o entrevistador deve apenas reler a questão de forma pausada para o paciente, evitando dar sinônimos às palavras das perguntas. Insistir que é importante a interpretação do paciente da pergunta proposta. Em casos de impossibilidade (analfabetismo, deficiência visual importante, falta de condição clínica ...) o instrumento pode ser aplicado pelo entrevistador, devendo serem redobrados os esforços para evitar a influência sobre as respostas do indivíduo.
- 8) Caso o paciente por algum motivo não deseje responder a uma questão (por exemplo, não entender a questão após as medidas descritas em 7 ou se opuser a marcar sua escolha), deve ser assinalado um código próprio (p. ex. código 8). Este código diferencia as questões que eventualmente o paciente possa ter esquecido de responder (código 9).
- 9) Ao término do questionário, verificar se o paciente não deixou nenhuma questão sem resposta e se marcou somente uma alternativa por questão.

6 - Sintaxe do WHOQOL breve

PASSOS PARA CHECAR E CLAREAR DADOS E CALCULAR FACETAS E PONTUAÇÃO DOS DOMÍNIOS

Questões q3 q4 q26 (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1).

(pontuação numa escala de 4-20)

compute dom 1= (mean.6 (q3, q4, q10, q15, q16, q17, q18)) * 4.

compute dom 2= (mean.5 (q5, q6, q7, q11, q19, q26)) * 4

compute dom 3= (mean.2 (q20,q21,q22)) * 4

compute dom 4= (mean.6 (q8, q9, q12, q13, q14, q23, q24, q25)) * 4

compute overall= (mean.2 (q1, q2)) * 4

(transformação da pontuação para uma escala de 0-100)

compute dom1b= (dom1 - 4) * (100/16).

compute dom2b= (dom2 - 4) * (100/16).

compute dom3b= (dom3 - 4) * (100/16).

compute dom4b= (dom4 - 4) * (100/16).

compute q1b= (q1 - 1) * (100/16).

compute q2b= (q2 - 1) * (100/16).

Quadro 1. Estatística descritiva das médias das notas por curso, turno e semestre

	CURSO/TURNO/SEMESTRE																
	Administração		Direito				Engenharias		Farmácia		Odontologia			Psicologia			
	Noturno		Diurno		Noturno		Noturno		Noturno		Diurno	Noturno		Diurno		Noturno	
	2o.	último	2o.	último	2o.	últim	2o.	último	2o.	último	último	2o.	último	2o.	último	2o.	último
n	29	8	24	20	40	40	47	11	29	34	19	10	22	17	17	30	34
Valor mínimo	3,1	7,9	5,1	6,2	5,2	6,1	2,6	5,	5,6	6,0	5,1	4,5	5,6	4,2	6,8	2,7	5,8
1º quartil	6,5	8,4	6,2	8,2	6,4	7,6	5,9	8,	6,4	6,8	6,4	6,6	7,0	6,0	8,0	6,6	7,3
Median	7,8	8,6	6,7	8,4	7,1	8,1	7,0	7,	7,1	7,4	6,9	7,3	7,4	7,0	8,3	7,6	8,0
^a Média	7,3	8,5	6,8	8,4	7,1	8,0	6,7	7,	7,2	7,3	6,8	7,1	7,4	6,9	8,5	7,1	8,0
3º quartil	8,5	8,7	7,6	8,8	7,6	8,6	7,4	8,	7,8	7,6	7,1	7,8	7,6	7,7	9,2	8,3	8,6
Valor máximo	9,1	8,9	8,9	9,4	9,2	9,1	9,4	9,	9,2	8,9	8,3	8,8	8,4	9,1	10,0	9,4	9,8
Desvio-padrão	1,6	0,3	1,0	0,7	0,9	0,8	1,3	1,	1,0	0,7	0,7	1,2	0,6	1,2	0,9	1,8	1,0
Moda	8,7	8,6	5,9	8,8	7,4	8,7	7,1	7,5	7,0	6,8	7,0	7,3	6,9	5,6	7,8	6,	7,8
Proporção notas >= 6,00	82,8%	100,0%	79,2%	100,0%	90,0%	100,0%	74,5%	90,9%	86,2%	100,0%	89,5%	90,0%	94,5%	76,5%	100,0%	80,0%	97,1%

333

Quadro 2. Estatística descritiva do escore z por curso

	CURSO						
	Todos alunos	Odontologia	Farmácia	Engenharias	Administração	Psicologia	Direito
n	431	51	63	58	37	98	124
Valor mínimo	-3,38	-3,02	-1,76	-3,00	-2,71	-2,45	-3,38
1º quartil	-0,62	-0,53	-0,66	-0,57	-0,53	-0,57	-0,62
Mediana	0,11	0,06	-0,08	0,14	0,31	0,09	0,04
Média	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3º quartil	0,64	0,43	0,64	0,56	0,76	0,64	0,68
Valor máximo	2,38	2,08	2,23	2,04	1,28	1,89	2,38
Desvio-padrão	0,98	0,98	0,99	0,99	0,99	0,98	0,99
amplitude interquartílica	1,26	0,96	1,30	1,12	1,29	1,22	1,30
Moda	0,33	0,30	-0,66	0,33	0,89	-0,22	0,35

Quadro 3. Estatística descritiva do escore z por classe

	CURSO/TURNO/SEMESTRE																
	Administração		Direito		Engenharias		Farmácia		Odontologia			Psicologia					
	Noturno		Diurno		Noturno		Noturno		Noturno	Diurno	Noturno	Diurno		Noturno			
	2o.	último	2o.	último	2o.	último	2o.	último	2o.	último	último	2o.	último	2o.	último	2o.	último
n	29	8	24	20	40	40	47	11	29	34	19	10	22	17	17	30	34
Valor mínimo	-2,71	-1,93	-1,70	-3,38	-2,13	-2,43	-3,00	-1,61	-1,62	-1,76	-2,31	-2,27	-3,02	-2,25	-1,86	-2,45	-2,32
1º quartil	-0,53	-0,48	-0,67	-0,39	-0,78	-0,56	-0,56	-0,67	-0,80	-0,66	-0,53	-0,46	-0,62	-0,76	-0,57	-0,30	-0,74
Mediana	0,31	0,16	-0,12	-0,01	0,01	0,15	0,26	-0,15	-0,08	0,10	0,16	0,15	0,06	0,06	-0,25	0,23	-0,06
Média	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3º quartil	0,76	0,64	0,77	0,61	0,52	0,79	0,56	1,10	0,64	0,44	0,43	0,58	0,40	0,64	0,72	0,64	0,62
Valor máximo	1,14	1,28	2,05	1,53	2,38	1,43	2,04	1,62	2,08	2,23	2,08	1,44	1,77	1,80	1,58	1,25	1,89
Desvio-padrão	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
amplitude interquartilica	1,29	1,12	1,43	1,00	1,30	1,35	1,11	1,77	1,44	1,10	0,96	1,04	1,03	1,41	1,29	0,94	1,37
Moda	0,89	0,32	-0,91	0,61	0,35	0,92	0,33	0,16	-0,18	-0,66	0,30	0,15	-0,79	-1,10	-0,78	-0,13	-0,22

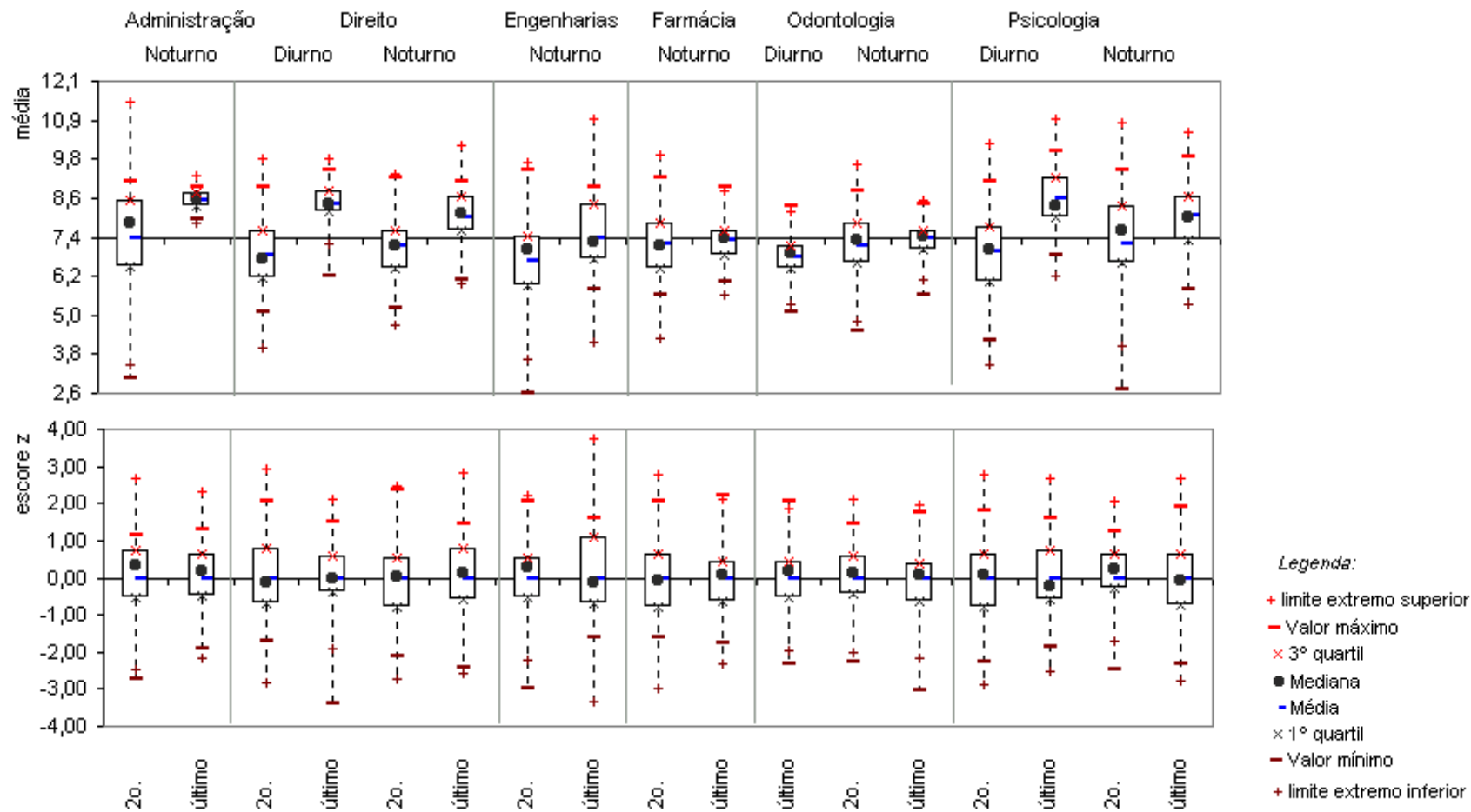


FIGURA 1. Box-Plot para a média (de 0 a 10) e escore Z dos alunos respondentes por classe em relação à media geral e à média padronizada respectivamente