



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Cláudia Ribeiro de Castro

**TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO  
SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A COMUNIDADE  
ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO PARÁ - CAMPUS BRAGANÇA**

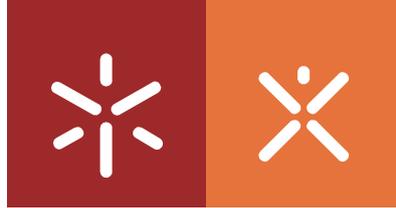
**TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A COMUNIDADE  
ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS BRAGANÇA**

Ana Cláudia Ribeiro de Castro

UMinho|2021

janeiro de 2021





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Cláudia Ribeiro de Castro

**TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO  
SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A COMUNIDADE  
ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO PARÁ - CAMPUS BRAGANÇA**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Leandro da Silva Almeida**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição  
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

A gratidão é uma forma singular de reconhecimento, e o reconhecimento é uma forma sincera de gratidão. Agradecer, expressa o sentimento de felicidade e respeito por algo ou alguém que de alguma forma foram importantes em algum momento de vida. Por isso, não poderia deixar de expressar, em primeiro plano, ao meu Senhor Deus, Pai de Toda Criação, meu Ajudador e Auxiliador em todos os momentos de vida. Sem sua fonte inesgotável de água viva, eu nada seria. Agradeço, pela vida, pelo cuidado e proteção nesse fatídico e triste período para toda a humanidade. *“Mas tua bondade e misericórdia certamente me seguirão todos os dias de minha vida e de minha filha”*;

Agradeço com o coração alargado de respeito e admiração ao meu orientador, Prof. Dr. Leandro da Silva Almeida, por sua persistência em despertar potenciais e ser esse grande motivador e auxiliador. Obrigada por sua disponibilidade, dedicação, humanidade, sensibilidade e notável inteligência. Ficará para sempre no lado esquerdo do peito;

Agradeço, com profundidade de alma e infinito amor, minha filha Jordana Castro da Costa, luz de minha vida, por sua paciência, companheirismo e dedicação. Sem você ao meu lado, nada teria sentido. É por ti e para ti!

Agradeço à coordenação do Campus da UFPA de Bragança, aos coordenadores de curso, secretários de faculdades e professores por suas parcerias e disponibilidades no momento de recolhas de dados. Retribuo com meu carinho e respeito;

Agradeço, especialmente, aos estudantes ingressantes do ano de 2018 que foram os maiores colaboradores neste estudo e se dispuseram a responder a todos os inquéritos; não mediram esforços para se organizarem quando necessário para chegarem até o fim da investigação. Sem a contribuição de vocês em expressar seus anseios, sentimentos, motivações e desagrados com suas vivências acadêmica ao longo de um ano, eu não teria o necessário para a feitura desta tese. Desejo a todos a perseverança para sucesso e as bênçãos do Grande Eu Sou;

Agradeço a todos os familiares e amigos, que direta e indiretamente ajudaram nesse processo de construção de tese; em especial a minha tia Maria da Conceição e minha estagiária Josilene Costa, que foram parceiras, amigas e solidárias. Que Deus seja seu eterno auxiliador;

E por fim, e não menos importante, agradeço aos meus líderes e irmãos (amigos) da Igreja International Assembly Of God Toronto – Bragança, que tanto foram fontes de força e renovação espiritual com palavras de motivação, orações, comunhão e lazer nos momentos mais difíceis no ano de 2020. Só posso retribuir com meu afeto e orações;

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mas declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## RESUMO

### **TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A COMUNIDADE ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS BRAGANÇA**

Nas últimas décadas, se tem constatado as crescentes mudanças ocorridas na educação superior em todo o mundo. No entanto, essas mudanças além de não serem suficientes para dar conta de toda a demanda estudantil, ela não ocorre da mesma forma para todos os estudantes do ES, advindos das mais diversas realidades socioculturais e com diferentes experiências de vida escolar. Dessa forma, conhecer o perfil dos estudantes do ES colabora para compreender os fatores envolvidos no processo de transição e adaptação e, conseqüentemente, os preditivos de sucesso e insucesso acadêmico. Nesse sentido, este estudo centra-se em identificar que fatores de percurso acadêmico estão relacionados à adaptação e ao sucesso acadêmico desses ingressantes do Ensino Superior. Assim, a grande questão a responder nesta investigação passa por conhecer que condições sociodemográficas, de vivências e satisfação se tornam relevantes para a adaptação e resposta de sucesso acadêmico apresentado pelos estudantes ao final do primeiro ano. O estudo conta com uma amostra de conveniência formada por 327 alunos da Universidade Federal do Pará, do *campus* de Bragança e polos de Capanema e Santa Luzia do Pará. Provenientes dos cursos de Licenciaturas da Faculdade de Matemática (FAMAT), Educação (FACED), História (FAHIST), Letras (FALE), Ciências Naturais (FACIN), Engenharia de Pesca (FEPESCA), Biologia (FABIO). Este é um estudo de natureza quantitativa, organizado em três fases de recolha de dados: 1) Aplicação do Questionário Sociodemográfico e QVA-r; 2) Aplicação da ESEA, e 3) Recolha dos resultados e Históricos Acadêmicos. Os procedimentos de análise de dados foram realizados por meio de testes estatísticos, incluindo estatística descritiva (médias e desvios-padrão) e inferencial (análise de correlações e de variância). Estas análises foram realizadas por meio do programa *Statistical Package for the Social Science* – SPSS/IBM, versão 26.0. Os resultados obtidos sugerem algumas particularidades face à investigação na área. Uma vez eles parecem em consonância com a generalidade dos estudos, por exemplo, níveis superiores de adaptação, de satisfação e de sucesso acadêmico por parte das mulheres. Outras vezes, nossos resultados vão em sentido contrário, por exemplo, os estudantes de zonas rurais (deslocados) apresentam níveis superiores de adaptação na dimensão Institucional que os estudantes do meio urbano (não deslocados). Por outro lado, se uma maior satisfação com os métodos de estudo é apresentada positivamente em relação ao rendimento acadêmico, parece mais discutível a correlação negativa entre satisfação institucional e satisfação interpessoal com o rendimento acadêmico. Dessa forma, entende-se a necessidade de novas investigações afim de identificar os fatores envolvidos nas correlações encontradas e uma melhor compreensão dos determinantes do sucesso acadêmico dos nossos estudantes.

**Palavras-chave:** Adaptação; Ensino Superior; Estudantes do 1º ano; Sucesso Acadêmico; Universidade Federal do Pará - Campus Bragança.

## **ABSTRACT**

### **TRANSITION AND ADAPTATION TO HIGHER EDUCATION: A LOOK AT THE STUDENT COMMUNITY OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARÁ – CAMPUS BRAGANÇA**

In recent decades, there have been increasing changes in higher education around the world. However, these changes are not enough to meet all students demand, they do not happen in the same way for all of them who come from the most diverse sociocultural reality and different school experiences. Therefore, knowing their profile collaborates to understand the factors involved in their transition and adaptation process as well as a predictive result of their academic success and failure. In this way, this study focuses on identifying which factor of the academic path are related to the adaptation and academic success of the freshman students. The main reason of this research is to know which sociodemographic, life experiences and level of satisfaction become relevant for the students' adaptation and academic success in the end of the first year. The study has a convenience sample composed of 327 students from Federal University of Pará, divided into Bragança campus, and also Capanema and Santa Luzia poles. They are undergraduate students of mathematics (FAMAT), education (FACED), history (FAHIST), languages (FALE), natural science (FACIN), fishing engineering (FEPESCA) and biology (FABIO) majors. This is a quantitative study organized into three phases of data collection: 1) Application of the sociodemographic questionnaire and QVA-r; 2) Application of ESEA and 3) Collection of the results and their academic journey. Data analysis procedures were performed through statistical test, including descriptive statistic (means and standard deviations) and inferential statistic (correlation and variance analysis). These analyses were carried out through the Statistical Package for the Social Science – SPSS/IBM program, version 26.0. The results obtained suggest some particularities to the research in the area. They seem in line with the generality of the studies as higher levels of adaptation, satisfaction and academic success are presented by women. However, the students from rural (displaced) areas have higher levels of adaptation in the institutional dimension than urban (non-displaced) students. If a greater satisfaction with the methods of study is positively related to academic performance, alternatively the negative relation between institutional and interpersonal satisfaction to academic performance seems more debatable. Thereby, the need for further investigation is understood in order to identify the factors involved in the correlation found and a better understanding of the students' key factors academic success.

**Keywords:** Academic Success; Adaptation; Federal University of Pará – Bragança Campus, Freshman Students; Higher Education.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	XV
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	7
1.1 INTRODUÇÃO .....	7
1.2 A TRAJETÓRIA NORMATIVA E SOCIOPOLÍTICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .....	7
1.3 AS RECENTES REGULAMENTAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR (2003 A 2020) .....	12
1.4 AS NORMATIZAÇÕES, PROGRAMAS E POLÍTICAS NO E.S (2003 A 2016) .....	13
1.5 AS NORMATIZAÇÕES, PROGRAMAS E POLÍTICAS NO ES (2016 A 2020) .....	17
1.6 AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ES NO BRASIL .....	20
1.7 A EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO .....	23
1.8 DADOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL .....	24
1.10 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ .....	29
1.11 O CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA/PA.....	32
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	36
<b>TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR</b> .....	36
2.1 INTRODUÇÃO .....	36
2.2 TRANSIÇÃO NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTISTA DA ADOLESCÊNCIA À ADULTEZ.....	37
2.3 FATORES RELATIVOS AO PROCESSO DE TRANSIÇÃO AO ENSINO SUPERIOR.....	44
2.4 FATORES RELATIVOS AO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR .....	53
2.5 AS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E A CONSTRUÇÃO DO QVA-R .....	55
2.5.1 <i>Dimensão pessoal</i> .....	56
2.5.2 <i>Dimensão interpessoal</i> .....	64
2.5.3 <i>Dimensão carreira</i> .....	69
2.5.4 <i>Dimensão Estudo</i> .....	77
2.5.5 <i>Dimensão Institucional</i> .....	82
2.6 A SATISFAÇÃO E VIVÊNCIAS ACADÊMICA.....	87
2.6.1 <i>O construto psicológico de satisfação</i> .....	87
2.6.2 <i>A satisfação acadêmica como preditora de sucesso no ES</i> .....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	95
<b>SUCESO ACADÊMICO, PERMANÊNCIA E ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	95

3.1 INTRODUÇÃO .....	95
3.2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE SUCESSO .....	95
3.3 O DESEMPENHO ACADÊMICO COMO PREDITOR DO SUCESSO NO ES.....	97
3.4 O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL COMO PREDITOR DO SUCESSO NO ES.....	99
3.5 O ESTUDO DA PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO NO ES.....	103
3.6 OS DIVERSOS E COMPLEXOS CONTEXTOS DO FENÔMENO DE ABANDONO NO ES .....	108
3.7 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS ESTUDANTES NA PERSISTÊNCIA E ABANDONO DO ES .....	110
3.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	111
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>113</b>
<b>METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>113</b>
4.1 APRESENTAÇÃO.....	113
4.2 OBJETIVOS, QUESTÕES E HIPÓTESES .....	114
4.3 PARTICIPANTES .....	116
4.4 VARIÁVEIS, INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS.....	129
4.4.1 Variáveis estudadas .....	129
4.4.2 Instrumentos de Recolha de Dados.....	131
4.4.3 Procedimentos de recolha de dados.....	133
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	135
4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>137</b>
<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>137</b>
5.1 INTRODUÇÃO .....	137
5.2. VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E ADAPTAÇÃO E SATISFAÇÃO ACADÊMICAS DOS ESTUDANTES .....	138
5.2.1 - Variáveis sociodemográficas (idade e comunidade de origem) e adaptação e satisfação acadêmicas dos estudantes .....	138
5.2.2 - Variáveis sociodemográficas (gênero e estatuto) e adaptação e satisfação acadêmicas dos estudantes.....	146
5.2.3 – O impacto das variáveis opção de curso e intenção de persistência no curso na adaptação e satisfação acadêmica (QVA-r e ESEA) .....	154
5.4 - ADAPTAÇÃO E SATISFAÇÃO ACADÊMICAS E SUCESSO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES.....	167
5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>180</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	189
<b>APÊNDICE</b> .....	232
<b>ANEXOS</b> .....	238

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> Normatização das Políticas e Programas Instituídos pelo Governo Popular no Período de 2003 a 2016.....	14
<b>Figura 1</b> Fluxograma dos construtos preditores de persistência (Tinto, 2017), traduzidos por Pigosso, Ribeiro e Heidemann (2020).....	105
<b>Figura 2</b> Demonstrativo da Renda Familiar dos Estudantes .....	123
<b>Figura 3</b> Demonstrativo por Gênero das Habilidades Escolares dos Pais dos Estudantes.....	124
<b>Figura 4</b> Demonstrativo Comparativo da Habilitação Escolar dos Pais e Rendimento Familiar .....	125
<b>Figura 5</b> Efeito de Interação do Grupo Etário e Comunidade de Origem na Dimensão Desenvolvimento Acadêmico do ESEA .....	145
<b>Figura 6</b> Efeito de Interação do Gênero e Estatuto de Trabalho na Dimensão Institucional do QVA-r	150
<b>Figura 7</b> Efeito de Interação do Gênero e Estatuto de Trabalho na Dimensão Social do ESEA.....	153
<b>Figura 8</b> Efeito de interação da opção e intenção de persistência no curso na dimensão Expectativa Profissional da ESEA.....	160

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Número total de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa .....	25
<b>Tabela 2</b> Frequência Estatística dos Estudantes por Licenciatura – UFPA/Campus Bragança .....	117
<b>Tabela 3</b> Frequência Estatística do Estatuto dos Estudantes (Ativos e Não Ativos) nas Licenciaturas .....	117
<b>Tabela 4</b> Frequência Estatística dos Estudantes por Áreas de Conhecimento .....	118
<b>Tabela 5</b> Frequência de Idade, Gênero e Estado Civil dos Estudantes por Licenciaturas. ....	119
<b>Tabela 6</b> Frequência de Origem Territorial (Rural e Urbano) e Atividade Laboral (Só Estudante ou Estudante -Trabalhador), por Licenciaturas.....	120
<b>Tabela 7</b> Média e Desvio-Padrão dos Resultados nas Dimensões do QVA-r, em Função das Variáveis Grupo Etário e Localidade de Origem .....	139
<b>Tabela 8</b> Análise de Variância nas Dimensões do QVA-r, em Função do Grupo Etário e Localidade de Origem.....	141
<b>Tabela 9</b> Média e Desvio-padrão dos Resultados nas Dimensões da ESEA, em Função das Variáveis Grupo Etário e Localidade de Origem .....	143
<b>Tabela 10</b> Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões do ESEA, em Função das Variáveis Grupo Etário e Localidade de Origem .....	144
<b>Tabela 11</b> Média e Desvio-padrão dos Resultados nas Dimensões do QVA-r, em Função das Variáveis Gênero e Estatuto de Trabalho.....	146
<b>Tabela 12</b> Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões do QVA-r, em Função das Variáveis Gênero e Estatuto de Trabalho.....	149
<b>Tabela 13</b> Média e Desvio-padrão dos Resultados nas Dimensões do ESEA, em Função do Gênero e Estatuto de Trabalho.....	151
<b>Tabela 14</b> Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões do ESEA, em Função das Variáveis Gênero e Estatuto de Trabalho.....	152
<b>Tabela 15</b> Média e Desvio-padrão dos Resultados nas Dimensões do QVA-r, em Função da Opção e Persistência no Curso.....	154
<b>Tabela 16</b> Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões do QVA-r, em Função da Opção e Persistência no Curso.....	156

<b>Tabela 17</b> Média e Desvio-Padrão dos Resultados nas Dimensões da ESEA, em Função da Opção e Persistência no Curso.....	158
<b>Tabela 18</b> Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões do ESEA em função da Opção e Persistência no Curso.....	159
<b>Tabela 19</b> Coeficientes de Correlação entre Rendimento Geral e Estatuto no Curso com Variáveis Sociodemográficas, Opção e Persistência no Curso.....	162
<b>Tabela 20</b> Correlação entre Rendimento Geral e Estatuto no Curso com Variáveis Sociodemográficas, Opção e Persistência no curso, em função da área científica.....	166
<b>Tabela 21</b> Correlação entre Rendimento Geral e Estatuto no Curso com as Vivências Acadêmicas (QVA-r) e Satisfação (ESEA).....	168
<b>Tabela 22</b> Correlação entre Rendimento Geral e Estatuto no Curso com Dimensões de Adaptação Acadêmica, por Área Científica.....	171
<b>Tabela 23</b> Correlações entre o Rendimento Geral e Estatuto no Curso com as Dimensões da Satisfação Acadêmica, por Área Científica.....	173
<b>Tabela 24</b> Análise de Regressão Tomando as Variáveis com Impacto Significativo no Rendimento Acadêmico.....	176

## **ABREVEATURAS E SIGLAS**

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CIABA: Centro de Instrução Almirante Braz de Aguiar

CN: Congresso Nacional

CNE: Conselho Nacional de Educação

DP: Desvio Padrão

EAD: Ensino a distância

ES: Ensino Superior

ESEA: Escala de Satisfação e Experiência Acadêmica

FABIO: Faculdade de Biologia

FACED: Faculdade de Educação

FACIN: Faculdade de Ciências Naturais

FAHIST: Faculdade de História

FEPESCA: Faculdade de Engenharia de Pesca

FIES: Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

FALE: Faculdade de Letras

FAMAT: Faculdade de Matemática

GTI: Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IECOS: Instituto de Estudos Costeiros

IES: Instituição de Ensino Superior

IFES: Instituição Federal de Ensino Superior

IFPA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN: Lei de Diretrizes e da Educação Nacional

LRU: Lei de Reforma Universitária

M: Média

MEC: Ministério de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

PPLSA: Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia

PROUNI: Programa Universidade Para Todos

QVA- r: Questionário de Vivências Acadêmicas

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAIS: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UEPA: Universidade do Estado do Pará

UFOPA: Universidade do Oeste do Pará

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFRA: Universidade Federal Rural do Pará

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESSPA: Universidade do Sul e Sudeste do Pará

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho in memória de meu pai Osvaldo Bahia de Castro, que sempre me incentivou a sonhar e foi o maior auxiliador nas realizações; à minha filha, Jordana Castro, que tem sido a fiel e amável companheira nessa caminhada de sonhos e conquistas;

## **EPIGRAFE**

Ele adestrou as minhas mãos para o combate de sorte que os meus braços

vergaram um arco de bronze

Salmos 18: 34

## INTRODUÇÃO

No Brasil das últimas décadas tem havido uma expansão no atendimento aos estudantes no Ensino Superior – ES, de forma bastante acentuada, que na opinião de alguns teóricos (Arroyo, 2018, Bortolozza, 2017; Lustória, Santos, & Melo, 2018; Mancebo, 2018), mesmo que este crescimento ainda não seja suficiente para reverter algumas taxas bastante desfavoráveis, especialmente quando comparadas com outros países. No entanto, não se pode ignorar que o crescimento no acesso vem se dando de forma constante e, nos últimos anos, após décadas de estagnação, sugere a absorção, ainda que muito parcial, de uma parte da população que historicamente permaneceu alijada desse direito. No entanto, nem tudo ocorre de forma tão sonhada, uma vez que as principais críticas ao crescimento acelerado do sistema brasileiro de ES dirigem-se à sua possível perda de qualidade.

No bojo do crescimento, assume-se a premissa de que quantidade não combina com qualidade, ou ainda que se alargar demais a entrada, não se tem como garantir o resultado final. Esta é uma crítica dirigida principalmente pelo número exagerado de novas instituições privadas que iniciou no Brasil a partir da década de noventa e, por estas receberem como egressos estudantes que saíram do ensino médio com menor qualificação. Na lógica, o debate que estes entendimentos suscitam está longe de apresentar um consenso, mesmo porque, a própria definição de qualidade é sujeita a múltiplas interpretações que envolvem graus elevados de subjetividade tanto dos órgãos governamentais como das próprias instituições (Dias et al., 2019).

Diante de tudo isso, há uma crescente pressão ou cobrança, diga-se de passagem, necessária, por resultados de qualidade e sobre a flexibilidade criadas pelas IES, especialmente, a particular. Contudo, nosso foco é na IES pública, que no caso, a cobrança se dá no âmbito da expansão dos campi universitários pelo interior do País e com a criação de programas governamentais que facilitam a inclusão de pessoas de baixo poder econômico e diversas etnias. Medida necessária, considerando a desigualdade no setor educacional, por cor ou raça. Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontam que em 2018, 66,6% do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos frequentavam o ES enquanto 37,4% dos estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível.

Apesar da preocupação em implementar políticas que visem reduzir essa desigualdade ou a democratização do acesso ao ES, Veiga (2017) é tácito em colocar que estas terão que ser complementadas por medidas de apoio à permanência e igualdade de sucesso, situação que, segundo ele, está muito aquém de ser conseguida. No mesmo tom de crítica, Arroyo (2018) coloca que corrigir

as desigualdades educacionais perpassa pelas justificativas e compromisso de todas as políticas, tanto econômicas, sociais além das educacionais. Para o autor, é necessária uma real avaliação do que avançou, onde retrocedeu e o que é necessário planejar, que estratégias e que intervenções seriam mais eficazes no sistema de ensino brasileiro, do básico ao superior diante das atuais complexidades.

Acontece que apesar das falhas e críticas essa política trouxe benefícios à camadas populacional menos favorecida em condições de acesso à educação, mas também, essa diversificação de sujeitos estudantes no espaço universitário tem trazido inúmeras situações às IES no sentido de, por vezes, levar os próprios ingressantes do ES à situações acadêmicas que acabam caminhando para o insucesso, posto muitas vezes no abandono do tal sonhado projeto de cursar uma universidade.

Neste ponto, a literatura tem apresentado que o ingresso na universidade promove significativas mudanças na vida dos indivíduos. O estudante enfrenta uma série de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais (Almeida, 2019). São situações típicas desse período de transição que culmina com a saída de casa, alterações nas redes de amizade, exigências sociais de maior autonomia, dificuldades em lidar com a ausência de afeto, necessidade de constante aprovação dos pares, cobranças pelo bom desempenho acadêmico, problemas em administrar o tempo de forma adequada, novos processos de ensino e de aprendizagem e outras demandas impostas pelo ES que podem se constituir em importantes estressores para os universitários, igualmente preditoras de insucesso acadêmico.

A partir desse apontamento, percebe-se a importância da manifestação científica no âmbito da Educação Superior, nomeadamente na área da Psicologia da Educação, cuja conformidade relacional entre Educação e Psicologia é marcada por uma trajetória histórica entre polêmicas e convergências (Coll, 2008). Conforme o mesmo ponto de vista Oliveira e Maia Filho (2015) referenda que a existência de um ramo da Psicologia voltado para a Educação, ou o ramo das Ciências da Educação voltado para a Psicologia, atesta a sua convergência em temas diversos, por exemplo aprendizagem, ensino, rendimento e realização profissional.

Por conseguinte, dentre os desafios que compõem o espaço educacional, a ciência tem buscado através de estudos nacionais e conjugados, especialmente, com Portugal, compreender o fenômeno da transição e adaptação ao ES em seus contributos para o sucesso acadêmico. E ainda que, atualmente, esta modalidade de ensino se encontre atrelada à globalização, à novas tecnologias e fomento para formação de profissionais preparados para o mercado de trabalho, diferentemente de tempos passados (Severino, 2018) e, apesar dos números promissores, ainda há muito o que ser feito pela educação superior brasileira, especialmente no trato de compreender os processos das vivências

acadêmicas que possam auxiliar no combate do fenômeno crescente de abandono do curso ou do baixo desempenho dos estudantes.

De certo, são diversos os desafios que ainda se tenta superar no âmbito da educação brasileira, em especial no ES. Ademais, entende-se que se trata de um fenômeno universal e o Brasil tem avançado por meio da análise de Políticas Públicas de garantia de direitos ao acesso e de melhoria de qualidade. Dentre isso, tem sido crescente nos últimos anos a produção científica voltada a identificar os processos no âmbito educacional e fora deste que possam fazer entender os complexos e inúmeros fatores e contextos envolvidos na transição e na adaptação à vida acadêmica dos estudantes brasileiros, especialmente, nas regiões Sul e Sudeste do País. Também, neste estudo, vamos considerar a região Norte do Brasil; buscando perceber quais relações estão envolvidas na adaptação e satisfação acadêmica e o sucesso de estudantes ingressantes no ES, em um dos 17 campi da Universidade Federal do Pará.

O interesse pelo tema tem relação com minha trajetória profissional, especialmente, no período em que me encontrei docente da cadeira de Psicologia da Educação na Universidade Federal do Para - UFPA, no campus de Bragança no ano de 2017. Nesse tempo, pude fazer o reconhecimento da multiplicidade e complexidade das situações nas quais os jovens estudantes do ES são confrontados nos diferentes domínios das suas vidas acadêmica. Sensibilidade adquirida com a prática de 25 anos de formação em Psicologia e 22 anos de prática clínica, aliado ao meu desde sempre interesse em estudar o desenvolvimento humano em seus contexto de vida.

Trabalhando em sala de aula, me é instigante observar entre os estudantes suas potencialidades e fragilidades, assim como fazê-los refletir sobre suas identidades vocacionais. Aliás, esta indagação é feita nos primeiros dias de aula que funcionam quase que uma roda de conversa. Busco saber quem está no curso de licenciatura por gosto ou por condição, se de primeira, segunda e/ou terceira opção. E acabo me surpreendendo dado o número de estudante que se dizem não ter tido critério de escolha no curso ou não se encontram no curso do desejo, seja porque não é oferecido no campus, seja por ter sido o curso que a média de acesso possibilitou. E ainda, é comum o estudante expressar não ter tido acesso às informações prévias sobre o curso pretendido e carreira. Seja em IES pública ou privada, pois minha experiência como docente se dá nas duas realidades.

Outro ponto motivador no exercício da docência é, no decorrer da disciplina, após uma certa proximidade com os estudantes, conhecer os contextos de vida e dos desafios enfrentados na formação. Por diversas vezes, observei situações favoráveis que resultavam em pouco interesse e até baixo rendimento num determinado grupo de estudantes e em outros, com situação totalmente

adversas com resultados mais satisfatórios. Me pego refletindo sobre a complexidade da construção humana.

Com o amor à docência cada vez mais crescente, o sonho de doutoramento crescia igual, pois se tornava cada vez mais necessário para prosseguir com estabilidade na carreira acadêmica. E não demorou para a oportunidade se fazer presente. Tomei conhecimento do doutoramento desta temática na Universidade do Minho, em Portugal, por intermédio de uma amiga que iniciava pós-doutoramento na instituição. Apesar de pouco contato com a temática transição, adaptação e sucesso no ES, o desejo de crescer no conhecimento, fizeram-me abraçar a oportunidade e enfrentar o desafio de deixar o Brasil e iniciar esta jornada de pós-graduação de natureza doutoral.

Não somente a despeito de minhas razões pessoais, acredita-se que este estudo é de extrema relevância por duas importantes situações. A primeira, é que na região Norte do País não se tomou conhecimento de produção científica neste fenômeno e, na minha tímida pretensão, este estudo pode ser um eliciador de novas investigações, uma vez que o Estado do Pará tem grande extensão territorial, assemelhando-se a muitos países da Europa, com isso, apresenta muitos contextos geográficos, culturais, sociais e econômicos diferenciados que acabam influenciando a realidade dos campi universitários da Universidade Federal do Pará e conseqüentemente, a vivência acadêmica dos estudantes. Por conseguinte, a segunda situação relevante, está atrelada a primeira, diz respeito, especificamente, ao próprio campus universitário de Bragança. Este dá acesso ao ES para os estudantes da região bragantina e municípios adjacentes. Apesar de ser um campo pequeno, recebe uma diversidade cultural e social de estudante e não tem acesso quantitativo, analítico e crítico aos fatores que permeiam e influenciam as vivências acadêmicas de sua comunidade estudantil. Desta forma, não tem como considerar possíveis formas de intervenção na prevenção de insucesso.

Longe de alargadas vaidades, é posto que este estudo não tem a pretensão de apresentar formulas e nem há a garantia de que seus resultados venham fomentar a consciência e interesse da gestão no planejamento de tais iniciativas preventivas e a serviços psicopedagógicos. Mas atenho-me na intenção de iniciar um diálogo mediante aos dados empíricos desta tese, que mostram os fatores contributivos de sucesso ou insucesso acadêmicos dos estudantes dos cursos de licenciatura, ofertados há 30 anos pelo campus universitário de Bragança.

Feitas as devidas considerações sobre a relevância do tema, as razões pessoais para a sua escolha e o desejo de contribuição para com a instituição com o resultado deste estudo, trabalhamos a composição estrutural da tese. Apresenta-se composta em seis capítulos ancorados nos fundamentos teóricos, passos metodológicos, a análise, a discussão e a conclusão dos dados empíricos da pesquisa.

No Capítulo 1: **“A Educação Superior no Brasil: trajetória, avanços e contemporaneidade”**, discorre sobre a trajetória normativa e sociopolítica do ES brasileiro; suas recentes regulamentações que abarcam o ano de 2003 a 2020; as normatizações, programas e políticas no ES, dados pertinentes do ano de 2003 a 2016, assim como dos anos de 2016 a 2020; diante das crescentes mudanças governamentais ocorridas nos últimos anos, foi necessário discorrer sobre as Políticas de Expansão do ES no Brasil; no tópico seguinte, adentramos mais a fundo na expansão das universidades públicas federais e o todo o processo iniciado através dos programas de inclusão para estudantes que devido ao processo histórico político e econômico do país, não tinham a mesma oportunidade de acesso ao ES; Partimos então, para elucidar dados contemporâneos do ES público no Brasil e seguimos apresentando o ES superior no Estado do Pará, na região Amazônica; finalizamos este primeiro capítulo dimensionado a Universidade Federal do Pará, como a maior IES na região Norte e seguidamente, o campus universitário de Bragança, onde ocorreu o estudo empírico.

Para o Capítulo 2: **“Transição e Adaptação do Estudantes ao ES”**, tendencialmente, o capítulo teórico mais extenso, abarca pontos pertinentes para a compreensão de todos os processos que, de alguma, permeiam e influenciam o fenômeno da transição e da adaptação. Para isso, discorreu-se sobre: a transição na perspectiva desenvolvimentista da adolescência à adultos; os fatores relativos ao processo de transição, propriamente dito ao ES, com menção aos estudos e dados empíricos e assim, transcorremos no tópico posterior; fatores relativos ao processo de adaptação ao ES; No tópico vivências acadêmicas e a construção do QVAr, procuramos alargar a discussão fazendo menção de todas as cinco dimensões (pessoa, interpessoal, estudo, carreira e institucional) apresentando dentro das variáveis sociodemográficas (idades, gênero, estudante deslocados e estatuto de estudante-trabalhador) e para fins de complemento de conhecimento transcorremos sobre o que a literatura psicológica e social tem construído a respeito; Partiu-se então, para a compreensão do conceito e construto psicológico de satisfação; salientando a satisfação acadêmica como preditora de sucesso acadêmico, apresentando alguns dos estudos realizados com a Escala de Satisfação e Experiência Acadêmica - ESEA, acrescido de dados sociodemográficos no Brasil.

No Capítulo 3: **“O Sucesso Acadêmico”**, que se constituiu no menor capítulo, trabalhou-se, inicialmente, a construção do conceito de sucesso; a tendência de sucesso na adaptação no ES, considerando o desempenho acadêmico como preditivo de sucesso acadêmico no ES e ainda, o desenvolvimento vocacional como preditor de sucesso acadêmico no ES, neste ponto, apresentou-se a opção de curso e persistência no curso; Finalizamos este capítulo com a discussão envolvendo os

diversos e complexos contextos do fenômeno de abandono no ES; dados sociodemográficos no desenvolvimento vocacional e abandono.

Os aspectos metodológicos da pesquisa foram tratados no Capítulo 4: “**Metodologia do Estudo**”, aqui, detalhou-se os passos teórico-metodológicos adotados para a investigação com base nas hipóteses levantadas e objetivos delineados, definindo-se pela natureza da pesquisa quantitativa. Deveu-se em explicitar os procedimentos adotados ao longo da investigação pertinentes ao recolhimento dos dados, os inquéritos adotados, os sujeitos, lócus de pesquisa e a técnica de análise das informações coletadas.

No Capítulo 5, “**Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**”, apresentamos os resultados do estudo empírico de nossa tese fazendo coincidir a sua apresentação com a verificação das hipóteses formuladas (capítulo 4), nomeadamente a descrição estatística, as análises e discussão da correlação dos resultados pertinentes aos blocos de variáveis independentes e dependentes. A saber: O impacto das variáveis sociodemográficas (grupo etário e comunidade de origem) na adaptação acadêmica (QVA-r e ESEA); O impacto das variáveis sociodemográficas (gênero e estatuto de trabalho) na adaptação acadêmicas (QVA-r e ESEA); O impacto das variáveis opção de curso e intenção de persistência no curso na adaptação acadêmica (QVA-r e ESEA); A relação entre as variáveis sociodemográficas, opção de curso e persistência com o sucesso acadêmico dos estudantes no final do primeiro ano do ES; A relação da adaptação acadêmica dimensionadas pelo QVA-r e ESEA no sucesso acadêmico (rendimento geral e estatuto no curso). Sendo as duas últimas correlações, também apresentada, por áreas de conhecimento (Ciências Biológicas e Exatas; Ciências Humanas).

Apresentamos as **Considerações finais**, abarcando os resultados de maiores relevâncias. E finalmente, concluímos nossa tese tecendo proposições críticas e limitantes do estudo, ressaltando pontos que mais se sobressaíram a nível de discussão global e suas implicações para o desenvolvimento de futuros novos questionamentos e vieses de novas pesquisas, nomeadamente na adaptação e no desempenho como preditivos de sucesso acadêmicos dos estudantes.

# A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: TRAJETÓRIA, AVANÇOS E CONTEMPORANEIDADE

## 1.1 Introdução

O Ensino Superior no Brasil é de natureza público ou privado, sendo atualmente oferecido por Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Superiores e Centros de Educação Tecnológica. Além da modalidade presencial é oferecido também o Ensino a Distância (EaD), tanto para a graduação quanto para a pós-graduação, com o uso de tecnologias de comunicação diversificadas. Este capítulo irá contextualizar, no corpo da nossa tese, o atual panorama da Educação Superior no Brasil. Para isso, apresentamos uma sequência de marcos legais e acontecimento sociopolíticos, embora os tempos históricos, sejam, necessariamente, a nossa referência.

Em suma, apresentamos uma síntese da realidade do ensino superior brasileiro nos tempos iniciais e na atualidade, a partir de sua trajetória em seus aspectos legais, nos desafios e avanços obtidos nas últimas décadas no que diz respeito à expansão do mercado educacional e ao panorama da contemporaneidade em termos da política de inclusão. Adentramos também, no ensino superior do Estado do Pará, referindo o contexto no setor público e privado. Finalizamos com a questão voltada para Universidade Federal do Pará e o campus universitário de Bragança- Pará, por ser os lócus particular do nosso estudo. De referir que os dados quantitativos demonstrativos aqui trazidos estão ancorados nos últimos relatórios e censo realizados por órgãos governamentais nos últimos dois anos.

## 1.2 A Trajetória Normativa e Sociopolítico do Ensino Superior Brasileiro

A educação é um fator social primordial para o desenvolvimento das pessoas, das instituições e de qualquer sociedade. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em seus princípios e diretrizes redefine que, a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz e, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida. Assim, consta na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e no Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos e, em particular, no Artigo 26 do §1: no qual se declara que “ toda pessoa tem o direito à educação” (UNESCO, 2016).

Relativo ao ensino superior, educação superior ou ensino terciário, ou seja, o nível mais elevado no seio dos sistemas educativos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, das Nações Unidas, no seu artigo 13.º, estabelece que "a Educação Superior deverá tornar-se de acesso igualitário para todos, com base na capacidade, por todos os meios apropriados e, em particular, pela introdução progressiva da educação gratuita". Endossado, nos princípios básicos da Convenção contra Discriminação em Educação (1960), que em seu Artigo 4º: compromete os Estados Membros a" tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual".

Nessa perspectiva de importância social e instrumento de valorização e transformação humana, entendemos que a educação é parte da sociedade, qualquer que ela seja, tenha sido ou venha a ser. E para mensurá-la em uma sociedade, em particular, é imprescindível mergulhar em sua história e nas especificidades que a tornaram naquilo que é o seu presente. No fundo, para entender o seu sentido e a sua trajetória, é necessário buscar o todo maior de que faz parte, os momentos que a construíram considerados os seus desafios e marcos políticos.

No Brasil nas últimas décadas, profundas mudanças vêm ocorrendo na educação/ensino superior, buscando diferentes formas de adequá-la às novas demandas sociais e aos desafios decorrentes do avanço científico e tecnológico. O ES brasileiro da atualidade abarca um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com grande variedade de cursos, programas nos vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação lato e stricto sensu e para entender a contemporaneidade buscamos um pouco de sua construção pregressa.

O marco inicial é com a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, onde começa a estruturação do núcleo de Ensino Superior no Brasil, controlado pelo Estado e orientado para a formação profissional. Foram então criadas as primeiras escolas superiores, em 1808 e perduraram até 1934, com um modelo de ES voltado para a formação de profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias. Nesse momento, a presença e controle do Estado no ensino era de tal forma que chegava a determinar às instituições a serem criadas, seus objetivos, o estabelecimento do currículo e os próprios programas das instituições de ensino superior. Um de seus exemplares normativos é a carta de Lei de 1810, onde consta as especificações dos livros e tratados nos quais os docentes deveriam se basear para a redação obrigatória de seus compêndios (Cury, 2017).

Foi num contexto de centralismo político do regime imperial, e controle do Estado na educação, que ocorreu a criação de uma universidade no Brasil. Neste sentido, as diferentes faces

desse processo de criação do ES contribuíram para o atual cenário educacional brasileiro e, ainda que não seja intenção debater de modo profundo a respeito da história e características passadas da educação superior brasileira, dadas as limitações próprias do objetivo da tese, esse tópico traz considerações com o intuito de apresentar os marcos normativos que acompanham e provocaram a evolução do ES no Brasil. Cabe referir que a falta de planejamento às IES no Brasil, desde sua origem, em detrimento das ineficiências e cunho político e interesses outros, proporcionaram limitações em sua expansão e na qualificação no atendimento pleno da população. Persiste na atualidade as consequências das constantes reformas educacionais e de Leis sobre as atribuições à Educação Pública e ao Ensino Superior (Bortolanza, 2017).

Em sua funcionalidade, a educação superior brasileira está lastreada em termos jurídicos por dispositivos constitucionais regulamentados por leis ordinárias que regem o sistema de ensino, em termos nacionais, além de acordos internacionais, tais como a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI. Neste âmbito, o artigo 205 (Brasil, 1988) prescreve a educação como direito universal, dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração social, para o pleno desenvolvimento da pessoa, do cidadão e do trabalhador. Portanto, os ditames constitucionais determinam que a educação instrumentalize não só a formação humana e suas potencialidades, mas também capacite o cidadão-trabalhador, estando tal capacitação estritamente relacionada, por óbvio, com o nível superior (Mancebo, 2016). O termo regulamentação, aqui especificamente utilizado para análise da educação superior, está sendo compreendido como o conjunto de leis, normas e determinações legais que regem o funcionamento do ES, devendo ser observado por todas as instituições que desenvolvem suas ações neste nível de ensino, sob pena de não serem validadas através do credenciamento institucional e reconhecimento dos seus cursos de graduação. Contudo, estas regulações não podem ser compreendidas nem caracterizadas isoladamente. Torna-se necessário situá-las historicamente, articulá-las ao contexto em que foram instituídas, buscando perceber as suas relações com os interesses políticos e econômicos existentes nos contextos vigentes e como essas regulações respondem às demandas e anseios sociais, econômicos e políticos da época (Cury, 2017).

As discussões que permeiam o ES numa perspectiva mais ampla ocorrem a partir da década de 50, acentuando-se a discussão em torno da escola pública *versus* escola privada impulsionada pelo crescimento econômico e pelo processo de industrialização no Brasil, evidenciando a necessidade de um projeto educacional de âmbito nacional que tratasse da educação na perspectiva da Constituição Federal de 1946, que se referia à educação como direito de todos inspirada nos princípios de liberdade

e nos ideais de solidariedade humana. Nesta ocasião, começa a tramitar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Inicialmente, limitados ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país (Fávero, 2011).

Em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a tratar especificamente da educação nacional – a LDB 4.024/61. Nela, pouco foi dito sobre o ensino básico e, entre os seus dispositivos mais significativos para o ES, encontrava-se o da autonomia universitária, que concretamente não representava maiores possibilidades às universidades, uma vez que estas continuariam subordinadas ao poder do Estado. Em termos didáticos esta autonomia consistia na capacidade de fixar currículos, programas e métodos de ensino, e embora os laços que prendiam o ensino ao Estado ficassem mais frouxos, eles não seriam desfeitos, mantendo o Conselho Nacional de Educação – CNE, o poder de aprovar (ou vetar) os estatutos dos estabelecimentos de ensino superior, reconhecer (ou não) seus cursos e, em decorrência, conceder (ou não) os privilégios pretendidos pelos diplomados (Cunha, 2007).

No entanto, a LDB 4.024/61 não contemplou os interesses e necessidades que a população ansiava, antes refletiu em maior proporção o debate de âmbito político-econômico, entre o ensino público e privado, representando certo triunfo do setor privado, garantindo-lhe o direito de ser financiado pelo Estado. Mesmo sendo a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país à medida que concede expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, fortalecendo a centralização do sistema de educação superior. Como novidade, assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção.

Foi somente após o Golpe Militar de 1964 que esta Lei foi refeita na tentativa de organizar o ensino de forma a adequá-lo ao novo quadro político, e no que diz respeito ao ES, cria-se então, no ano de 1968, a Lei 5.540, denominada Lei da Reforma Universitária (Silvia, Couto, & Elói, 2012). Contudo, no início dos anos 60, paradoxalmente a uma inércia do sistema universitário, sob o controle de catedráticos vitalícios, de referir que a universidade brasileira viveu um momento de grande vitalidade, quando a ação da comunidade acadêmica extravasou aos muros da universidade. Nessa ocasião, foram criados os Centros Populares de Cultura e desenvolvidas Campanhas de Alfabetização de Adultos, às quais envolviam jovens professores e alunos universitários, procurando contrapor, ao

projeto elitista herdado do passado, ou seja, um novo ensino superior, mais nacional e democrático (Soares, 2016).

No entanto, o sonho de uma educação democrática acaba após a tomada do poder pelos militares, em 1964, e as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal. Neste quadro, e no âmbito das ações militares, foi afastado um grande número de professores e também foram criadas as Assessorias de Informação nas IES, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de estudantes.

Após longos anos de “escuridão democrática” nos quais a reforma universitária era debatida, exclusivamente, nos fechados gabinetes da burocracia estatal, iniciou-se em 1968 uma nova discussão. O Congresso Nacional – CN, aprovou a Lei da Reforma Universitária – LRU (Lei nº 5540/68) que criou os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico dentre outras inovações. Soares (supracitado) coloca que nessa atmosfera, houve a “modernização” do ES e foi adotado o vestibular unificado e classificatório para resolver o problema da falta de vagas que consistia no maior problema até então e o que mais era reivindicado pela população. Problema que segundo os estudiosos da época só seria sanado com a expansão da universidade pública e “gratuita”.

É só com o fim do regime militar, e com a promulgação da Constituição de 1988, que começa a ter avanços, e sobretudo a partir da década de 90, que se passou a exigir um novo projeto para a educação brasileira que resultou na atual LDB 9.394, promulgada em dezembro de 1996 (Jezine & Bittar, 2013). Nesse novo contexto, a reforma do ES possibilitada pela Lei 5.540/68, passa a ser interrogada e as instituições de educação superior são questionadas quanto ao seu papel na sociedade contemporânea e sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico no país. Cria-se um novo cenário que vêm ao longo do tempo possibilitar novos avanços e as universidades passam a se posicionar como agentes de transformação social, intensificando as discussões e reivindicações em torno da diversificação do ensino superior por meio de incremento à expansão do número de vagas e de instituições universitárias públicas, entre outras (Jezine, 2006; Jezine & Bittar, 2013).

Contudo, o ensino público não ganha a notoriedade que desejava uma vez que, na década de 90, o que se observa é uma nova configuração de ensino com a expansão acelerada das instituições de ES privada, com adoção de políticas compensatórias com distribuição de bolsas de estudos para estudantes carentes via programa de crédito educativo, hoje transformado no Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES - instituído pela Medida Provisória n. 1.827/1999, convertida

em Lei N° 10.260 de 12 de junho de 2001); o Programa Universidade para Todos (PROUNI – Instituído pela Lei n° 11.096, de 13 de janeiro de 2005), dentre outras formas de estímulos ao setor privado (Mancebo, 2013).

O fato de o governo federal levar à privatização das empresas estatais possibilitou às instituições privadas ganhar vantagens, no período entre 1995 e 2002, acarretando às instituições federais a diminuição dos recursos para investimentos e custos de forma geral. Nesse período, o número de universidades públicas ficou estagnado enquanto que as privadas cresciam em todo o território brasileiro ao ponto de no final de 2002 as instituições de ES particulares abrangiam 1/3 do alunado das universidades e metade das matrículas das demais instituições (Mancebo, 2013).

Contudo, com a criação do Conselho Nacional de Educação através da Lei 9.131, em 1995, e a promulgação da LDB 9.394, em 1996, deu-se início a um novo processo de avaliação e regulação da educação superior. Esta nova LDB aponta a avaliação como um dos novos eixos da educação brasileira, embora o processo de avaliação da educação superior se intensificou somente a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) pela Lei 10.861, em 2004.

A normatização atual desse amplo sistema educacional brasileiro, encontra-se formalizada na Constituição, bem como na LDB/96, acrescida de um conjunto amplo de Decretos, Regulamentos e Portarias complementares. E a base da atual estrutura e funcionamento da educação brasileira teve a sua definição num momento histórico importante, com a aprovação da Lei n° 5.540/68, da Reforma Universitária, tendo muitas das medidas adotadas pela reforma de 1968, ainda hoje, a orientar e conformar a organização desse nível de ensino.

### **1.3 As Recentes Regulamentações do Ensino Superior (2003 a 2020)**

O atual processo de mudanças no cenário de educação superior que tem se manifestado no país, é resultante de uma nova fase de reestruturação política que se enraíza no perfil ideológico que antes espelhava no modelo popular de governo e, hoje, espelha-se no modelo de política direita. Como resultado, observa-se uma mudança no tocante aos processos seletivos, organização acadêmica, tipos de cursos e modalidades, modos e processos de formação. Nesse contexto, parece sobreviver a instituição que melhor se ajustar aos novos modos de atuação do Estado e jogar o jogo mercadológico (Noletto & Oliveira, 2019).

Para estes referidos autores o ES brasileiro entra no cenário de lutas e, conseqüentemente, passa a ser produto das lutas e posições de agentes desse campo específico, mas também da interconexão com outros campos sociais (político, econômico, classe hegemônica, etc.). Logo, como campo social, a educação superior se submete às relações de força e poder estabelecidas interna e externamente no espaço social. Partindo dessa perspectiva, as mudanças ocorridas na normatização do ES, têm gerado no país desconfortos e insatisfação de uma camada social, acadêmica e intelectual de posicionamento ideológico contrário, desde a mudança do cenário político de caráter popular (2003 a 2016) com Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff ao cenário de direita (2016 a 2020) com Michel Temer a Jair Bolsonaro.

#### **1.4 As normatizações, programas e políticas no E.S (2003 a 2016)**

A reforma do ES por um governo popular, iniciou com Luiz Inácio Lula da Silva. Oficialmente, com o Decreto de 20 de outubro de 2003, instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O GTI foi composto por 12 membros, sendo dois representantes de cada um dos órgãos que se seguem: Ministério da Educação; Casa Civil; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda (Otranto, 2007).

Dentre as propostas colocadas, discutidas e formuladas pelo Grupo de trabalho estão: reposição do quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, educação a distância, autonomia universitária e financiamento. Para alguns autores, os fundamentos da Reforma da Educação Superior do Governo Lula estão calcados em marcos regulatórios defendidos pelos Organismos Internacionais (Mancebo, 2017). A maior parte desses fundamentos foi defendida no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial e direcionou medidas legais que foram sendo implantadas, desenhando a Reforma de acordo com os interesses governamentais. Dentre estas medidas pode-se destacar o PROUNI, o SINAES, a Lei de Inovação Tecnológica, as Parcerias Público-Privadas, o Decreto que normatiza a Educação a Distância, além das medidas já adotadas para a Educação Profissional (Alves, 2016; Carvalho, 2015; Catani & Hey, 2007; Otranto, 2007). No quadro 1, apresentamos um conjunto regulamentações instituídas para políticas e programas em todos os âmbitos da Educação Superior no período que abrangeu o governo popular.

**Quadro 1** Normatização das Políticas e Programas Instituídos pelo Governo Popular no Período de 2003 a 2016

<b>Programa/Política</b>	<b>Instituição e Regulamentação</b>	<b>Competência</b>	<b>Finalidade</b>
Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)	<u>Lei 10.260, de 12 de julho de 2001</u> , alterada em 2017 pela <u>Lei 13.530, de 7 de dezembro de 2017</u>	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Políticas de Educação Superior (Dippes/CGPOL)	Concede financiamentos a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no <u>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)</u> .
Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir)	Em conformidade com o disposto nos decretos <u>nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004</u> e <u>nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005</u> , o programa lança desde 2008 editais ( <u>Edital Incluir 04, de 5 de maio de 2008</u> )	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Relações Estudantis (Dippes/CGRE) e executado por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Superior (Sesu) e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp).	Promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas instituições federais de educação superior para garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência
Programa Educação Tutorial (PET)	<u>Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005</u> e regulamentado pela <u>Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010</u>	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação Geral de Relações Estudantis /Dippes/CGRE).	Inserir estudantes de graduação em projetos de educação tutorial mediante a concessão de bolsas do programa, que são destinadas a estudantes e professores tutores dos grupos, para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Programa Universidade para todos (ProUni)	<u>Medida Provisória nº 213, de 1º de setembro de 2004</u> e regulamentado pela <u>Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005</u> ,	Conceder bolsas de estudo integrais e parciais de 50% para estudantes ainda não graduados em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Políticas de Educação Superior (Dippes/CGPOL)
Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)	<u>Portaria MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007</u> e regido pelo <u>Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010</u> ,	Ampliar as condições de permanência dos estudantes matriculados em curso de graduação presencial, egressos de escolas públicas ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.	Reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Programa de Apoio À Extensão Universitária (Proext)	Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação Geral de Relações Estudantis (Dippes/CGRE)	Apoiar as instituições públicas e comunitárias de ensino Superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, com ênfase na inclusão social. A execução do Proext ocorre mediante o financiamento de programas e projetos de extensão universitária elaborados por instituições federais, estaduais, municipais e comunitárias de educação superior.
Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (Pnaest)	<u>Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010</u>	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Políticas de Educação Superior (Dippes/CGPOL).	Ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual
Sistema de Seleção Unificada (Sisu)	<u>Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010</u>	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Políticas de Educação Superior (Dippes/CGPOL)	Sistema informatizado gerenciado pelo MEC, que seleciona candidatos a vagas em cursos de graduação ofertadas pelas instituições públicas de educação superior. A seleção é feita com base nos resultados obtidos pelos estudantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).
Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)	<u>Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012</u>	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Políticas de Educação Superior (Dippes/CGPOL)	Assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições com conceito satisfatório no Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinaes), por meio da aprovação de plano de recuperação tributária. Em contrapartida, as instituições concedem bolsas integrais Proies em cursos de graduação presenciais com conceito maior ou igual a três no Sinaes.
Lei de Cotas	Lei 12.711/12, de 29 de agosto de 2012		Adoção de reservas de vagas nas instituições federais para estudantes de escola pública, estudantes de menor renda, pretos,

			pardos e indígenas.
Programa Bolsa Permanência (PBP)	<u>Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013</u>	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Relações Estudantis (Dippes/CGRE)	Minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Desde 2016, as bolsas do PBP são ofertadas exclusivamente para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em curso de graduação presencial nas instituições federais de ensino superior.

Na compreensão e avaliação de estudiosos sobre os programas e as políticas públicas no âmbito da assistência estudantil, estas são ainda precárias (Flores, 2017; Mancebo, 2017). No entanto, nos últimos anos têm se apresentado como ação afirmativa, juntamente com outras ações e programas voltados para a expansão do ES brasileiro, tanto público como privado. Este movimento tem provocado mudanças significativas no perfil dos estudantes universitários, principalmente nas instituições mais seletivas (Mancebo, 2017).

Dentro da temática de transição e adaptação ao ES, Coulon (2008 citado em Gilioli, 2016), em suas reflexões sobre a condição de estudante universitário, analisou o processo de adaptação e integração por parte de estudantes. Compreende que estas passam por diversas e distintas etapas durante todo o percurso acadêmico, sendo importante compreender se as políticas de permanência e assistência estudantil estão funcionando de forma a suscitar esse processo de afiliação (adaptação) institucional e/ou intelectual ou não. Para o autor, a distribuição de bolsas sociais, por exemplo, deveria estar associada a projetos mais amplos de vivência acadêmica. Logo, as políticas de assistência estudantil deveriam estar contidas nas políticas de permanência, mas teriam que ter um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. Noutra pensar, pode ser traduzida como um mecanismo de direito social que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de permanência na educação superior (Menezes, 2012).

De uma forma ou de outra, em virtude das características sócio históricas do ES no Brasil, as recentes políticas públicas de expansão modificaram o cenário social no âmbito educacional alterando sua frequência, e direcionando ações para a diminuição de desigualdades sociais de várias ordens. Mancebo (2017) destaca especificamente o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007 como divisor de águas neste processo. Este programa será apresentado em tópico específico mais à frente quando tratarmos da expansão das universidades no Brasil.

Na análise de estudiosos das políticas e ações adotadas pelo governo popular na intenção de apoiar o acesso e a permanência dos estudantes na universidade para que possam concluir sua graduação, e garantindo um bom aproveitamento acadêmico, tiveram sua função no sentido da inclusão. Contudo, as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira. Entretanto, na prática e nos diferentes arranjos institucionais para a implementação dessas políticas, as ações de permanência e assistência estudantil estão integradas, sobrepostas ou mesmo confundidas (Honorato, Heringer, & Vargas, 2014).

A história da educação no Brasil, como bem já falamos, é marcada, também, por ideários políticos que se alternam em sua hegemonia e a recente mudança no cenário político brasileiro teve, novamente, seu impacto nas medidas sociais e educacionais, a partir de 2016, por ocasião do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff que, para determinados setores sociais e político, consistiu em um golpe parlamentar-judiciário-midiático que ocorreu contra o governo eleito. Contudo, não é a intenção deste estudo tratar deste tipo de questões, antes contextualizar a educação superior em seus espaços de tempo.

### **1.5 As normatizações, programas e políticas no ES (2016 a 2020)**

Com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, a presidência da república foi assumida pelo vice Michel Temer, que acelerou a implementação das chamadas políticas de austeridade, com severos cortes no orçamento do Estado, justificados como fundamentais para reequilibrar a economia, reduzir a dívida pública e garantir o crescimento econômico (Blyth, 2017). Nesse cenário de contenção as ações do novo governo trazem mudanças que caminham na direção contrária de incentivo ao ES dos governos anteriores, na opinião de muitos teóricos (Dweck, Oliveira, &

Rossi, 2018; Mancebo, 2017; Prates, 2016). As medidas se apresentam refletindo contenção de verbas para alguns serviços nos espaços universitários, entre elas os enxugamentos da contratação de pessoal via concursos públicos nas universidades. Na compreensão do governo Michel Temer, há a necessidade de mudanças na política utilizada para a educação superior no país, sendo necessário maior investimento no sentido de atender ao mercado de trabalho, se intensificando a oferta de cursos aligeirados e a expansão do Ensino a Distância (EaD). Nesse sentido, algumas medidas foram tomadas para a reorganização de gastos públicos e diretrizes básicas para currículos pedagógicos em todos os níveis da educação brasileira.

Uma das primeiras medidas adotadas por Michel Temer foi a articulação para a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal, no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União. Na prática, essa emenda determinou um limite máximo de investimento dando início em cortes mais severos à educação (Lustória, Santos, & Melo, 2018). Autores defendem que os cortes ou contingenciamentos no campo da educação e, especialmente, da educação superior, impostos pelo governo brasileiro e apoiados pela maioria no congresso, ignoram a Constituição Federal de 1988, inclusive por meio de emendas à Carta Magna, que em última instância feriam a própria Constituição (Dweck, Oliveira, & Rossi, 2018).

Outra medida polêmica foi a MP 785/2017 que modifica as regras do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Para Leher (2019), entre as principais mudanças está a alarmante diminuição na oferta dos financiamentos, a alteração nas formas de concessão e diminuição do tempo de carência para pagamento, entre outras mudanças no modelo de gestão. Para o autor, desde sua criação, em 1999, o FIES possibilitou que mais de 2 milhões de alunos ingressarem na universidade. De acordo com a União Nacional dos Estudantes (UNE), as mudanças significaram menos chances para os mais pobres.

Diversas medidas provisórias, portarias e projetos de lei foram tomadas por Jair Bolsonaro, que assumiu por via de eleição direta em 2018 (Batista, Orso, & Lucena, 2019). Em 2019, uma das medidas mais polêmicas do novo presidente, tem a ver com o contingenciamento de 1,7 bilhão de reais dos 49,6 bilhões de reais do orçamento das universidades públicas, com a possibilidade de reintegração deste valor no segundo semestre, caso a arrecadação de impostos voltasse a crescer.

Dentre as pautas de sua governação está a privatização e corte de verbas. O programa de seu governo apontava para a necessidade de “dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinair”. Segundo o documento “um dos maiores males atuais é a

forte doutrinação”, o que demonstra a centralidade dada à educação na disputa ideológica pelo projeto de Bolsonaro, alinhado ao movimento “Escola sem partido” e suas iniciativas legais e legislativas. Os recursos aplicados na área seriam, na proposta do então candidato, suficientes, porém, mal geridos. Destacamos ainda a defesa do ensino à distância, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que deveria “expurgar” o método de Paulo Freire, e a ênfase no empreendedorismo como objetivo central do ensino superior “para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa” (Programa de Governo, 2018, p.45).

Ao assumir, uma série de medidas provisórias, portarias e projetos de lei aprovadas e outras que estão em cursos, na concepção de Cislighi e colaboradores (2019), estamos face a uma política de privatização e ataque à educação como política social e ao conhecimento crítico para a formação humana. Dentre todas as mudanças na educação infantil, fundamental e médio, no ensino superior, o governo autorizou cortes até 70% de novas bolsas para cursos de pós-graduação, em especial nas áreas de humanas, que segundo o próprio governo tem menor potencial de construção de conhecimento nas pesquisas e retorno financeiro para empresas do país (Leher, 2019). Na continuidade da política para o desenvolvimento do ES, em 17 de julho, foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), o programa “*Future-se*” que tem por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio de parceria entre a União, as universidades e as organizações sociais (MEC, 2019). De referir que o governo alega que não pretende com o programa privatizar as universidades públicas, mas aprimorar o financiamento que auxilie na sua manutenção. Entretanto, Ramalho, Ramalho, Lopes e Menezes (2020) contrapõem-se alegando que a proposta do programa aponta claramente para a tentativa de que as universidades operem segundo modelos privados de negócios que comprometem seriamente a autonomia e qualidade da formação e criação científica nas universidades. Para os autores supracitados, as medidas induzem os IFES a se tornarem instituições integradas ao mercado, de forma capitalista dependente, além de estabelecer metas e indicadores de governança para as IFES e coerções implícitas aos que não aderirem, como dita o MEC “*A exclusão do Programa poderá ensejar a aplicação de penalidades*” (MEC, 2019, Art.2).

Em função do desagrado e constantes protesto e críticas da comunidade acadêmica pela falta de detalhamento e ameaça à autonomia universitária, a primeira versão, do *Future-se*, foi reformulado ao ser submetido a consulta pública. Na nova minuta aprimorada por um grupo de especialistas jurídicos a partir das sugestões, no que diz respeito à autonomia universitária, que era estruturado em três frentes, foi reformulado e os termos “governança” e “gestão” foram retirados. Os eixos foram

renomeados por pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; empreendedorismo e internacionalização (MEC, 2019). Outras reformulações que diziam respeito às organizações sociais, os contratos de serviços ou os gastos com pessoal e a gestão de fundos, foram introduzidas.

## **1.6 As Políticas de Expansão do ES no Brasil**

Feitas as considerações sobre os processos normativos do ES ao longo do percurso social e político do Brasil, passaremos agora à contextualização dessas normatizações referentes ao seu processo de expansão. Nas últimas décadas, o Brasil tem realizado significativas reformas e mudanças em todos os níveis de ensino. Tais como, avanços na ampliação do acesso; na redução das desigualdades sociais de acesso; na permanência, com a elevação da quantidade de alunos que concluem o Ensino Médio; na ampliação do número de profissionais da educação e da escolarização dos mesmos; na criação de um sistema de avaliação estruturado e tecnicamente sólido; no desenvolvimento de mecanismos de descentralização da gestão. Enfim, no aumento de políticas, programas, planos, leis, diretrizes e propostas de estratégias para melhorar a qualidade da educação nacional em todos os níveis (Ghiraldelli Jr, 2018)

Estudos como de Cunha (1991), Durhan (1993), Ghiraldelli Jr. (2015), Hawerth (1999), Fernandes (2002) e Pegoraro (2013) salientam que, somente a partir do século XIX, com a transferência da corte de Lisboa para o Rio de Janeiro no Período Imperial e a conseqüente criação de novas demandas, se sentiu a necessidade de formação de quadros para atender aos interesses do Coroa que contribuíram para fomentar uma maior abertura do ES no Brasil. Embora ainda não tenha sido possível a criação de Universidades, este período acena para o incentivo ao Ensino Superior mediante o investimento na criação de faculdades isoladas, visivelmente devotadas a atender as demandas do Estado Imperial.

Os avanços na organização da educação superior no Brasil, baseada em universidade, na forma como observamos hoje, e, por determinação do governo federal, só aconteceu a partir de 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro. E o marco mais importante foi a Reforma Francisco Campos, em 1931, instituída pelo Decreto nº 19.851/31, que regia o formato legal ao qual as universidades deveriam obedecer, apesar de a reforma ter, ainda, uma forte tendência centralizadora. Esta reforma previa a regulamentação de toda a educação superior, tanto no setor público como no privado. Os sinais visíveis de real expansão só ocorreram a partir de 1945, chegando ao final da

década de 1950 com 21 universidades e mais de 100 instituições de ensino superior (Fávero, 2006; Pegoraro, 2013; Porto, & Regnier, 2003; Rossato, 2005).

A Partir de 1960, e nos anos que se sucederam à Reforma Universitária de 1968, cresceu significativamente o número de instituições de pequeno porte, privadas, muitas originárias de escolas secundárias. Esse crescimento permanece até 1980, tendo em vista uma sociedade industrial e urbana que se formava no País, e, conseqüentemente, houve o fortalecimento do ensino público de grau médio, que favoreceu a criação de uma demanda para a educação superior. Com efeito, com o advento de empresas de grande porte, o diploma de nível superior passou a ser uma exigência mais frequente no mercado de trabalho (Pegoraro, 2013). Nessa panorâmica, Rossato (2005) analisa que nas décadas finais do século XX, o Ensino Superior do Brasil passou por duas fases de grande expansão voltada para contextos políticos diferenciados. A primeira fase ocorreu no período da Ditadura Militar, onde o número de matrículas aumentou seis vezes no transcorrer de 1964 a 1980, aumentando, também, o número de Instituições de Ensino Superior.

Noutros estudos (Durhan, 1993; Fávero, 2006; Fernandes, 2002; Hawerth, 1999), acresce que na década de 1970, especialmente em 1977, em virtude de alterações na legislação com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, observa-se o aumento na quantidade de universidades no âmbito estadual, assim como de IES privadas sem fins lucrativos; estas, voltadas quase exclusivamente para atividades de ensino e com pouca atuação em atividades de pesquisa e pós-graduação. Entretanto, na década de 1980, o país chegou ao total de 882 de instituições de Ensino Superior.

Ainda de acordo com Rossato (2005), a segunda fase da Educação Superior inicia-se durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, quando houve um salto de 894 para 1.637 IES, com crescimento efetivo na rede privada, marcado pela quase duplicação do número de IES privadas, e, por outro lado, com um decréscimo de 12,9% na rede pública no período de 1995 até 2001, nomeadamente, nas estaduais e municipais, com ligeiro aumento em 2002. Em outros termos, se em 1995 o número de IES públicas representava 23,5% do total e as privadas 76,5%, em 2001 passaram a representar 11,9% e 88,1%, respectivamente.

Nessa segunda fase, foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE (2001- 2010) instituído pela Lei nº 10.172/2001, fixando metas que exigiam um aumento considerável dos investimentos nessa área, além de metas que buscavam a ampliação do número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação. Na educação superior, a primeira meta definida no PNE é o

provimento, até 2010, de oferta de vagas para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Nessa perspectiva foram estabelecidos, nos últimos 10 anos, os programas de expansão do ensino superior federal (Barbosa & Vanstreels, 2016).

A partir de então, foram lançadas novas estratégia de ação para implantar as mudanças estruturais necessárias, e a expansão da educação superior foi concebida em três etapas. A etapa um, que abrange o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal. Por sua vez, o período entre 2008 a 2012, no qual foi implantada a etapa dois, foi marcado pela execução do REUNI. Finalmente, em sua terceira etapa, a expansão da educação superior caracteriza-se pela continuidade das propostas anteriores e a sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional.

Nessa perspectiva o Governo vigente, de Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em janeiro de 2003, dá continuidade ao processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, seguindo as mesmas bases do Governo anterior, tanto no incentivo às instituições do setor privado, quanto na ampliação da rede pública, principalmente com o aumento das IES federais e estaduais. Segundo os dados do INEP, no primeiro ano do Governo Lula, havia 1.859 IES no País, das quais 11,1% públicas e 88,9% privadas. Em 2007, o Censo da Educação Superior indicou um total de 2.281 IES, isto é, um aumento de 18,50% mantendo-se a média percentual de IES públicas e privadas, isto é, 10,9% e 89,1%, respectivamente. Entretanto, de 2003 a 2007 foram criadas 422 novas IES, sendo 42 públicas e as demais privadas. É relevante destacar, ainda, que as IES públicas foram responsáveis por 28,1% do total de cursos de graduação presenciais em 2007, oferecendo 11,7% do total de vagas (Pfeifer & Giaretta, 2009).

Em relação a expansão da IES privadas seu marco acontece a partir da criação do FIES, criado em 1999, o Programa de Financiamento Estudantil. Este programa decorre de uma política que tem por objetivo financiar até 75% dos custos da graduação em instituições privadas para estudantes com situação econômica menos privilegiada. A partir de 2005, o FIES passou a conceder financiamento também aos bolsistas parciais do Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2004. Este concede bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes que tiverem bom desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para que frequentem cursos de graduação e sequenciais em instituições privadas de ES (Franco & Moraes, 2013).

## **1.7 A Expansão das Universidades Públicas Federais e o Processo de Inclusão**

Uma das razões para o crescimento das IES foi decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, que instituiu o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Esse programa tem o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. As universidades candidatas aos recursos do Programa deveriam apresentar um plano de reestruturação de acordo com as premissas estabelecidas no referido decreto. O REUNI tinha como objetivo alcançar ao longo dos cinco anos de duração, uma taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais e uma relação de 18 alunos por professor (Heringer & Ferreira, 2012). Contudo, ao lado de toda o esforço e a polêmica em torno da ampliação do acesso ao ensino superior, um desafio ainda maior se refere à questão da permanência e sucesso dos estudantes promovidos pelos programas de reserva de vagas. Nesse sentido, uma das diretrizes do REUNI é a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, instituindo-se o sistema de cotas nas universidades e escolas técnicas federais. Foi determinado que no mínimo 50% das vagas destas universidades sejam destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Desse percentual haverá uma “sub cota” para negros, pardos e indígenas num quantitativo proporcional a esses grupos (segundo os dados do IBGE) no Estado onde estiver situada a universidade. O projeto ainda previa que do total das vagas destinadas ao sistema de cotas, 50% seriam reservadas para estudantes com renda familiar *per capita* de 1,5 salários mínimos. O mesmo entendimento serve para as escolas técnicas federais, sendo que os alunos devem ter cursado todo o ensino fundamental em escolas públicas (Franco & Moraes 2013).

Sobre as iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o aumento da oferta de cursos superiores a distância e as políticas de cotas, no entender de Barros (2015) vêm exercendo papel importante. Mancebo (2013), no entanto, defende que as políticas de expansão adotadas nos últimos anos, por exemplo o Projeto REUNI, trazem como diferencial o aumento de vagas, acompanhado de investimento em infraestrutura, aumento e qualificação do quadro funcional e suporte tecnológico, contribuindo significativamente para as melhorias das condições de funcionamento das IES públicas. A autora compreende que apesar das políticas afirmativas terem ampliado o acesso às universidades, ainda há muito por fazer: apenas 18% da população entre 18 e 24 anos estão matriculados em algum curso de graduação. Reitera que muito se tem a vencer e conquistar em termos de melhorias e qualificação no ES. Um desafio mais recente

diz respeito à sustentabilidade financeira dos programas e das universidades públicas, sobretudo após a *Emenda Constitucional 95*, que limitou o teto de gastos públicos em Educação e Saúde.

Mancebo e Silva (2017) fazem uma avaliação positiva em termos de expansão e democratização do ES público no Brasil dos últimos anos. Uma vez que na atualidade, de acordo com o mapa do INEP (2018), regiões que antes eram carentes do ES público, têm conseguido se estabelecer como referência no ingresso no ES de muitos jovens de baixa renda e localidades mais longínquas. Corroborando as autoras, o Relatório Técnico de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais nos anos de 2003 a 2012 (MEC), na concepção de seus relatores, os dados demonstram o êxito dos programas de expansão do conjunto das universidades brasileiras, no âmbito federal, em especial o crescimento propiciado pela implantação do REUNI. No relatório é possível destacar importantes dimensões da expansão, entre elas a dimensão política, na qual é possível aferir o cumprimento do objetivo do programa de possibilitar uma maior democratização do acesso, com o aumento de mais de 100% do número de vagas de graduação presencial ofertadas nas universidades federais e a criação de novas universidades e novos campus universitários.

As novas universidades e os novos *campi* trazem a oportunidade de estudos universitários a estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos, onde se inserem quase que exclusivamente as IFES (Jezine & Bittar, 2013; Jezine & Serrano, 2013; Mancebo & Silva, 2017). Nesses estudos, há um reconhecimento de que o fenômeno da interiorização traz, para além da possibilidade de acesso, contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas essas unidades acadêmicas, uma vez que, juntamente com o ensino, se desenvolvem a pesquisa e a extensão. Desse modo, os programas de expansão, em suas especificidades, constituíram-se em possibilidades às IFES cumprirem seu papel de apoio ao desenvolvimento dos estados, das regiões e do país (Mancebo, 2017).

### **1.8 Dados Contemporâneos do Ensino Superior Público no Brasil**

De acordo com os autores e dados apresentados anteriormente, percebemos que a sociedade tem travado intensa luta no sentido de superação de suas lacunas nos tempos históricos. Com isso, tem obtido grandes transformações em termos de qualidade e quantidade. Os dados de natureza quantitativa que serão apresentados a seguir de forma objetiva, na finalidade de demonstrar o atual cenário do ES, estão disponíveis no Censo de Educação Superior de 2018 ([portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior](http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior)). O Censo da Educação Superior é realizado

anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e se constitui como a mais importante pesquisa estatística sobre a educação superior no Brasil, fornecendo informações relevantes para possibilitar a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor. O Censo coleta informações sobre instituições de educação superior (IES), cursos de graduação e sequenciais de formação específica, bem como sobre discentes e docentes vinculados aos cursos oferecidos.

Considerando o período de expansão a partir de 2003 a 2016, apresentamos na tabela 1, o número total de IES por organização acadêmica e categoria administrativa (Federal, Estadual e Municipal), de acordo com o INEP, 2018.

**Tabela 1** Número total de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdades		IF e CEFET	
		Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	NA*

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo, 2018 e INEP, 2018

*\*Não se aplica*

Tomando como referência os dados do Censo 2018 para demonstrar o crescimento do sistema de ensino superior, é possível inferir que o maior número de IES no Brasil está no setor privado (88,2%) e o total de 299 IES pública. Destas, 128 (42,8%) são estaduais; 110 (36,8%) são federais; e 61 (20,4%) são municipais. Observa-se que a maioria das universidades são públicas (53,8%). Entre as IES do setor privado prevalecem as faculdades (86,8%). Na esfera do ensino federal, 57,3% correspondem às Universidades; 36,4% aos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFES) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS); 1,8% às faculdades; e 45% são Centros Universitários (Censo da Educação Superior, 2018). Outros dados que consideramos relevantes abstraídos do Censo de Educação Superior (2018) é o número de ingressantes nos cursos de graduação segundo a categoria administrativa. O total geral é 3.226.249 estudantes em todo o país; destes no setor público estão 589.586; no setor privado estão 2.636.663. De referir ainda que na esfera Federal estão 380.536; na esfera Estadual são 181.665; e na esfera Municipal são 27.385.

Quando consideramos o panorama de universidades somente no âmbito do ensino público federal, de 2003 a 2014, registramos um salto de 45 para 63 Universidades Federais, o que representa ampliação de 40%, e de 148 campus/unidades para 321, um acréscimo de 117% (SIMEC/MEC). De acordo com as diretrizes do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>), as propostas de instalação de cursos, *campi* e universidades devem se basear em estudos preliminares das condições socioeconômicas das regiões, a fim de promover o desenvolvimento do país e redução das assimetrias regionais. Ao propor a instalação de novos *campi* e universidades, o Governo Federal estabeleceu uma lista de critérios a serem analisados, de forma a estabelecer, objetivamente, prioridades e necessidades. São eles a vocação da região e políticas públicas em desenvolvimento - arranjos produtivos locais; a promoção do desenvolvimento com redução das assimetrias regionais; a localização geográfica; a população da micro e mesorregião atendidos; os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB); os indicadores de desenvolvimento econômico e social (taxas de evolução): IDH, IDEB; a taxa da oferta de vagas públicas e privadas na educação superior (estadual, federal, técnica) na microrregião e mesorregião; as áreas de formação prioritárias (formação de professores, saúde, tecnologias); o curso em área de conhecimento existente na universidade; o curso novo em área de conhecimento de ações prioritárias e a ampliação da oferta de educação superior pública no período noturno (SIMEC/MEC). Assim, a criação de novos *campi* pautou-se especialmente na participação das universidades no desenvolvimento regional, por meio da integração com a comunidade local e da participação efetiva das universidades no desenvolvimento da formação profissional e pesquisa regionais (Barbosa & Vanstreels, 2016). Mais concretamente, foram implantados, nos últimos anos, 79 novos *campi* universitários federais, distribuídos pelas cinco regiões brasileiras. Proporcionando na atualidade o total de 69 Universidades Federais.

Destas, o maior número de novos *campi* implantados foi na região Nordeste (35%), seguida da região Norte, (20%) e região Sudeste (16%). O esforço do Governo Federal para ampliar a oferta de vagas e matrículas na região norte e nordeste fez-se por uma opção política, uma vez que era flagrante a assimetria entre essas duas regiões e as restantes regiões do país. Assim, os esforços de interiorização priorizaram o deslocamento das instituições federais de ensino superior para as localidades mais carentes e com menor cobertura (Barbosa & Vanstreels, 2016).

A implantação de maior número de *campi* universitários ocorreu no ano de 2010 a partir do REUNI. Analisando o aumento de campis universitários em todo o território brasileiro, Rosa (2014) aponta que houve uma diversificação do perfil de estudantes ingressantes, principalmente em regiões

mais extensas e com diferentes realidades econômicas. Assim, reitera que grupos sociais historicamente excluídos desse nível educacional começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação.

Davidovich (2018) coloca que, de 2005 a 2018, houve um significativo aumento de número de ingressantes vindos da escola pública, segmento que concentra o maior número de estudantes com déficits educacionais e econômicos, assim como maior diversidade étnico-racial. O autor considera o sistema educacional brasileiro como um dos mais seletivos do mundo, contudo reconhecem que os estudos têm apontado o aumento da participação de estudantes provenientes de famílias de baixa condição socioeconômica nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, aprofundando a desigualdade de acesso às oportunidades a partir da política de expansão do ES. No entanto, para Cislagh e colaboradores (2019), os estudos sobre o caráter seletivo do ES no Brasil têm-se centrado, frequentemente, na análise dos determinantes econômicos desse processo, sem levar em conta o efeito de outros elementos como a cor e o gênero que, assim como o status, são responsáveis pela exclusão de considerável parcela da população das oportunidades de acesso ao ES no Brasil.

De forma global, na opinião da maioria dos autores a expansão do ES brasileiro foi alicerçada nos princípios da democratização e inclusão, com vistas à contribuição para o desenvolvimento e à diminuição das assimetrias regionais existentes no país. O processo de interiorização das IES proporcionou uma expansão de vagas públicas que se diferenciou do tradicional modelo de oferta de vagas nas capitais, elevando o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 289, o que representou um crescimento de 153%, nas últimas décadas (Bortolanza, 2017; Gomes et al., 2018).

Considerando ainda, a expansão na perspectiva da inclusão quanto a realidade do ensino público de séries anteriores, o número de estudantes advindos de escolas públicas matriculados no ES na esfera federal tem se mostrado crescente e no ano de 2019 o percentual era de 63,7%, no total de 1.004.006 estudantes (MEC/INEP/DEED, 2019).

É certo que nos últimos anos foram marcados por uma expansão qualificada da oferta na educação superior, resultado do empenho do governo federal em democratizar o acesso, garantir a qualidade e fomentar a permanência por meio das políticas, programas, projetos e ações supramencionados. É com o auxílio das entidades representativas da comunidade acadêmica, dos movimentos populares e sociais e da sociedade civil como um todo que a Administração trabalha para

desenvolver a educação superior e atender às aspirações da coletividade em termos de oferta, qualidade e democratização, entre outros interesses comuns.

Davidovich (2018), fazendo análise dos resultados obtidos neste período referem não só a quantidade, mas também a complexidade dos desafios da educação superior brasileira, especialmente com a manutenção da política de expansão de vagas e promoção da qualidade. Dentre os principais objetivos, as autoras destacam: a) democratização do acesso, da permanência e do sucesso; b) ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; c) redução das desigualdades regionais; d) formação com qualidade; e) inclusão social; f) fortalecimento e estímulo às licenciaturas; g) formação de professores para a educação a distância; h) produção permanente de material didático e de conteúdos em múltiplas mídias; i) garantia de financiamento, especialmente para o setor público; j) relevância social dos programas oferecidos; l) estímulo à pesquisa científica e tecnológica; m) estímulo aos programas de intercâmbio e à integração internacional da educação no país; e, n) fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados.

### **1.9 O Ensino Superior no Estado do Pará**

Na apresentação dos dados sobre o crescimento do ES no Brasil, relatamos que a Região Norte foi contemplada com novos *campi* universitários no setor público federal, o que dá o índice de crescimento de 383,9% se tomarmos apenas o Estado do Pará (Mancebo, 2017). No setor público federal, atualmente o estado conta com universidades públicas e o instituto de educação tecnológica, que são: a Universidade Federal Rural do Pará - UFRA (2002), a Universidade do Estado do Pará – UEPA (1993), Universidade do Oeste do Pará - UFOPA (2009), a Universidade do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA (2013) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA (1997), que anteriormente se chamava Centro de Educação Profissional do Pará (apenas em 2008 passou a chamar-se IFPA). No âmbito estadual, regista-se uma IES, a Universidade do Estado do Pará – UEPA. De esfera Militar, existe um único Centro de Instrução Almirante Braz de Aguiar – CIABA (1973). No setor privado o número é bem superior, havendo um total de 25 IES (Sousa, 2016).

Em termos de expansão nas IES, o Pará manteve as características de expansão vivenciada nos governos a partir de 2003, com um crescimento de 24,2%, bastante expressivo e distinto do cenário nacional e regional, atingindo equilibradamente os dois setores público e privado. Os dados da expansão ficam refletidos no número de matrículas quando tomamos como referência os períodos bem

anteriores, de 1995 a 2015, uma vez que nacionalmente as matrículas em cursos de graduação presenciais cresceram 277%, atingindo o quantitativo de 6.633.545, no ano de 2015. Na Região Norte o percentual de crescimento foi bem maior, 638,2% e também o Pará supera o índice nacional, com 280,1% (Lima & Amaral, 2016).

Cabe destacar que nesse período apesar da enorme diferença percentual a favor da esfera privada, em termos quantitativos na Região Norte sempre foi o setor público que teve predomínio no atendimento (situação diferente do que ocorre em nível nacional). Mesmo com a prevalência no número de IES privadas em relação às públicas, a maioria das matrículas estava registrada no setor público (Mancebo, 2017).

O Pará também seguiu a tendência de expansão, mas em escala percentual menor. No total (público e privado), a sua variação foi de 73,3%, e apesar da expansão do setor pública ter sido de 57%, o setor privado atingiu um percentual superior, 114,9% (Lima & Amaral, 2016). De referir ainda que, se em poucos anos o setor privado assume o controle da expansão dessa modalidade de ensino referindo-nos à evolução das matrículas presenciais, não se pode deixar de considerar nesse cenário a participação dos cursos de graduação via educação a distância (EaD). Apesar de ter sido um processo no âmbito da educação superior nacional, na região Norte, o percentual EaD em relação ao total de matrículas foi de 26,8%, sendo que no setor privado o mesmo índice atingiu 36%. O quadro mais avançado dessa modalidade foi registrado no Pará, pois 37% das matrículas totais eram nessa modalidade, sendo que no público o percentual é apenas 1,4%, já no privado, mais da metade das matrículas do setor eram EaD (52,1%) (Guimaraes, Melo, & Novais, 2017).

É evidente o crescimento dessa modalidade de ensino na região Norte e no Estado do Pará, vem se afirmando como um processo contínuo, visto que mais da metade das matrículas privadas são em EaD. Para Silva e Jacob (2017), esse avanço privado-mercantil decorre particularmente da ausência do Estado na garantia da educação superior como direito social.

### **1.10 A Universidade Federal do Pará**

A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi a primeira instituição de ES criada na Amazônia Brasileira, especificamente no Estado do Pará, uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situada na Região Norte, sendo o segundo maior estado do país em extensão territorial, com uma área de

1.247 954,666 km<sup>2</sup>, constituindo-se na décima-terceira maior subdivisão mundial. É dividido em 144 municípios (<https://pt.wikipedia.org/wiki/NortedoBrasil>).

A UFPA, é uma instituição pública federal de ensino e pesquisa, vinculada ao MEC. Em 1986, expandiu sua área de atuação para o interior do Estado, com criação de *campi* universitários, localizados em cidades estratégicas das mesorregiões paraenses (Baixo Tocantins, Marajó, Área Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudoeste Paraense e Sudeste Paraense) (Relatório da UFPA, 2020 – Ano Base 2019).

Nota saber que, de acordo com o ranking das universidades do país elaborado pela RUF (Ranking Universitário da *Folha de São Paulo*) em 2017, é a melhor, maior e mais conceituada universidade da Região Norte do Brasil, ocupando a 27<sup>o</sup> colocação nacional. De acordo com o levantamento da Quacquarelli Symonds (QS) em 2014, a UFPA ocupa a 161<sup>o</sup> posição entre as melhores universidades da América Latina, sendo uma das universidades com mais prestígio no Brasil, tornando-se internacionalmente conhecida pela produção científica na Amazônia, colocada como uma das mais importantes universidades do mundo pela Revista Times Higher Education em 2018. Foi listada a 15<sup>o</sup> no ranking de maiores instituições do país em número de matrículas. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade\\_Federal\\_do\\_Par%C3%A1](https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Federal_do_Par%C3%A1))

Atualmente, sua estrutura se distribui no campus central, na capital Belém e mais doze *campi* e 93 polos distribuídos nas regiões e municípios do Estado, oferecendo 340 turmas. Tem o total de 61.520 estudantes nos seguintes cursos: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia, Artes Visuais, Biblioteconomia, Biomedicina, Biotecnologia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Cinema, Dança, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia da Computação e Telecomunicações, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Pesca, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Naval, Engenharia Química, Engenharia Sanitária e Ambiental, Engenharia Ferroviária e Logística, Estatística, Farmácia, Filosofia, Física, Fisioterapia, Geofísica, Geografia, Geologia, História, Letras – Português, Letras – Francês, Letras - Inglês, Letras – Espanhol, Letras – Alemão, Letras – Libras, Jornalismo, Matemática, Medicina, Meteorologia, Multimídia, Museologia, Música, Oceanografia, Odontologia, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Psicologia, Serviço Social, Teatro, Terapia Ocupacional e Turismo (<https://www.educamaisbrasil.com.br/ufpa>).

No ano de 2009, o Campus do Município de Santarém se transformou na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Em 2013, a partir do desmembramento do campus do Município de

Marabá, foi criada oficialmente a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Em seus *campi*, a UFPA se organiza em Institutos e Núcleos. Os Institutos abrigam as Faculdades, Escolas e Programas de Pós-Graduação, enquanto os Núcleos desenvolvem os Programas de Pós-Graduação e pesquisa.

A estrutura didático-científica da UFPA é composta da seguinte forma (UFPA em números, 2019):

- 1.** *12 Centros de Formação Acadêmica e Produção do Conhecimento – Campi:* Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí.
- 2.** *15 Institutos* (Ciências e Arte – ICA, Ciências Biológicas- ICB, Ciências e Educação – ICED, Exatas e Naturais – ICEN, Ciências jurídicas- ICJ, Ciências e Saúde – ICS, Ciências Sociais Aplicadas - ICSA, Filosofia e Ciências Humanas – IFCH, Geociência – IG, Letras e Comunicação – ILC , Tecnologia – ITEC, Educação Matemática e Informática – IEMI, Estudos Costeiros – IECOS, Medicina Veterinária – IMV, Amazônico de Agricultura Familiar – INEAF).
- 3.** *08 Núcleos de Integração:* Estudos amazônicos – NAEA, Desenvolvimento Amazônico em Engenharia – NDAE, Ecologia Aquática – NEAP, Educação Básica – NEB, Medicina Tropical – NMT, Pesquisa em Oncologia – NPO, Teoria e Pesquisa do Comportamento – NTPC, Meio Ambiente – NUMA.
- 4.** *03 Escolas:* Uma de Aplicação Pedagógica que atende as modalidades de ensino na Educação de jovens e Adultos, Educação Infantil, Fundamental I (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), Fundamental II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), médio e Pesquisa e Extensão. Atualmente tem uma população de 1.800 estudantes; uma Escola de Teatro e Dança e uma Escola de Música.
- 5.** *02 Hospitais Universitários, 02 Clínicas e 01 Farmácia:* voltados à prática de atividades curriculares na área de saúde, internato, residência, pesquisa e extensão, em colaboração com programas de qualificação profissional em áreas afins, cada um com suas especificidades. São eles: Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza (HUBFS) e Hospital Universitário João Barros Barreto (HUJBB). Clínicas, do Curso de Odontologia e do Curso de Psicologia.
- 6.** *27 polos de Educação a Distância:* cursos de Graduação, Pós-graduação, Extensão e Aperfeiçoamento

7. *Docentes*: total de 2.462 efetivados através de concurso público, destes 1.818 com titulação de doutor e pós-doutor; 544 Mestres; 64 Aperfeiçoados e Especialistas. Em regime temporário, até o ano de 2019, o total era de 270 docentes.
8. *Pesquisa, Programas e Projetos de Extensão*: Extensão (84 Programas e 561 Projetos); Pesquisa em execução (1.492).
9. *Assistência Estudantil*: 37.979 estudantes assistido por Programas de Assistência Integral a discentes.
10. *Bibliotecas*: total de 36 com 456.674 exemplares.

### **1.11 O Campus Universitário de Bragança/PA**

Em 1987 a Universidade Federal do Pará iniciou o seu processo de interiorização e Bragança foi uma das cidades escolhidas para implantação de um campus avançado da Universidade Federal do Pará. Inicialmente, se constituiu com cinco cursos ofertados na modalidade intervalar, foram eles: Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia e Pedagogia.

Em 1992, foram implantados os primeiros cursos ofertados na modalidade regular em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Pedagogia e Matemática. Nesse período ingressam os primeiros docentes efetivos do Campus. Em 1997, foi implantado o polo de Pesquisa em Estudos Costeiros no Campus Universitário de Bragança com o funcionamento do curso de Ciências Biológicas. Essa iniciativa culminou com a implantação de um programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental e, posteriormente com a criação do Instituto de Estudos Costeiros através de um ato do Conselho Universitário Superior consolidado na resolução 632/2007 (<https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/239>).

Em 2010 com o programa de Reestruturação do Ensino Superior do Governo Federal - REUNI, a oferta de vagas do Campus foi ampliada substancialmente de três para oito licenciaturas, foram elas: Licenciatura em História, Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, Licenciatura em Letras com habilitação em língua Portuguesa, Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Licenciatura em Ciências Naturais e Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Engenharia de Pesca.

Considerando os cursos ofertados pelo Campus de Bragança na modalidade regular e intensivo o número de alunos ativos, segundo dados coletados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA somam 1.833 alunos atendidos, estando incluso neste número os alunos do PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação). De acrescentar que no PARFOR do campus Bragança são atendidos 554 alunos, distribuídos nos municípios de Bragança, Capanema e Augusto Corrêa.

O Campus Universitário de Bragança oferece ainda diversos cursos em outros municípios da região nordeste em regime de parceria com a gestão local, com a criação de polos universitários, atendendo o total de 311 alunos. Para atender toda a demanda da comunidade acadêmica o Campus de Bragança conta com 61 professores distribuídos entre os diversos cursos. A maioria do corpo docente é composta por mestres (52%), seguida de doutores (38%), especialistas e graduados (5%) (Relatório de Gestão 2018 - Ano Base, 2017).

No que diz respeito à pesquisa, a costa Bragantina é uma das mais estudadas do litoral amazônico, devido principalmente às pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental (PPBA-Mestrado e Doutorado) e Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA-Mestrado), há uma intensa cooperação estabelecida entre pesquisadores vinculados aos programas e pesquisadores de outras instituições nacionais e internacionais, dentre as quais destacamos colaboração com Universidades e Institutos de Pesquisa em países como Alemanha, Portugal, Espanha, Inglaterra, França, Austrália, Japão, etc. A Faculdade de Letras abriga o Programa Fulbright com colaboração com universidades nos Estados Unidos da América e através deste programa realiza intercâmbio de alunos.

Cabe ressaltar que além da grande importância das pesquisas que o *campus* realiza no âmbito de ciências biológica e social, no ano de 2016, o curso de Pedagogia de Bragança recebeu, pela terceira vez, o selo de qualidade do Guia do Estudante, da Editora Abril, sendo agraciado com 04 Estrelas (Relatório de Gestão 2018 - Ano Base, 2017). A organização acadêmica e administrativa do *campus* é composta por um Conselho Deliberativo que abrange as seguintes representações: Coordenador do Campus como presidente, a Vice Coordenação; Coordenação de Planejamento, coordenação das Faculdades de Educação (FACED), Letras (FALE), Matemática (FAMAT), História (FAHIST); direção do Programa de Pós-graduação Linguagens e Saberes da Amazônia. Além da

coordenação do Instituto de Estudos Costeiros (IECOS) e suas faculdades. O IECOS foi formalmente criado em 2007, constituído pelas Faculdades da Engenharia de Pesca (FEPESCA), de Ciências Biológicas (FBIO), de Ciências Naturais (FACIN) e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Biologia Ambiental (PPBA) (<https://www.campusbraganca.ufpa.br/>).

## **Considerações Finais**

Ao longo deste primeiro capítulo procuramos fazer uma retrospectiva da condição do Ensino Superior Brasileiro desde sua criação, referindo momentos históricos para contextualizar seus aspectos normativos, assim como o âmbito político e social de seu desenvolvimento. Referimos o seu processo de expansão em consonância com demandas dos setores científico, social e econômico, ressaltando as benesses dos programas de extensão e inclusão social, não esquecendo, contudo, de olhar criticamente para o cenário ainda escasso de políticas públicas para responder de forma igualitária, sobretudo relativamente à equidade educativa ou à permanência e conclusão do curso, face à demanda social da população brasileira.

Seguimos com a apresentação do Ensino Superior no Estado do Pará, situando seus avanços e atuais estatísticas no âmbito social e econômico. De outro modo, não poderíamos deixar de situar o cenário da educação superior no município de Bragança, onde está situado o *campus* que vai ser objeto de pesquisa deste estudo. Elegemos como informações relevantes o processo de criação do *campus*, seu contingente pessoal, entre docentes e estudantes, assim como sua estrutura didática científica.

Em síntese, entendemos que o ES brasileiro dado o atual cenário político e social, na perspectiva da IES, estas necessitam, a cada momento, se renovar e se adequar às necessidades dos alunos, às expectativas do mercado de trabalho, bem como atender às exigências dos órgãos competentes, como por exemplo, o Ministério da Educação. Uma vez que são diversos os desafios a serem enfrentados por uma IES, no âmbito privado, tais desafios estão relacionados, por exemplo, com a necessidade de oferecer ensino de qualidade e com a necessidade de ser reconhecida no mercado e de captar e formar estudantes. No setor público, os desafios se tornam ainda mais contundentes em tempos de crise no cenário nacional, quando as instituições educacionais (não apenas as de ensino superior) sofrem com cortes de verbas e programas do governo, diminuição da disponibilidade de recursos para financiamento estudantil, evasão de alunos, inadimplência e aumento da taxa de desemprego, dentre outros problemas.

Acresce a isso tudo, a oferta crescente de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD), sendo também uma preocupação para IES que atuam exclusivamente no modelo presencial, uma vez que isso aumenta a concorrência e, conseqüentemente, torna o mercado profissional ainda mais acirrado e competitivo. Entendemos ainda, que as IES, aqui falo particularmente das universidades pública, tem a primeira e fundamental responsabilidade social, sem discurso idealista, exercer o papel de promotora da cidadania. E para isso, deverá orientar parte significativa de sua produção para os interesses sociais mais amplos da sociedade em que está inserida. Ou seja, terá de repensar profundamente a sua função social, dentro dos atuais contextos que as impactam, devendo responder não só aos desafios políticos e econômicos postos, mas também buscar o equilíbrio entre a vocação técnico-científica e a vocação humanística. De toda forma, é preciso pensar em ações inovadoras que levem em consideração os percursos do público cada vez mais diversificado das universidades públicas e suas experiências cotidianas, consolidando políticas mais participativas, construídas coletivamente e pensadas a partir de seus sujeitos, e não como mera estratégia de governo.

### TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR

#### 2.1 Introdução

A entrada no ES é, sem dúvida, o desejo da maioria dos jovens e de muitos adultos que na juventude, por algum motivo, não conseguiram ter acesso a esse percurso educacional. Diversos estudos têm sido feitos na intenção de prever as condições que podem afetar a entrada na universidade, dentre eles, fatores pessoais, acadêmicos, sociais e institucionais, assim como variados aspectos relativos à fase de desenvolvimento psicossocial, a estrutura e características personalísticas dos estudantes; as interações e relações com a família e amigos; as condições sociodemográficas; os conhecimentos específicos para o curso escolhido; e, mesmo, as características das instituições e do ambiente universitário no qual o aluno se insere.

Neste capítulo, abordaremos vários constructos teóricos que resultaram de inúmeros estudos sobre o processo de transição e adaptação ao ES. De uma forma global, a adaptação e sucesso acadêmico são considerados processos de vasta complexidade ao longo da vida acadêmica, especialmente no primeiro ano de frequência do ES. Por transição vamos entender um conjunto de mudanças que resultam no crescimento não só intelectual, mas também pessoal e psicossocial do estudante, nesses termos, as investigações têm procurado se apropriar dos desafios que implicam para o jovem adulto esse momento de vida. Quanto a adaptação, podemos mencionar as competências adaptativas do estudante em vários seguimentos da vida acadêmica, que podem resultar no sucesso e/ou insucesso no ES.

Considerando as já previstas exigências e desafios do contexto universitário de precedentes estudos que dimensionam fatores contributivos relativos a transição, adaptação, permanência e sucesso dos estudantes - trazendo consenso que é preciso olhar o estudante de forma diferenciada e acolhedora, principalmente no momento do seu ingresso no curso superior, por culminar com a complexidade da fase de desenvolvimento da adolescência e início da adultez - iniciaremos o capítulo com a compreensão científica do desenvolvimento humano destacando a fase correspondente ao jovem adulto em que a generalidade dos estudantes ingressam no ES. Em particular daremos ênfase ao transitar da adolescência para a idade adulta e destacando que os jovens experienciam vários desafios provenientes das tarefas psicológicas normativas inerentes, que podem ser perspectivadas

como potencializadoras de crises e vulnerabilidades, bem como fonte de desafios desenvolvimentais que confrontadas com as exigências da vida universitária constitui-se um grande desafio a ser vencido.

O enfoque seguinte reporta-se ao processo de transição no âmbito educacional no ES, trazendo os aportes teóricos que incidem sobre os fatores que envolvem o processo de adaptação e reorganizações vivenciais nesse novo espaço educacional. Serão consideradas teoricamente, todas as variáveis foco de análise deste estudo, enquanto fatores contributivos para o sucesso acadêmico. Mais concretamente abordaremos as dimensões que descrevem o construto das vivências adaptativas, segundo o QVA-r (Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional), e as dimensões da Escala de Satisfação Acadêmica (Social, Institucional, Expectativas Profissionais, Desenvolvimento Acadêmico e Recursos Econômicos), assim como o que prediz o sucesso acadêmico dos estudantes entendido em sentido amplo (rendimento, desempenho, permanência e/ou desistência). Associadas a estas dimensões, abordaremos o que tem sido destacado nos estudos mais recentes a propósito do impacto de variáveis sociodemográficas e culturais (por exemplo grupo etário, gênero, comunidade de origem, estatuto de estudante ou estudante-trabalhador), assim como variáveis mais diretamente relacionadas ao percurso acadêmico dos estudantes (por exemplo opção de curso e intenção de persistência no curso).

## **2.2 Transição na Perspectiva Desenvolvimentista da Adolescência à Aduldez**

Quando falamos em transição, considerando o significado semântico, é remetido ao sentido de mudanças, de passagem de uma condição para outra. Quando pensamos nessa passagem de condição, no desenvolvimento humano, inevitavelmente nos remete à noção de ciclos de vida, o que nos remete a um percurso ou uma linha do tempo. Afinal, o desenvolvimento humano se dá em constante transformação nas diversas fases da vida: da infância, adolescência, vida adulta e, na seqüência, para a maturidade mais avançada. É certo que em cada fase são colocadas tarefas e postos desafios a serem transpostos dentre eles, necessariamente, adaptar-se ao novo contexto.

Logo, os momentos no ciclo da vida ou as idades em que ocorrem os eventos que marcam o processo de transição variam no tempo, no espaço e nos grupos sociais, bem como a sua duração. No nosso caso concreto, a transição para a idade adulta é um momento do desenvolvimento humano diferentemente conceituado dependendo da época e contexto tomados para análise (Caramano, 2016; Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Xavier & Nunes, 2015).

À medida que o campo do desenvolvimento humano se tornou uma disciplina científica, seus objetivos evoluíram para incluir a *descrição*, *explicação*, *predição* e *modificação* do comportamento. Por *descrição* entende-se a tentativa de retratar o comportamento com alguma precisão; a *explicação* é a revelação das possíveis causas do comportamento; *predição* é prever ou antecipar o desenvolvimento futuro com base no desenvolvimento presente; e *modificação* é a intervenção tomando os referenciais teóricos validados para promover o desenvolvimento (Papalia, Olds, & Feldman, 2006)

Os cientistas relatam que o desenvolvimento humano ocorre sobre duas ordens, a *quantitativa* e *qualitativa*. A mudança quantitativa é uma mudança de número ou quantidade, como as do crescimento em altura, peso, raciocínio, vocabulário ou frequência de comunicação. A mudança qualitativa é uma mudança no tipo, na estrutura ou na organização. Ela é marcada pelo surgimento de novos fenômenos que não podem ser facilmente antecipados com base no funcionamento do ciclo ou fase anterior (Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Xavier & Nunes, 2015).

Trazendo a concepção histórico-cultural, particularmente nas culturas ocidentais, a preocupação com a divisão da vida humana em fases ou ciclos, ocorre desde a antiguidade e, tradicionalmente, considerava-se dividido em apenas três idades: a primeira, em que a infância e a adolescência são vistas conjuntamente; a segunda, que seria a vida adulta; e a terceira, a velhice (Dessen & Guedea, 2005). Contudo, Xavier & Nunes (2015), assinalam que o desenvolvimento tem muitas raízes e para compreender semelhanças e diferenças que nele ocorrem, é necessário examinar as influências que atuam sobre os indivíduos, nomeadamente as influências de tempo e de lugar.

Nesse pensar, os estudos sobre o desenvolvimento foi ganhando diferentes percursos, abrangendo todas as áreas das ciências humanas. E como produto deste alargamento teórico, mais recentemente, essas idades ou fases foram subdivididas considerando as transformações econômicas, sociais, culturais e biológicas. Para alguns autores, podemos assumir nos dias de hoje, no mínimo, sete fases: infância, adolescência, juventude, idade adulta ou madura, meia idade, terceira e quarta idades (Sifuentes et al., 2007). Corroborando a essas colocações, Oliveira (2015) enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo global e contínuo de transformações da pessoa e de seu grupo. Esse processo se inicia antes mesmo do nascimento, naquele momento em que a pessoa passa a existir no seu meio familiar/cultural como um projeto de expectativa e futuro. Ou seja, para a autora, tudo aquilo que está no entorno de um ser em desenvolvimento afeta a dinâmica de suas transformações ao longo do tempo: as pessoas, os significados culturais, o momento histórico, as experiências pessoais e sociais, as oportunidades positivas e, também, os riscos. Esses fatores

influenciam, em maior ou menor grau, o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do ser humano.

Os processos de natureza biopsicossocial que ocorrem no curso de vida de um ser humano configuram um processo de via dupla: os seres afetam e são afetados pelo contexto histórico (caracterizado pela dimensão do tempo) e social (caracterizado pela presença e a influência de outros sociais, relacionados aos diversos ambientes onde cada um vive) (Santos et al., 2016). Mas apesar das teorias do desenvolvimento humano abarcar todos os ciclos de vida, como já mencionado, vamos focar na fase transitória da adolescência para a fase adulta, uma vez que a amostra do nosso estudo empírico é constituída, em sua maioria, por estudantes na faixa etária de 17 aos 25 anos, o que alguns autores como Arnett (2004; 2006;2010) e Bynner (2005), percorridos por Xavier e Nunes (2015), descrevem como jovens-adultos. Termo apropriado por muitos teóricos, na atualidade.

Feita a devida consideração sobre a fase de desenvolvimento que iremos nos deter para foco de compreensão, Oliveira (2015) coloca que, na fase do ciclo vital que corresponde à passagem da adolescência para a idade adulta, ocorrem transições traduzidas no desenvolvimento, realização e consolidação da identidade pessoal e social do sujeito, que irão culminar com a aquisição do estatuto social de adulto pautado por maior autonomia. Este último estatuto é sustentado pelo alcance de uma posição social decorrente do desempenho de papéis sociais, profissionais e familiares, que simultaneamente assinalam o final da juventude e caracterizam a idade adulta.

Noutro pensar, o curso da vida na fase da adolescência se apresenta como um espaço para novas e inovadoras experiências, em oposição à ideia de que ele se constituía apenas de passagens ritualizadas de uma etapa para outra. É um período desenvolvimental de profunda complexidade e de difícil definição, pois não há limites claros que coloquem o jovem em uma fase nitidamente separada da adolescência e da adulez, por ser um processo contínuo e requerer outras dimensões que compõem as interfaces desse processo, especialmente o emocional (Carneiro & Sampaio, 2015). A partir de toda essa caracterização e diferenciações, aliadas às mudanças observadas nesse processo de transição e desenvolvimento, nas últimas décadas, novos estudos abrem múltiplas possibilidades de entender os estilos do *ser jovem* a caminho de se tornar adulto, dentro de uma percepção multifatorial (Caramano, 2016). Para esta autora, entendê-las pode ajudar a compreender como a definição de juventude pode mudar no tempo e no espaço, bem como os seus processos de transição.

Uma vez que variados estudos têm salientado que o processo de transição para a vida adulta é complexo e heterogêneo, refletindo as diversidades da sociedade, de acordo com Santos e

colaboradores (2016), alguns fatores têm-se sobressaído como preditores de transição para a vida adulta, entre eles, o avanço no ciclo de estudo, aquisição de responsabilidades, o casamento, maternidade/paternidade e constituição de família, deslocamento de domicílio, assim como a inserção no mercado de trabalho (Ferreira, Silva, & Ferreira, 2017). Considerando essa panorâmica, a nova questão é: como entender a adolescência nesse processo de adultez e identificar os complexos fatores que envolvem o seu desenvolvimento, uma vez que na adolescência, mudanças no comportamento, nas relações interpessoais e nos valores são muito comuns e dinâmicos. Considerando, ainda, que tais mudanças têm como base o contexto social e econômico no qual o adolescente está inserido, importa que estas variáveis contextuais sejam devidamente apreciadas pois que influenciam os comportamentos e o desenvolvimento da identidade.

Na tentativa de compreensão e de responder a questões dessa notória e singular fase do desenvolvimento humano, Oliveira (2016) acrescenta que o período de amadurecimento para a vida adulta se diferencia com relação à adolescência em três importantes áreas de constituição da identidade: amor, trabalho e visão de mundo. Os adolescentes começam a procurar grupos fora do ciclo familiar na tentativa de formar sua identidade no grupo social, salienta que esses encontros extra família visam, sobretudo, à aprendizagem cultural dos códigos de relacionamento e amizade, de valores e comportamentos relativos à sexualidade e afetividade. Em relação a essa diversidade de experiências na fase da adolescência, Fernandes e Carvalho (2020) chama a atenção para a variável *“condições sociais e culturais”*. Os autores trazem para a discussão o contexto socioeconômico como importante influenciador de comportamentos, expectativas de futuro, exigências sociais e formas de participação cultural, seja na área urbana, seja na rural. Reiteram que essa condição também influencia as experiências familiares e que, a adolescência, além de fazer parte de uma construção histórica e de uma produção cultural, também expressa as formas singulares de como cada pessoa é, vive e sente a transição da infância para a vida adulta.

Acrescentamos Souza-Campos (2012) que, na mesma linha de entendimento, coloca que a maturação social, mental e emocional que, gradativamente, ocorre no desenvolvimento individual, durante a transição para o estado adulto, sendo acompanhado por uma variedade de definições e relações culturais. A autora faz um destaque que qualquer discussão, seja em critérios físicos e psicológicos para caracterizar a fase da adolescência, destaca as influências biogenéticas e socioculturais na constituição da personalidade. Reitera que apesar de constituírem pontos de vista contrários sobre o desenvolvimento humano, ambas desempenham papéis importantes no estudo da compreensão de qualquer ciclo de vida.

Uma vez que para este nosso estudo a dinâmica de construção psicológica será de suma importância, no que diz respeito ao processo de transição e adaptação ao ES, faremos uma breve descrição do desenvolvimento humano e da construção da personalidade do “ser” adolescente e sua transição para a vida adulta. No contexto da ciência, as primeiras tentativas de descrever a adolescência numa perspectiva de compreensão em sua construção datam do início do século XV, embora esta fase tenha sido reconhecida como crucial ao desenvolvimento humano na psicologia científica, somente nos anos de 1890 (Ariés, 1986 citado em Souza-Campos, 2012). Porém, foi no século XX que a adolescência se tornou um tema de crescente interesse na história da psicologia. Foi um século marcado por grandes avanços teóricos nas ciências em geral, advindos da adoção de modelos sistêmicos para a compreensão de fenômenos do desenvolvimento, assumindo-se a relevância de um conjunto de fatores inter-relacionados, de ordem individual e histórico e cultural (Salles, 2010).

Nas últimas décadas, estudiosos de diferentes áreas e nacionalidades (Becker, 1989; Calligaris, 2000; Carretero & León, 2008; Larson, Wilson, & Mortimer, 2002; Palácios & Oliva, 2008; Roth & Brooks-Guhn, 2003; Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006 citados por Souza Campos, 2012), se preocupam com as diversas possibilidades de trocas dinâmicas entre o adolescente e seus diferentes contextos de vida. A autora salienta que todos esses estudos buscam apresentar dados que sirvam de base para compreensão desse momento de desenvolvimento, uma vez que é nesta fase que um grande potencial pode ser desenvolvido, preparando-os para enfrentar com maiores níveis de autonomia os desafios e atuar no mundo adulto.

No Brasil, vários teóricos (Adélia Clímaco, 1991; Aguiar, Back, & Ozella, 2001; David Levinsky, 1995; Domingues & Alvarenga, 1991; Içami, 1985; Melucci, 1997; Outeira, 1994; Peralva, 1997) que na visão de Souza Campos (2012) têm produzido diferentes pontos de vistas científicos, seja na área da psicologia evolutiva, cognitivista, histórico-social ou positivista, considerando os contextos de vida que marcam a transição da juventude para a adultez. Embora constituam aspectos distintos em suas produções de conhecimento, na prática, encontram-se todos eles interligados, participando de forma articulada, não apenas da compreensão dos processos de transição para a vida adulta como hoje se apresenta, mas prioritariamente, da própria construção desse processo (Rodrigues, 2011).

Nessa perspectiva, Sifuentes e colaboradores (2017) colocam que alguns estudos, a exemplo da teoria construtivista, definem desenvolvimento psicológico como um processo construído ao longo do tempo e subdividido em estágios, não necessariamente lineares. Acrescentam que os momentos de

transição, muitas vezes, se apresentam como caóticos por serem complexos e envolverem inúmeros fatores, alguns imprevisíveis ou incontroláveis, como preconiza a teoria ambientalista. Passado o caos, tem-se novamente a estabilidade, em um ciclo dinâmico que se repete inúmeras vezes, no quadro de um processo contínuo de equilibrações entre consolidações e desafios, tal qual a teoria Piagetiana propõe (Piaget,2007). Acrescido a essa perspectiva dinâmica de continuidade, incontestável, as autoras referindo Bronfenbrenner (1999), definem o adolescente como um sujeito ativo, produto e produtor do seu desenvolvimento que ocorre na interação com o contexto. Definindo esse contexto a partir de uma hierarquia de sistemas interdependentes (micro, meso, exo e macros sistemas), caracterizado pelas atividades, papéis e relações interpessoais presentes, por exemplo, nas suas famílias, nos grupos de amigos, na vizinhança, na comunidade, e nas instituições educacionais e de saúde, sociais e políticas. Neste ponto, as autoras assinalam que o papel da família continua a ser considerado o principal microsistema do desenvolvimento, pois nela acontecem as interações mais diretas e as experiências mais significativas para a pessoa.

Noutros pensar, que seguem os mesmos pressupostos de Bronfenbrenner (1999) e de Bronfenbrenner e Evans (2000), a interação com os diversos sistemas é reconhecida na sua complexidade, sendo apontada como responsável por conduzir o adolescente à compreensão de conceitos e valores básicos, ao engajamento na realização de tarefas e papéis sociais cada vez mais diversificados e complexos, e ao desenvolvimento de competências sociais (Ferreira et al., 2010; Fiorino et al., 2017; Sales, 2010).

Nessa linha de raciocínio, abordando a concepção histórico-cultural, durante a adolescência, as interações no cotidiano da vida familiar, isto é, os processos proximais, descritos por Vygotsky (2007), continuam particularmente importantes, sobretudo no engajamento em práticas educativas e nos processos de comunicação, tais como diálogos, negociações e trocas de argumentos e de opiniões (Anjos, 2014). Contudo, a autora, discorre que entre todas as mudanças de transição até a adolescência e a partir desta, Vygotsky (1996) identificou que as teorias psicológicas da sua época destacavam apenas o ponto mais superficial e visível, que é a mudança do estado emocional. Para Vygotsky, isto significava olhar o fenômeno de cabeça para baixo, destacando que, ao contrário do que as teorias afirmavam, a criança de tenra idade é um ser eminentemente emocional, ao passo que o adolescente, sobretudo, é um ser pensante, construído na cultura por meio de mediação e atuando em reciprocidade com esta. Esta compreensão sobre a adolescência é também colocada por Ozella (2003 citado por Araújo & Oliveira, 2010), à luz de estudos psicanalíticos.

Araújo e Amaral (2010) discutem a concepção de Erikson (1976), no livro “Identidade: juventude e crise”, que define e normatiza a adolescência como uma fase de crise de identidade, marcada pela vivência de uma confusão de papéis que o adolescente experimenta na transição da infância para a vida adulta. Para Erikson, a alienação própria desta fase é a confusão de identidade. São referidos ainda, pelos autores a concepção de Aberastury e Knobel (1989), que reforçam a ideia da síndrome normal, naturalizando esta fase por um conjunto tipificado de mudanças corporais e psicológicas.

Devido a isso, no trabalho de Fiorini e colaboradores (2017) aponta-se o problema de enquadrar o processo de adultez, dentro de paradigmas teóricos, deixando de trazer as questões inter-relacionadas referentes ao desenvolvimento econômico e tecnológico; à qualidade ambiental; à saúde e aos cuidados ao próximo; à pobreza; ao crime e à violência, às drogas, aos abusos, ao sexo inseguro e ao fracasso escolar. O estudo chama a atenção que, ao dirigir a atenção para as questões do macro sistema, e não considerar as rápidas mudanças que a sociedade, de modo global, vem sofrendo, os resultados na tentativa de compreensão desse processo tendem a resultar em efeitos desastrosos. Além disso, a adolescência não é algo acabado, que tenha um início e um fim bem definidos que caibam num único segmento de análise (Fiorini et al., 2017).

Nessa visão mais ampla, ao analisar as estruturas das transições desse ciclo de vida, Ressurreição (2009) afirma que é importante perceber que elas são designadas como processos de ajustamento a novas circunstâncias e, frequentemente, provocam rupturas que ensejam importantes mudanças no contexto cultural. Noutro estudo, acrescenta-se que buscar os antecedentes geradores das mudanças e rupturas na adolescência significa tratá-la como um período de intensa exploração e de grandes e múltiplas oportunidades para muitos jovens, futuros adultos (Barbosa e Wagner, 2013). Os autores consideram que todos esses estudos sobre a adolescência, em suas mais diversas abordagens, são fundamentais para compreendermos como se dá a sua construção física, cognitiva, psicológica, social e cultural, uma vez que ajudam a superar a visão biológica e naturalizante que a própria Psicologia conceituou e universalizou como verdadeira e independente dos processos históricos e sociais de desenvolvimento humano.

De qualquer modo, na atualidade, há a preocupação de ampliar essa visão da adolescência como “*fase problema*” e novos estudos têm procurado não negligenciar os recursos provenientes de diferentes ambientes, uma vez que eles exercem notória influência crescente e decisiva na construção da identidade do adolescente. Ao mesmo tempo, garantem o desenvolvimento de valores e

comportamentos relativos à consciência social, liderança, solidariedade e valorização da diversidade (Oliveira, 2015). Com efeito, os adolescentes se deparam hoje com mais chances e com mais desafios do que os das gerações precedentes, por isso, é preciso que ele seja acompanhado e estimulado, além de reconhecido nas suas peculiaridades, estabilidades e mudanças sistemáticas, que ocorrem concomitantes às transições dos seus contextos. Neste ampliar de perspectivas, o movimento da Psicologia Positiva tem destacado a necessidade de se investigar e valorizar as potencialidades e qualidades humanas - tais como a resiliência, o otimismo, a esperança e a coragem, entre outras habilidades interpessoais indicativas da vida saudável (Lerner & Steinberg, 2004; Theokas et al., 2005 - autores apenas citados para referendar a Psicologia Positivista). Trata-se de um movimento que reflete a tendência para a valorização das forças pessoais e a qualidade dos contextos onde o desenvolvimento ocorre, e que representa hoje um campo fértil de novas linhas de pesquisa sobre o desenvolvimento humano, em particular na intervenção para a sua promoção (Yunes, 2003).

É nesse vasto e complexo contexto que a transição para o ES ocorre, com todas essas variáveis relacionadas à fase do desenvolvimento, ao estilo de vida e à realidade sociocultural do estudante. Este enquadramento é fundamental para se poder entender a transição do estudante para o ES e a sua adaptação e sucesso acadêmico. Por isso, no tópico seguinte, vamos dar atenção no resultado de investigações nacionais e internacionais têm fornecido para a compreensão destes dois processos.

### **2.3 Fatores Relativos ao Processo de Transição ao Ensino Superior**

Como tratamos no tópico anterior, o termo transição implica em mudanças, em passagens de uma etapa para outra, onde nos detemos na fase de desenvolvimento para a adultez (Arnett, 2006 & Bynner, 2005 visitados em Xavier e Nunes, 2015). No entanto, os autores citados compreendem este conceito por diferentes análises tendo, porém, como ponto de intercessão a compreensão de que as transições são acompanhadas por uma ampla gama de emoções, muitas das quais surgidas pelas dificuldades encontradas durante o processo transitório.

Nesta compreensão, Costa e Leal (2008) mencionam que mesmo a mudança sendo um fator recorrente na vida dos indivíduos, mas se associadas com experiências perturbadoras, resultam em efeitos adversos sobre a saúde física e psicológica. Dado isso, a medida que compreendemos que a vida se constitui numa transição com complexos ciclos vitais, estando em constante alteração entre os estados, fases ou períodos, é de se esperar que o aspecto emocional e o bem-estar físico se faça

importante no decorrer desse processo, uma vez que os resultados destes podem interferir nesta passagem, se bem ou malsucedida (Sanson Zagonel, 2015).

Em se tratando das diferentes percepções sobre o processo transitório, alguns modelos são apresentados concebendo a visão do desenvolvimento humano. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979 descrito em sua obra de 1996 traduzida) enfatiza a origem e posição dos indivíduos no ambiente ecológico, sendo assim, as mudanças ocorrem de forma simultânea entre ambiente e indivíduo. Neste caso, se influenciam mutuamente. Posterior a ele, surge o modelo de sistemas contextual (Pianta & Walsh, 1996 apresentado por Sanson Zagonel, 2015), onde sugere um entendimento da transição que considere os contextos relevantes de vida como a família, escola, comunidade e as relações estabelecidas entre elas ao longo do tempo. Trata-se de analisar a complexidade inerente à transição apropriada de compressões ecológica, contudo, ampliando uma visão da transição centrada nas competências e habilidades individuais. Ou ainda, a percepção de Trals (2002 apresentado por Sanson Zagonel, 2015) que descreve a transição como um processo irreversível, incorporado no contexto de história de vida do indivíduo, nesse caso, está em constante mudanças uma vez que os contextos de vidas são fluidicos e dinâmicos.

Sobre a história de vida, Bernardo de Cara e Amaral (2019) ressaltam que, embora os fatores contextuais possam ter influências diretas e indiretas em uma transição, esses fatores também podem influenciar a percepção individual das escolhas disponíveis no meio. Nesse sentido, a transição envolve questões como: a autoestima, as amizades, a família, o trabalho, a saúde e a condição socioeconômica do sujeito, assim como os aspectos relacionados ao contexto sociocultural, político e econômico.

Bernardo de Cara e Amaral (2019) também citam Hall (1981) ressaltando que o autor já trazia a discussão sobre a transição situando os paradigmas de mudança enquanto estágios vitais, desse modo, fenômenos de vida são vistos como se eles estivessem em estados contínuos de transição. Para este autor, durante a evolução humana a mudança é inevitável, mas não necessariamente natural ou desejável. A este respeito, citam Chick e Meleis (1986) que enfatizava que a transição é iniciada, em alguns casos, por eventos que vão além do controle individual e em outros ela pode ser procurada deliberadamente através de eventos tais como: casamento, mudança e aperfeiçoamento na profissão, ciclos estudantis ou mudança de país, entre outras.

É nessa perspectiva de mudança deliberada que passamos a compreender os fenômenos que transcorrem na transição para o ES, uma vez que é uma decisão pessoal, consciente e expectada na

melhoria e qualidade de vida já que coincide com a adultez. Quando a transição é contextualizada sob esta ótica se espera que as mudanças ocorram no sentido de os jovens estudantes adquirirem maior mobilidade e emancipação, também maior autonomia sobre suas vidas, assim como na gestão do tempo utilizado nas atividades acadêmicas, dos recursos econômicos e questões relacionadas ao novo ciclo de vida. E ainda, que estes passem a dar respostas às solicitações internas como seus desejos, aspirações e do desenvolvimento em geral, típico do ciclo de desenvolvimento. Tal qual, possam dar respostas externas diante das expectativas da sociedade e do mercado de trabalho. No entanto, a necessidade de exercer novos papéis, adaptar-se às novas rotinas, o estabelecimento de novas relações interpessoais e a diferente forma que o adolescente deve se perceber e perceber o mundo acadêmico, nem sempre são de natureza positiva e que o levam a experiências exitosas. Ao contrário disso, podem ser desastrosas diante das novas conjunturas de vida (Almeida, 2019; Dias, 2012; Oliveira & Dias, 2014; Oliveira & Santos, 2018).

De certo, que a transição para o ES é um processo contínuo de desenvolvimento à medida que os estudantes experienciam novos desafios sociais e pessoais estando associado a um acréscimo de responsabilidades e de oportunidades de exploração. Estas situações desafiantes, por vezes ambíguas, acabam por proporcionar novas oportunidades de desenvolvimento e de promoção pessoal, de autoconhecimento e de revelação de sentimentos e de competência pessoal, facilitando-se assim, a mudança nesta fase do ciclo de vida. (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Amorim, 2016; Dias et al., 2018; Carlotto et al., 2015; Martins, 2018; Soares et al., 2015; Soares & Del Prette, 2015).

Dado isso, a literatura sugere a existência de diversos fatores voltados para o processo de transição que implicará na adaptação ao ES, tais como aspectos (i) socioeconômicos, (ii) suporte familiar, (iii) expectativas do estudante, (iv) deslocamento, (v) escolha do curso, (vi) características da instituição, e (vii) ambiente acadêmico, entre outros, assim como (viii) recursos psicológicos do estudante. Fatores estes, que mal administrados pelos estudantes podem interferir de forma decisiva em sua adaptação e permanência na universidade. As experiências têm mostrado que, na maioria das vezes, o primeiro ano de curso apresenta maior criticidade e elevado índice de abandono do projeto de realização no ES (Almeida, 2019; Almeida et al., 2019; Almeida & Araújo, 2019; Almeida, Vasconcelos & Mendes, 2008; Fernandes & Carvalho, 2020; Porta-Nova, 2009; Porto & Soares, 2017; Soares, 2017).

Apesar de seus peculiares desafios e objetivos, o ES tem por normal oferecer perspectiva de sucesso ao jovem acadêmico. Este sucesso assume formas diversas centradas tanto na área dos

conhecimentos, competências técnico-científicas dos cursos quanto nas mais diversas e transversais competências associadas a um desenvolvimento psicossocial e profissional destes estudantes (Almeida, 2019). Contudo, apesar do ES apontar-se como oportunidade para o desenvolvimento de talentos e aquisição de competências necessárias à vida social e profissional, os desafios e as mudanças são inegáveis que se circunscrevem tanto em aspectos acadêmicos como em questões pessoais, sociais, vocacionais e institucionais (Almeida & Soares, 2019)

Relativos aos desafios encontrados no processo de transição, o fator socioeconômico tem sido considerado na questão da renda familiar, o chamado *background* familiar que caracteriza o nível de escolaridade dos pais dos estudantes, gênero, idade, o fato de o estudante estar inserido no mercado de trabalho, nível da escola considerando a infraestrutura (se campo ou urbana), a natureza do ensino em série anteriores (se público ou privado), raça e etnia e, encargos com as demandas econômicas da universidade (Fernandes & Carvalho, 2020; Oliveira et al., 2013; Oliveira & Melo-Silva, 2010; Silva Júnior & Sampaio, 2009; Souza et al., 2016). Todos esses fatores, de alguma forma, relacionam-se direta ou indiretamente com o processo de transição e conseqüentemente com a futura adaptação e sucesso acadêmico.

Acrescido a questão socioeconômica está o fator deslocamento dos estudantes para cidades e centros universitários (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Almeida et. al., 2015; Bernardo de Cara & Amaral, 2019; Hage, 2018; Vizzigoto, Jesus, & Martins, 2017). Essa condição de afastamento do contexto familiar pode vir impactar negativamente no processo de transição e adaptação ao ES, uma vez que pode remeter a outra condição, que é o aspecto emocional e psicológico, deveras desfavoráveis à condição de adaptação. Nesse quesito, não são poucos os problemas a nível emocional que se tem perscrutado nos estudantes deslocados, por exemplo isolamento, solidão, angústia ou tristeza (Arantes et al., 2018; Rennó Castro, 2017; Vizzigoto, Jesus, & Martins, 2017). Para Hage (2018), na maioria das vezes, a mudança territorial é extrema, isto é, de áreas de campo para área urbana, o que implica em realidades cotidianas diferenciadas. Para o autor, essa ruptura com a identidade cultural agudizam os desafios enfrentados no espaço escolar, uma vez que o estudante se depara com a necessidade de assumir posturas e papéis sociais diferentes do cotidiano campo e aprender a viver conforme os costumes de cidade.

Na mesma compreensão sobre o deslocamento, Almeida, Araújo e Martins (2016) alertam que as dificuldades de ingresso se agudizam se o estudante passa a viver fora do ambiente familiar e dos amigos de infância e/ou adolescência e não encontram no novo espaço uma rede de amizade que lhe

garanta um nível adequado de suporte social e afetivo. Em contrapartida, noutros estudos, com estudantes não deslocados evidenciam que estes experimentam um bem-estar físico e psicológico superior, um melhor equilíbrio emocional, mais otimismo, mais confiança, melhor capacidade na tomada de decisão em vários aspectos da vida acadêmica assim como melhores competências (Dias et al., 2018; Pacheco, 2017).

Ainda sobre o estatuto de mobilidade, um estudos comparativo entre estudantes deslocados com o grupo de iguais não deslocados, os resultados apontaram níveis estatisticamente mais satisfatórios no relacionamento familiar, o que reforça a ideia de que a saída de casa, em condições de imposição externa (como e o caso de sair para estudar) pode favorecer o estreitamento de laços entre pais e filhos (Pacheco, 2017). Diante disso, infere-se que é a qualidade da relação já estabelecida com seus familiares, em especial com os pais, que se torna o fator preponderante por definir-se como apoio ou ausência deste. Isso nos remete a entender, em estudos mais precedentes colocados por Teixeira e colaboradores (2008), que o suporte emocional e o apoio dos pais em momentos críticos e decisivos para os estudantes, tipo a escolha do curso, o apoio financeiro na fase preparativa e durante a universidade contribuem, enormemente, para o bem-estar psicológico do estudante no momento da transição e conseqüentemente na adaptação às futuras contingências acadêmicas.

Essa questão também foi referida nos estudos de Winter e Yaffe (2000), Mounts (2004) e Mounts, Valentiner, Anderson e Boswell (2006) apresentados no estudo Araújo e Oliveira (2010). Nestes estudos, o suporte parental parece contribuir muito para a normalidade do processo de transição e, não menos, na adaptação dos estudantes. De forma global, as investigações percebem que o jovem afastado do ciclo familiar, que apresenta sentimentos positivos em relação à separação, tende a passar por esse processo de transição melhor do que aqueles que dependem dos pais em termos psicológicos. Ou seja, jovens que desenvolveram um padrão de apego seguro tendem a ser menos autocrítico, são mais autônomos e empreendedores, o que os leva a se envolverem, futuramente, bem mais nas interações sociais, interpessoais, nas dinâmicas de estudos e questões relativas ao espaço institucional e a experimentarem menos sentimentos de desamparo no primeiro ano de universidade (Arantes et al., 2018; Araújo & Oliveira, 2010; Pacheco, 2017; Vizzotto, Jesus, & Martins, 2017).

Nesse sentido, a autonomia apresentada pelos jovens estudantes surge como diferenciador no enfrentamento dos desafios de sair de casa, da separação da família e de amizades muitas vezes construídas desde a infância. Além da necessidade de administrar seu cotidiano doméstico, a vivência

em comunidades acadêmicas (enfrentando todos os desafios que é imposto no compartilhamento de espaços), ou ainda, viver com parentes distanciados. No mais, a ausência desta autonomia diante das novas demandas, irão eliciar, sem dúvida, momentos de tensão e angústias em boa parte dos estudantes e mais da metade deles irão manifestar algum tipo de dificuldade. O que explica as taxas mais elevadas de insucesso e abandono nos primeiros anos de vida universitária (Arantes et al., 2018; Araújo, 2017; Bernardo et al., 2017; Fernandes, 2011).

Outra questão considerada empiricamente na transição é a expectativa do estudante ao iniciar a vida acadêmica, na qual projeta seus anseios pessoais e profissionais na carreira escolhida (Afonso, 2012; Ambiel & Ramos, 2018; Casanova & Almeida, 2016; Porto & Soares, 2017). O estudante ainda não conhecendo os desafios do novo contexto se percebe positivo, o que não deixa de ser importante, uma vez que boas expectativas são um fator importante para que enfrente com mais determinação os desafios da transição (Araújo, 2017; Araújo & Almeida, 2015; Araújo et al., 2015).

Contudo, Araújo (2019) chama a atenção que muitas vezes as expectativas esfriam diante da realidade vivenciada não sendo incomum que o estudante se sinta perdido e angustiado e muitos enveredam para comportamentos de risco. Bernardo e colaboradores (2017) corroboram ao colocar que esse esfriamento de expectativas iniciais quando não devidamente superadas no desenvolver da vida acadêmica culminam com o insucesso e abandono, ainda no primeiro ano de curso. Não esquecendo que além de suas próprias expectativas o estudante carrega as expectativas familiar e social (Nunes & Estevam, 2016). Noutro ponto, estudos têm revelado que expectativas inconstantes, ora boas, ora baixas acabam por prejudicar o futuro ajustamento acadêmico, no sentido de diminuir a proatividade desses estudantes ao se deparar com os paradoxos institucionais e relacionais, entre outros (Almeida, 2007; Araújo & Almeida, 2015; Araújo et al., 2016; Casanova & Almeida, 2016; Soares et al., 2018).

Outro grupo de variáveis considerados no contexto de transição para o ES são os problemas ou dificuldades decorrentes do confronto com as decisões vocacionais (Ambiel & Ramos, 2018; Casanova & Almeida, 2016; Ferri, Duarte, & Neitzel, 2018; Fiorino, Maré, & Bardagi, 2017; Santos et al., 2016). A construção da identidade vocacional é de suma importância nos períodos iniciais de formação do indivíduo, uma vez que a profissão é um elemento fundamental na vida das pessoas e geralmente a escolha desta é feita entre dezesseis e dezoito anos de idade, ao fim do ensino médio. Contudo, essa identidade vocacional e escolha de profissão não é tão simples. A decisão profissional envolve mais fatores que o jovem imagina, tais como o sistema social e político existente, a família, economia,

dentre outros. Em outras palavras, a influência do meio ao qual está inserido (Freitas & Oliveira, 2017). Soares (2000) também apontou implicações em diversos fatores, tais como: sociais, familiares, econômicos, educacionais, de natureza psicológica relativos à motivação, interesses e aptidões.

Decerto, que as expectativas que cada sujeito apresenta sobre o seu futuro profissional são diversas, mas também muito singulares em virtude de ser dependente das experiências de sua vida. Logo, estão recheadas com as incertezas de futuro e com o seu campo de possibilidades (Fiorino, Maré, & Bardagi, 2017; Freitas & Oliveira, 2017). Quanto a isso, além do processo de Orientação Vocacional e Profissional (Giacaglia, 2003), outros estudos têm ressaltado o papel da escola nos anos finais dos ciclos escolares, como por exemplo, as escolas de ensino médio que promovem atividades vocacionais e outras atividades com o objetivo de aproximar o estudante ao contexto universitário. De acordo com Aguiar e colaboradores (2009), o ambiente escolar é o espaço onde os jovens passam a maior parte do tempo e é de esperar que as experiências vividas na escola tenham grande impacto na constituição do sujeito. Noutros estudos, estas ações efetivadas pelas escolas geralmente contribuem, futuramente, na adaptação do estudante ao ensino superior, além de prepará-lo para escolher sua carreira profissional. Nesse termo, a escola também é influenciadora das expectativas que os jovens calouros possuem em relação a seu futuro na universidade (Almeida et al., 2007; Fleith & Braga, 2019).

As características da instituição e o ambiente acadêmico têm sido outro fator relevante de investigação na transição para o ES, no sentido de a universidade apresentar uma realidade menos estruturado e mais complexa que de costume em séries anteriores, oferecendo, portanto, maiores e desconhecidos desafios. Apresentam-se mais impessoais na sua organização e funcionamento (Almeida, 2019). As diferenças no ritmo do ambiente acadêmico em comparação ao ciclo anterior formam uma fase crítica de transição e na adaptação que também é reforçada pelo período de desenvolvimento pessoal que o aluno se encontra (Komigstedt & Taveira, 2010; Monteiro & Lage, 2007; Ourique & Teixeira, 2012; Pinto & Castanho, 2012; Reis, 2018; Ressurreição & Sampaio, 2009). Os estudantes confrontar-se-ão com as discontinuidades existentes entre um e outro nível de ensino, nomeadamente, no que se refere aos materiais de estudo, à quantidade de leituras, trabalhos e exercícios que terão de realizar num curto espaço de tempo; aos espaços variados de aprendizagem e socialização; à autonomia que terão de demonstrar na gestão dos seus recursos pessoais (Freitas & Oliveira, 2017; Guimaraes et al., 2019; Pimenta et al., 2017).

Diante da nova demanda ambiental, é exigido do estudante o surgimento de novos e adequados repertórios comportamentais e cognitivos (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Almeida, Guisande, & Primi, 2008; Oliveira, Dias, & Piccoloto, 2013; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008). Nesse ponto, Almeida, Soares e Ferreira (2012) apresentam os estudos precedentes de Nico (1995; 2000) que já enumerava um grupo de semelhantes variáveis no âmbito acadêmico, notadamente ligadas à gestão dos estudantes, tais como a aprendizagem e rendimento, o currículo, a satisfação e adaptação institucional, as expectativas, os problemas ou dificuldades decorrentes do confronto com as tarefas e as exigências acadêmicas. Na atualidade, a importância desses repertórios comportamentais e cognitivos, a exemplo: os comportamentos de estudos e estratégias de aprendizagem, continuam sendo referidos como fundamentais no desempenho dos estudantes, durante todo o processo de vida acadêmica.

Todas essas exigências se instituem tendencialmente em dificuldades no ajustamento inicial à vida acadêmica. Logo, vai requerer o estabelecimento de um forte sentido de identidade, no desenvolvimento de padrões de relacionamentos interpessoais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas de curso (Araújo & Almeida, 2019; Bardagi & Hutz, 2012; Bucutu, 2020; Cabral & Matos, 2010; Cavallini, 2012; Santos et al., 2015).

Ainda considerando a responsabilização dirigidas às IES, se entende que esta deveria preparar a entrada do estudante em ações de acolhimento e postura de flexibilidade frente à diversidade étnica, sociocultural e ainda, as diferentes experiências de aprendizagem durante a vida escolar (Almeida & Vieira de Castro, 2017; Fernandes, 2012; Gonçalves & Costa, 2019). No mesmo seguimento, estudos precedentes (Capovilla & Santos, 2001; Mercuri & Polydoro, 2003; Pachane, 2000 citados por Cavallini, 2012) e mais recentes (Araujo & Almeida, 2015; Soares et al., 2018) chamam atenção sobre a missão da IES na formação integral do estudante além da transmissão de conhecimento, o que garantiria uma formação voltada para o crescimento pessoal. Esta mesma compreensão também foi de Fiori e Mercuri (2003) que remetem ao papel fundamental das atividades acadêmicas não obrigatórias, à medida que percebidas pelos próprios estudantes, poderiam funcionar como um diferencial para sua vida pessoal e profissional.

Fazendo semelhantes considerações, Almeida, Quintas e Gonçalves (2016) apontam para a necessidade de um conjunto alargado de atividades extracurricular e desportiva que poderiam ser oferecidos pelas IES, as quais poderiam contribuir, sobremaneira, para a motivação, para o desenvolvimento de diversas competências transversais, ou seja, para o enriquecimento da formação

do estudante. Por isso, a forma como os jovens estudantes são recebidos pelas instituições que os acolhem nesta nova fase da sua vida assume uma importância crucial para uma estada mais positiva na universidade (Almeida, 2019; Almeida et al., 2019; Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Almeida, Quintas, & Gonçalves, 2016; Almeida, Soares, & Ferreira, 2012; Almeida, Vasconcelos, & Mendes, 2008).

É certo que, a literatura sobre o processo de ruptura na transição para o ES, tem trazido ricas contribuições no sentido de entender não apenas como mais um ciclo educacional na vida do jovem, mas sim como um dos mais importantes ao longo da vida estudantil. É um momento de compartilhamento de expectativas de melhoria de vida, de modo que a formação superior passa a ser a melhor saída para a superação de condição social além de qualificação para o mercado de trabalho (Nunes & Estevam, 2016).

No Brasil, estudos que envolvem essa transição ao ES ainda são poucos numerosos diante da diversidade de comunidades estudantis no vasto e diversificado território brasileiro, com suas especificidades regionais no âmbito econômico e social (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Mercuri & Polydoro, 2003; Santos, Ferraz, & Inácio, 2019; Santos & Sisto, 2005; Soares, 2003; Primi, Santos, & Vendramini, 2002; Schleich, 2006; Vendramini et al., 2004) e mais recentemente em estudos conjuntos com autores latino-americanos (Galleano, Galera, Medrano, & Valle Fernández, 2010), entre outros. Contudo, a temática tem se mostrado um rico campo de investigação em diversas IES, principalmente nas regiões sul e sudeste.

Diante de todas essas questões peculiares relacionadas ao ingresso no ES, percebe-se que transitar implica muito mais que a formação profissional na vida do jovem (Almeida & Soares, 2003). Implica, sobretudo, administrar suas expectativas e garantir a sua adaptação e sucesso (Casanova & Almeida, 2016). Entende-se que para dar conta desse alargado e complexo fenômeno relativo à transição para o ES, novos estudos devem ser feitos para uma compreensão mais aprofundada do perfil do estudante, identificando suas características e suas vivências anteriores ao ES, face às inúmeras transformações que têm atingido a sociedade em geral, a família e o espaço universitário como um todo.

## **2.4 Fatores relativos ao processo de adaptação ao Ensino Superior**

Uma vez que compreendemos a transição como acontecimento que resulta na mudança, seja em relacionamentos, rotinas, papéis e pressupostos, entende-se que esse processo requer um produto ou fim que é a adaptação e o desenvolvimento de competências para lidar com sucesso com os desafios e o novo. À luz da psicologia, o conceito de adaptação, inicialmente, foi tomado da biologia como chave para explicar a prática humana, passando a referir a relação entre o organismo e os meios biológicos, mas, principalmente, a uma relação entre indivíduo e meio social. Constituindo-se então, numa psicologia do comportamento humano como uma ciência que descrevia as leis do comportamento e que, por esta via, servia como um instrumento para promover a adaptação do indivíduo ao meio social. Por sua vez, uma vez conhecendo as leis de produção de um comportamento, seria possível alterá-lo (Carretero & León, 2008; Dessen & Guedea, 2005; Moraes, 2003; Skinner, 1980; Todorov & Hanna, 2010).

No contexto de ingresso no mundo universitário, podemos entender que o estudante diante de um problema concreto relativos à vivência acadêmica, não consideraria somente os dados reais do presente, mas também procura prever todas as situações e relações causais possíveis entre eles. Uma vez analisadas de maneira lógica procuraria contrastar com a realidade por meio da experimentação e, uma vez tendo a capacidade de combinar todos os elementos do problema de todas as maneiras possíveis, determinaria as possíveis relações causais e conseqüentemente as formas de enfrentamento. De forma global, a adaptação diz respeito à funcionalidade do indivíduo e à sua capacidade de ajustamento aos diferentes desafios e circunstâncias de vida. Esse ajustamento relaciona-se aos conceitos de saúde mental e bem-estar pautados em experiências de mobilização de recursos psicológicos e sociais como, resolução de problemas, regulação emocional e suporte social que permitem ao indivíduo fazer face às mudanças ou situações de vida (Fiero, 2008).

Entretanto, os indivíduos apresentam diferentes formas de se adaptar às mudanças do meio. Uma pessoa pode reagir de modo distinto aos diferentes tipos de mudanças ou, ainda, reagir de forma diferente ao mesmo tipo de mudança em vários períodos da sua vida. Ou seja, a maneira como os sujeitos se adaptam depende do modo como eles percebem o seu equilíbrio tomando os seus recursos face às exigências da transição, o seu sentido de competência, de bem-estar e de saúde (Ressurreição & Sampaio, 2009) Em continuidade, Rebelo Vaz (2010) refere que na busca pela adaptação, certas situações são experienciados com sentimentos positivos e de prazer, e em contrapartida, outras encontram-se associadas a sentimentos negativos. De qualquer forma, todas produzem algum tipo de *stress*. Algumas advêm de uma decisão consciente do próprio sujeito, enquanto outras surgem

mediante outras pessoas ou circunstâncias, sendo que os sujeitos se adaptam melhor se as mudanças forem originadas por uma escolha ou decisão de ele próprio.

No entanto, Gleitman, Reisberg e Fridlund (2014) colocam que um comportamento que se revele adaptativo numa determinada situação e momento pode não se revelar adaptativo num outro. Logo, a adaptação resulta de uma constante reavaliação e regulação da satisfação das necessidades psicológicas em prol do ajustamento não só às mudanças internas, isto é, psicológicas do indivíduo, mas também às mudanças externas e do meio. Por conseguinte, é também a capacidade de mudar internamente mediante às mudanças externas que caracteriza a funcionalidade ou disfuncionalidade, ou seja, como o indivíduo tolera as experiências de sofrimento psicológico. São essas condições que no fim de tudo, determinam o seu sucesso na sua trajetória universitária, sendo que estamos face a um processo dinâmico e marcado por tensões em que o estudante avalia e mobiliza os seus próprios recursos pessoais e sociais para enfrentar as exigências e dificuldades inerentes a qualquer transição e a adaptação a um novo contexto.

Neste sentido, a necessidade de adaptação ao ES exige do estudante a emissão de vários comportamentos adaptativos que se constituem na forma como irá lidar com o stress mediante as suas estratégias, adequadas ou não, de enfrentamento das exigências da vida académica (Oliveira, Santos, & Dias, 2016; Ramos et al., 2015). Nesse sentido, a maioria das investigações de transição e adaptação ao ES, têm sido no sentido de predizer que fenómenos ocorrem para o sucesso e o insucesso académico, em particular identificar os comportamentos mais adaptativos ou aqueles que garantem, sobremaneira, as chances de sucesso (Araújo & Almeida, 2019).

Para Almeida, Araújo e Martins (2016), as questões a respeito do ingresso e adaptação do estudante ao ES estão relativamente bem identificadas, dadas as investigações realizadas a nível internacional, na atualidade. Para os autores, as diferentes pesquisas na área, apontam dois grandes grupos de variáveis cuja influência se afigura relevante para uma adaptação bem-sucedida, designadamente, o grupo das variáveis individuais, reportadas a recursos pessoais do estudante para se ajustar aos novos desafios, e o das variáveis contextuais, relacionadas com a organização e o funcionamento da instituição de ensino.

Tal qual descrito na transição, é consensual que os estudantes se deparam com inúmeros fatores de estresse face às mudanças e aos desafios desse novo contexto educativo comparativamente ao ciclo estudantil anterior, uma vez que a dinâmica de funcionamento relativo às atividades curriculares, horários, relação com os professores e amigos são totalmente diferentes (Oliveira, & Dias,

2015). Frente às dificuldades enumeradas, deveras relevantes, é de se esperar que o primeiro ano de vivências na universidade, em especial, tem sido apresentado como um período crítico, potencializador de crises e/ou desafios aos estudantes que podem culminar com uma adaptação mal sucedida comprometendo, sobremaneira, o sucesso acadêmico destes estudantes (Araújo & Almeida, 2015; Casanova, Bernardo, & Almeida, 2019; Soares et al., 2015).

Conforme tem sido descrito na investigação, alguns estudantes conseguem ultrapassar uma boa parte desses desafios, outros não. Dentre estes, muitos seguem para as estatísticas de insucesso e abandono verificada no primeiro ano de curso (Bernardo et al., 2017; Casanova, Bernardo, & Almeida, 2019). Outrossim, tal qual ocorre nos momentos iniciais de transição, enveredam por comportamentos de risco ao longo de todo o primeiro ano, quiçá, de todo o curso, diminuindo consideravelmente as chances de um bom desempenho acadêmico (Almeida, 2019). Alguns estudantes por persistência até conseguem chegar à finalização do curso, contudo, a qualidade do desempenho estará implicada nas respostas diante das vivências e satisfação na trajetória acadêmica. Concernente a isto, sobre os desafios no contexto de ES e os recursos de enfrentamento, avaliados como adaptativos ou mal adaptativos, posteriormente os descreveremos no âmbito das dimensões das vivências e da satisfação acadêmica rumo ao desenvolvimento psicossocial e ao sucesso acadêmico do estudante.

Para este estudo sobre a transição e adaptação ao ES se consideraram as vivências acadêmicas (QVA-r) e a satisfação dos estudantes nas primeiras semanas de aula e seu impacto no sucesso acadêmico dos estudantes, entendido em sentido amplo (rendimento, desempenho, permanência e/ou desistência). Associadas a estas dimensões psicológicas, procurou-se estudar o impacto de variáveis sociodemográficas e culturais, por exemplo grupo etário, gênero, comunidade de origem, estatuto de estudante ou estudante-trabalhador, assim como variáveis mais diretamente relacionadas ao percurso acadêmico dos estudantes, por exemplo a opção de curso e intenção de persistência no curso escolhido.

## **2.5 As Vivências Acadêmicas e a Construção do QVA-r**

As vivências acadêmicas consideradas pelo Questionário de Vivências Acadêmicas - QVA-r, são compreendidas pelo conjunto de situações próprias do contexto de vida do estudante, que implicam diversos aspectos do seu desenvolvimento psicossocial. Tais vivências podem agrupar-se em áreas, nomeadamente: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional (Almeida, 2002). Os resultados

nestas dimensões das vivências acadêmicas, de acordo com a investigação na área, diferenciam-se de acordo com algumas variáveis sociodemográficas dos estudantes, por exemplo grupo etário, gênero e localidade de origem e estatuto de estudante. Neste sentido, procuramos sistematizar os resultados das investigações de cada uma das cinco dimensões do QVA-r, tomando tais variáveis sociodemográficas.

### **2.5.1 Dimensão pessoal**

A literatura tem apontado para a influência das características pessoais do estudante como predictoras na adaptação acadêmica, uma vez que estes, ao entrarem na universidade, já apresentam determinados padrões de comportamentos e aptidões que acabam determinando a forma como se comprometem com seus objetivos de formação e com a instituição. Esta influência pode ser de cunho positivo ou negativo, variando com a qualidade e quantidade de experiências acadêmicas e sociais que os estudantes experienciaram (Almeida & Araújo, 2016; Tomás et al., 2014). Há que destacar, porém, que as questões de ordem pessoal são de natureza complexa e abrangente, envolvendo a construção do sujeito assente nas suas experiências de vida relativos ao contexto sociocultural no qual está inserido.

Entre os vários fatores pessoais, os traços de personalidade acabam por fazer a diferença quando se trata da necessidade de ajustamento social e emocional no novo contexto, o que vêm requerer uma aquisição, como já salientamos em tópico anterior, de competências de autonomia e de estratégias de resiliência e confronto ou *coping* (Carlotto et al., 2015; Costa & Leal, 2006; Porto & Soares, 2017; Soares, Almeida, & Guisande, 2011). Tomando como referência o QVA-r, algumas características são importantes no âmbito da adaptação ao ES, como: bem-estar físico e psicológico, gestão de tempo, gestão de recursos emocionais, nível de ansiedade, auto-organização, relacionamento familiar ou relação com os colegas, entre outros (Arantes et al., 2018; Araújo et al., 2015; Casanova & Almeida, 2016). Desta forma, dada a relevância das características de personalidade do estudante para a adaptação ao ES, particularmente em estudantes do primeiro ano, faremos uma breve síntese deste constructo.

Entende-se como personalidade as características do ser humano que organizam os sistemas físicos, fisiológicos, psíquicos e éticos de forma que, interligados, determinam a individualidade de cada pessoa. Estas características são formadas ao longo do período de vida e desenvolvimento, ou seja, inicia-se na infância de acordo com o tratamento que recebe e com o modo de vida que tem

dentro de seus ambientes, sejam eles o lar, a escola, os pares ou a comunidade (Andrade, 2008; Fiero, 2008). De acordo com diferentes manifestações de personalidade, uma pessoa pode mostrar em certa frequência e intensidade de comportamentos internos e externos como insegurança, perturbação, agressividade, ansiedade ou frustração, ou os seus correspondentes pela positiva, dependendo das próprias características pessoais e dos estímulos oferecidos pelo ambiente. De forma global, entende-se que pessoas com pobres repertórios emocionais sempre manifestam sentimentos, atitudes e pensamentos negativos, impactando na formação de estratégias pouco autônomas e pouco assertivas de enfrentamento aos desafios, problemas ou conflitos (Arantes et al., 2018).

Considerando o instrumento de recolha QVA-r, a dimensão pessoal reflete um conjunto peculiar de tendências e recursos internos individuais, referentes ao bem-estar físico e psicológico, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo, autoestima, autoeficácia, autonomia e autoconfiança, tal qual as percepções de suas competências. Estamos face a atributos da personalidade que compõem o processo evolutivo humano iniciados na primeira infância e que se prolongam pela adolescência e adultez, dando sentido de unidade e identidade a cada indivíduo (Palácios, 2008).

Especificando um pouco mais tais aspetos, a autoestima reporta-se à forma como cada pessoa avalia suas próprias capacidades e competências, evoluindo ao longo da idade como o autoconceito e assumindo um papel central no desenvolvimento dos indivíduos a partir da adolescência (Araújo & Oliveira, 2010; Carretero & León, 2008;). Na mesma linha, a autoconfiança se refere à percepção de ser capaz na realização das mais diversas atividades (Palácios & Hidalgo, 2008). Oliva (2008), descrevendo o processo da construção do “Eu”, reporta que autoconfiança é uma atitude frequentemente relacionada com experiências repetidas e com a percepção realista das fraquezas e potencialidades individuais. Neste sentido, tomando a teoria da autoeficácia (Bandura, 1994), os indivíduos com maior sentido de autoeficácia ou autoconfiança estão mais disponíveis para aceitar desafios e se recuperam mais rapidamente do insucesso.

Quanto ao conceito de otimismo, é uma forma de ver as coisas pelo lado bom ou de pensar positivo. Para a ciência psicológica o otimismo tem sido destacado pela Psicologia Positiva (Barros de Oliveira, 2010; Yunes, 2003). O otimismo institui-se como um preditor de resultados positivos nas experiências de vida dos indivíduos, uma vez que influencia a própria pessoa em sua energia, forma de agir e reagir aos problemas e adversidades (Barros de Oliveira, 2010). O autor discorre que as pessoas que têm boas expectativas perante o futuro, têm uma maior facilidade em estabelecer metas para serem alcançadas; elas identificam e adotam medidas mais adequadas, dependendo da situação em

causa; regulam as suas ações para alcançar os objetivos a que se propõem com sucesso.

Estas variáveis estão relacionadas ou podem integrar o constructo de *inteligência emocional* (Cury, 2010), tão discutida e valorizada na atualidade na determinação do sucesso em todos os âmbitos da vida do ser humano. Santos (2012) reporta que toda essa bagagem de inteligência socioemocional é crucial no âmbito da educação, uma vez que estes atributos assumem uma singular importância na perspectiva cognitivista de interconexão entre habilidades cognitivas e desempenho escolar. Quanto a isso, Barro e Moreira (2013) comentam que a autoestima afeta o aprendizado e aspectos como autoconhecimento e autonomia são determinantes do desenvolvimento no âmbito educacional.

Tratando a questão das características pessoais na transição e adaptação ao ES, os estudos são unânimes em colocar que apesar dos desafios que este ciclo educacional oferece, é também, para muitos dos jovens, o início de uma nova etapa na construção de sua personalidade, uma vez que reúne um conjunto alargado de oportunidades para o estudante desenvolver a sua autonomia e tornar-se adulto nas diversas dimensões da sua personalidade (Araújo et al., 2016). É neste sentido que se pauta a importância de compreender a relação das características pessoais do estudante no processo de adaptação, assim como no sucesso acadêmico, referindo atributos como equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo, tomada de decisão, autoestima, autonomia e autoconfiança (Araújo et al., 2016; Casanova & Almeida, 2016; Rodrigues, 2011; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2017; Valadas, Almeida, & Araújo, 2016).

A literatura sobre o bem-estar físico e psicológico do estudante universitário tem mostrado que, diante de toda a complexidade, seja pessoal ou contextual, a entrada e a vivência acadêmica propiciam ocasiões para algumas dificuldades, expectativas não concretizadas e anseios desencadeando sintomatologias psicopatológicas por falta de apoio (Bardagi & Hutz, 2011; Costa & Leal, 2008; Vizzotto, Jesus, & Martins, 2017). Thomás e colaboradores (2014) reportam que características mais expansivas, e estudantes mais conscientes de suas potencialidades e desafios, ajustam-se mais positivamente às exigências do ES. Desta forma, compreende-se que o estudante tem um papel central no seu processo de adaptação, uma vez que é ele quem deve explorar ativamente as oportunidades oferecidas pelo ambiente universitário (Anjos & Silva, 2017; Almeida, 2019; Araújo, 2017). Portela Dalbosco (2018) consideram que os sentimentos dos estudantes ligados a autoestima e otimismo oscilam no decorrer das vivências acadêmicas, que ora estarão entre o excesso e a ausência da autoconfiança, dependendo do contexto apresentado. Nestas circunstâncias, alguns alunos

necessitarão de uma atenção e ajuda psicológica frente à angústia e dúvidas específicas da fase de vida e exigências acadêmicas, justificadas pela sobreposição de fatores pessoais e contextuais, por exemplo a descoberta de si e a escolha da carreira.

Custódio e colaboradores (2010) referem que o otimismo se apresenta como um fator protetor face ao *stress*. Ou seja, o estudante com níveis de otimismo mais elevados tendencialmente percebe as situações com aspectos mais positivos, e dessa forma lidam melhor com situações indutoras de *stress* no contexto acadêmico, o que acaba por potenciar uma melhor adaptação. No entanto, nos estudos de Tavares (2012) sobre otimismo no ES, não se identificou uma relação estatisticamente significativa entre adaptação ao ES e otimismo.

Em um breve resumo dos empíricos realizados com o QVA-r ressaltando a forte relação entre as características pessoais e trajetória acadêmica dos estudantes, sugere-se que uma elevada autoestima estimula a aprendizagem; aluno que goza de elevada autoestima aprende com mais energia e facilidade, enfrenta as novas tarefas de aprendizagem com confiança e entusiasmo, seu desempenho tende a ser um sucesso, formula expectativas positivas, o seu desempenho bem-sucedido reforça seus bons sentimentos e autoavaliações, e a sua capacidade de enfrentar desafios é maior e mais saudável psicologicamente.

Face a estes dados, importa analisar como estas características de personalidade associadas à adaptação acadêmica poderão estar relacionadas a algumas variáveis sociodemográficas: idade, gênero, localidade de origem e estatuto de estudante-trabalhador.

Tomando a idade dos estudantes, globalmente a investigação que sugere que os estudantes mais velhos demonstram mais maturidade psicológica e de equilíbrio emocional comparados aos mais novos. Assim, quanto maior a idade dos estudantes, mais elevada é a média na dimensão pessoal (Carlotto et al., 2015; Magno & Santos, 2013; Oliveira & Dias, 2017; Soares et al., 2009; 2013). Por se apresentarem mais maduros psicologicamente, tendencialmente desenvolvem bem-estar e otimismo na superação das novas exigências acadêmicas (Almeida, Araújo, & Martins, 2016).

Nesse ponto, tratando de pessoas que se apresentarem mais bem preparados para a vida, Fiero (2008) diz que é tarefa essencial do humano maduro, adaptar-se acertadamente às novas condições e com isso desenvolver estratégias de enfrentamento funcionais diante de circunstâncias desafiadoras ou estressantes. Dessa forma, surgem na personalidade mais adulta diferentes modos de lidar com a realidade através de padrões diferenciais e estilos de comportamentos tendencialmente

mais realistas e adaptados à realidade. Em contrapartida, os estudantes mais jovens que mostram menos maturidade psicológica e menos adaptados na dimensão pessoal, geralmente se apresentam sem grande experiência de vida. Desse modo, ainda não apresentam níveis de autonomia necessária para assumirem responsabilidades para o amplo espectro de liberdade que passam a usufruir com a entrada na universidade (Almeida, Araújo, & Martins, 2016). Mas no decorrer do tempo, as contingências de vida a que os jovens são expostos oferecem oportunidades de desenvolvimento e proporcionam situações de aprendizagem, entre elas, gerir emoções, desenvolver competências, desenvolver relações maduras e aos poucos a construção da identidade nas suas múltiplas dimensões (Caramano, 2016; Carneiro & Sampaio, 2015; Fragoso & Valadas, 2018). Este aspeto desenvolvimental destaca a importância da instituição de ES dar atenção à qualidade das vivências curriculares e extracurriculares que o estudante experiencia na chegada e ao permanecer na instituição, mesmo que as dificuldades não sejam comuns a todos os estudantes (Santos et al., 2015).

Considerando a variável gênero, os estudos têm mostrado que as mulheres se mostram mais emocionalmente adaptadas na dimensão pessoal. Têm pontuação mais elevada na abertura às experiências acadêmicas e mostram-se mais extrovertidas e afetivas quando comparadas aos homens (Almeida et al., 2006; Carlotto et al., 2015; Junior et al., 2018; Santos et al., 2011), em contrapartida, Tomás e colaboradores (2014) não encontraram diferenças significativas para a característica extroversão entre os gêneros. Noutros estudos, refere-se que as estudantes apresentam um percentual mais elevado de risco em boa parte dos sintomas emocionais, sendo mais vulneráveis à psicopatologia como depressão e ansiedade que os homens (Rennó Castro, 2017; Santos et al., 2010). Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Padovani e colaboradores (2014), onde os sintomas depressivos tiveram predominância no sexo feminino.

Sobre isso, os autores ressaltam que há necessidade de problematizar a vulnerabilidade dos estudantes no ambiente universitário, no processo de planejamento e desenvolvimento de programas de prevenção e tratamento. No Brasil se tem feito um levantamento pelo Fórum de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e constatou-se um aumento relevante nos últimos anos (47% em 2016). Quanto à elevada taxa de prevalência para sintomas de ansiedade e depressão em estudantes universitários, estudos apontam, inclusive, serem superiores às encontradas na população geral (Arantes et al., 2018). Referente a predominância de respostas de sofrimento psíquico nas mulheres, outras abordagens científicas percebem a questão de regulação das emoções e do afeto como um produto cultural. Santos (2019) chama atenção para o fato que as emoções, para além de ser um

tema individual, se constitui num tema histórico, sociológico e cultural. A este propósito, Goffman (2011) refere as construções de representações de papéis de si mesmos e dos outros, apoiados em realidades sociais que, por vezes, à custa de alguns aspectos dolorosos e insatisfatórios para a vida pessoal. O que coloca a cultura como responsável pela reprodução das formas de vivenciar a emoções, em particular o autocontrole. Para o homem, este autocontrole das emoções funciona como um comportamento que é construído e aprendido, a fim de evitar a vergonha e o julgamento, associando a apresentação de si de acordo com as expectativas heteronormativas da sociedade. Os homens culturalmente, aprenderam que a tristeza não é um tópico apropriado para partilhar, ou mesmo o sentimento de vergonha, opondo -se à criação da mulher onde é permitido atribuir-lhe maior expressão de suas emoções, até sendo estimulada socialmente a concepção e construção de fragilidade (Santos, 2019). De resto, as culturas ocidentais modernas, em geral, partilham a convicção de que as mulheres são mais emotivas do que os homens. Uma vez que os espaços sociais são produtos da cultura, os contextos educacionais não poderiam se apresentar diferentes. Dessa forma, tal qual os estudos têm mostrado, não é surpresa que as mulheres apresentem maiores dificuldades emocionais nas vivências acadêmicas.

Tomando a comunidade ou localidade de origem, de forma global, os estudos têm apontados que os estudantes que se deslocam de casa dos pais para frequentar o ES se mostram mais vulneráveis psicologicamente em comparação aos estudantes que permanecem no ambiente familiar (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Martins, 2016; Oliveira & Dias, 2014). Nesse caso, é compreensível a maior fragilidade levando em conta que, para muitos estudantes, é a primeira vez que deixam a convivência familiar perdendo o suporte afetivo e cuidados. Dessa forma, têm que pôr à prova as suas competências socioemocionais no sentido de adotar ou não novas atitudes de autocuidado e responsabilidades de sobrevivência. Nesta altura, caso não tenham o suporte psicológico adequado, vários problemas de cunho acadêmico, mas essencialmente a nível pessoal e social, podem surgir (Almeida, Araújo, & Martins, 2016).

O fato de residir em localidade distante do núcleo afetivo durante o curso universitário tem sido apontado como importante variável no processo de investigação da saúde mental do estudante. Nessa perspectiva, estudos em diferentes tempos realizados em IES públicas no Brasil (Santos, 2019) identificaram que um número significativo de universitários, oriundos de localidades de diferentes regiões do país se considerou estressado e/ou angustiado, sem, no entanto, especificar quais os motivos causadores de tais estados emocionais (78% e 89,29%, respectivamente). No Brasil, o relatório do FONAPRACE (2016) revelou que 43% dos estudantes das universidades federais se queixavam de

dificuldades de adaptação às novas situações, incluindo adaptação à cidade e aos novos costumes e à moradia, por vezes, comunitárias ou separação da família por longo tempo, não havendo diferenças significativas entre as regiões do Brasil (Santos, 2019). É nesse sentido que Menezes, Souza e Pereira (2012) trazem a discussão do jovem da zona rural migrar para os grandes centros urbanos em busca de melhor qualidade de ensino e perspectiva de vida fora do campo. Tais estudantes, dentro das universidades, sofrem com as representações depreciativas que vinculam o rural à ideia de atraso e com as consequências dessa depreciação do meio rural em relação ao universo urbano. O fato de a juventude rural enfrentar problemas de aceitação dificulta sua vivência e permanência na graduação, comprometendo seu estado de otimismo e, por vezes, acarretando sentimentos de desmotivação, estresse e outros sintomas emocionais negativos.

Por último, atendendo ao estatuto de estudante-trabalhador, estudos tendem a revelar que estudantes que sobrepõem estudos e trabalhos estão menos adaptados pessoalmente quando comparados aos estudantes que não exercem atividades laborais (Souza et al., 2016). Pereira (2017) aponta que grande parte de sua amostra (70%) entre os que trabalhavam relatou sentir nervosismo, estado frequente de tensão ou preocupação com a vida. Um total de 26% dos respondentes disse ter dificuldade para pensar com clareza, e as preocupações com o trabalho e estudo ocasionam estresse e, por vezes, desmotivação. O estudo aponta, ainda, que a rotina do estudante-trabalhador com a jornada de trabalho diário e mais o período de aula, pouco descanso e sono, e condições de deslocamentos do trabalho à universidade, além da alimentação, acabam por interferir na vida emocional dos estudantes. Muitas vezes com alto nível de stress que impactam sua qualidade de vida pessoal e familiar, assim como o rendimento acadêmico. Estes dados são corroborados por Peiffer (2007) que encontrou sintomatologia diversa, como falta de concentração, esquecimento, dificuldade para lembrar-se de fatos recentes, dificuldade de absorver informações, indecisão, tomada de decisão precipitada, cometimento de erros com mais frequência e fadiga. O autor refere, ainda, que pouco mais de um terço dos indivíduos apontou sentimento de tristeza e choro mais do que o costume. Por outro lado, no estudo de Saldanha (2013), foi encontrado em estudantes trabalhadores um alto grau de otimismo e determinação, contudo, o grau de otimismo e determinação diferenciavam-se quando os estudantes se diziam apoiados e bem resolvidos no âmbito afetivo familiar e amoroso. Neste sentido, mais apoio é necessário considerando que as relações familiares e sociais são cruciais para o desenvolvimento emocional e enfrentamento das dificuldades destes estudantes. De forma global, a realidade de rotina de estudo e trabalho na formação acadêmica pode afetar a qualidade de vida do estudante, sendo analisado como um grupo de risco no desenvolvimento de transtornos psicológicos,

entre outros como, distúrbios relacionados ao sono, por exemplo sonolência diurna excessiva, o que pode interferir na sua saúde física e mental e no seu rendimento acadêmico (Cardoso, Garcia, & Schroeder, 2015; Oliveira & Mattos, 2016).

A investigação sugere que as vivências de *stress* acabam por potencializar a já existente realidade psicológica, aumentando ou superando as dificuldades de adaptação (Bardagi & Hutz, 2011; Martins, 2016), sendo que uma notória fragilidade psicológica limita, sobremaneira, as oportunidades de mudança e crescimento (Monteiro & Lage, 2007). Acresce que a literatura especializada coloca a existência de uma elevada percentagem de jovens que já manifesta dificuldades de resolução de problemas na sua vida em geral, mesmo antes de entrar na universidade. Dados da própria Organização Mundial de Saúde - OMS, um em cada cinco adolescentes enfrenta desafios de saúde mental e transtornos psicológicos, com início aos 14 anos, mas a maioria não é detectada e nem tratada, representando um importante desafio para a saúde pública no mundo. Dentre os transtornos, os mais destacados são a depressão, a ansiedade e, ainda, os transtornos alimentares e de conduta (Federação Mundial de Saúde Mental, 2018).

Pinto e colaboradores (2014) e Cardoso, Borsa e Selgabinazzi (2018) colocam que os fatores de risco para tais problemas de saúde mental em adolescentes são amplamente conhecidos e compõem o seu contexto de vida, muitas vezes, desde a infância. Entre eles, podemos mencionar os abusos sexuais e físicos vivenciados durante a infância; a violência na família, na escola e na comunidade; e a pobreza, exclusão social e desvantagem educacional. As doenças psiquiátricas, abuso de drogas por parte dos pais também aumentam os riscos para o adolescente, assim como a exposição às alterações sociais e angústia psicológica que acompanham conflitos armados, desastres naturais e outras crises humanitárias (Pinto et al., 2014). Contudo, medidas preventivas podem ajudar a evitar o desenvolvimento e a progressão dos fatores de risco enfrentados por adolescentes. A intervenção precoce pode reduzir a gravidade desses fatores de risco a seu crescimento e desenvolvimento, frisando a contribuição e participação das IES, especialmente nos anos escolares iniciais. Adolescentes cujas necessidades em saúde mental são reconhecidas têm melhor adaptação em termos sociais, melhor desempenho na escola e são mais propensos a se tornarem adultos mais adaptados e produtivos que aqueles cujas necessidades não são atendidas (Cardoso, Borsa e Selgabinazzi, 2018).

### **2.5.2 Dimensão interpessoal**

Esta dimensão (social ou interpessoal) refere-se ao modo como os estudantes se adaptam às questões de natureza relacional no contexto acadêmico, especialmente na forma como interagem com os vários elementos que compõem o espaço universitário, entre eles, professores, amigos, figuras de autoridade e par romântico. Igualmente se pode incluir o envolvimento com as atividades recreativas, extracurriculares e de convívio social (Bucutu, 2016; Cabral & Matos, 2010; Guimarães, Vieira & Oliveira, 2019; Santos et al., 2015). Estas questões, quando mal administradas pelo estudante, especialmente nos primeiros anos de vida acadêmica, podem causar impacto na permanência no curso (Almeida et al., 2019; Casanova, Araújo, & Almeida, 2020; Casanova, Bernardo, & Almeida, 2019). Além de ser apontado o potencial de cada estudante para o estabelecimento de amizades como fator que propicia bons níveis de desenvolvimento social e pessoal em termos de autoestima, a maior facilidade no estabelecimento de relações interpessoais aparece associada a menores níveis de estresse (Junior, Camargo, & Moreira, 2019; Junior et al., 2018; Soares & Del Prette, 2015; Soares et al., 2019; Soares et al., 2016). Nesse Contexto de adaptação ao ES, o domínio social apresenta-se como o segundo mais importante (depois do pessoal), uma vez que os relacionamentos interpessoais exercem uma grande demanda na responsabilidade e amadurecimento por parte do estudante (Santos, Ferraz, & Inácio, 2019). Na compreensão global, o campus universitário é tido como um contexto particular de demandas sociais encontradas no dia-a-dia de um estudante. É nesse espaço que ele necessita realizar trabalhos em equipe, interagir com pessoas de diferentes características sociais e pessoais e com opiniões divergentes das suas, na maior parte do tempo, o que pode explicar a formação de grupos de afinidades em sala de aula (Fernandes & Carvalho, 2020; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2017; Oliveira & Melo-Silva, 2010). Diante de tais contingências, as exigências de novos repertórios pessoais quanto à sociabilidade passam a exercer uma influência no estudante de tal forma que cobram suas habilidades sociais, principalmente em situações interpessoais consideradas de difícil manejo, até então desconhecidas ou pouco vivenciadas por estes no seu processo de desenvolvimento (Soares & Del Prette, 2015).

As redes de relações sociais e o apoio social são tópicos atuais e muito ativo no âmbito da Psicologia, particularmente no que se refere às suas contribuições para o bem-estar de adultos. Os autores têm descrito que o suporte social é uma das formas de enfrentamento de estressores do dia a dia e ajuda a aumentar a competência adaptativa, através do manejo das emoções de orientação afetiva e cognitiva (Bardagi & Hutz, 2011; Carloto et al., 2015; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2017). Nesse sentido, a rede de relações sociais pode ser estudada sob vários aspectos, por exemplo o contexto social, as interações, as escolhas, as diferenças sociais entre homens e mulheres, entre

outros aspectos das relações sociais no desenvolvimento humano. Dando ênfase ao tema, Rodrigues (2018) especifica um modelo multidimensional com seis categorias sociais: primeiro, o aconselhamento referindo-se ao apoio recebido de uma pessoa de confiança que fornece orientação na ponderação da situação e apoio emocional; a vinculação que refere a um sentido de proximidade emocional e de segurança dadas pelas relações interpessoais; a integração social que indica o sentido de pertença a um grupo que partilha ou tem em comum um conjunto de interesses ou atividades; a reafirmação de valor que trata o reconhecimento dos outros face às competência, aptidões e valores; a aliança fiável que refere-se a uma função de informação e aconselhamento; e, finalmente, a oportunidade de prestação de cuidados, que retrata o sentido da responsabilidade pelo bem-estar de outra pessoa. Outrossim, Guimarães e Silva Neto, discorrem que ao longo do desenvolvimento, o relacionamento com os pais, os irmãos, os amigos, os professores, os grupos, os pares amorosos e todas as pessoas significativas contribuem para a elaboração do mundo relacional do indivíduo e do que podem ser as primeiras percepções de suporte social, responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades sociais.

Assim, as habilidades sociais podem ser entendidas como comportamentos que produzem resultados reforçadores tanto para o indivíduo como para o grupo, podendo produzir equilíbrio nas relações entre os envolvidos (Santos, Teixeira, & Cursino, 2017; Soares et al., 2018). Neste sentido, assumem papel relevante na adaptação académica dos estudantes quando ingressam no ES (Bucutu, 2016; Soares & Del Prette, 2015; Soares, Monteiro, Maia, & Santos, 2019). Alguns estudos têm mostrado significativas diferenças no desenvolvimento do conjunto de habilidades interpessoais e sociais, considerando variáveis sociodemográficas dos estudantes. Neste quadro, mencionaremos as diferenças em função da idade, gênero, localidade de origem e estatuto de estudante-trabalhador.

Quando tratamos os grupos de idades na esfera interpessoal/social, os estudos têm retratado melhor adaptação dos estudantes com menos idades quando comparados aos estudantes mais velhos (Almeida, Quintas, & Gonçalves, 2016; Fragoso & Paulo, 2018; Fragoso & Valadas, 2018;). Tais diferenças podem associar-se ao fato de os estudantes com mais idades já apresentarem uma dinâmica de vida mais voltada para responsabilidades familiares (casamento, criação dos filhos) assim como compromissos profissionais, pois boa parte estão na categoria de estudante-trabalhar (Ceconi, 2017; Maier & Matos, 2016). Nessas condições, a sua participação em atividades recreativas e sociais associadas à vida académica ficam limitadas (Porta-Nova, 2009). Nos estudos de Machado e Romanha (2019), os vínculos afetivos, mencionando as amizades e a camaradagem, tanto na criação de amizades durante o período universitário, como fora desse contexto, aparecem como rede de apoio

importante tanto para os estudantes mais jovens como para os mais velhos, sem distinção. Diante disso Soares e colaboradores (2019) fazem uma ressalva que a dimensão interpessoal, ainda que não seja pouco abordada nas pesquisas, poderia ser considerada em termos de distintos relacionamentos na vivência universitária. Na opinião dos autores, unir amizade, camaradagem, relação com professores e relacionamento com pais e outros familiares é temerário em termos de investigação científica e merecedor de maior esforço na pesquisa sobre as vivências e a adaptação acadêmica.

Em se tratando da realidade brasileira, observa-se duas realidades distintas quando se trata de estudantes e faixa de idades: os estudantes que entram no ES aos 17 ou 18 anos, que é a maioria recém-saída do ensino secundário (médio); e os estudantes com mais de 30 anos que aumentou nos cursos de graduação em 25%, de acordo com o último Censo do Ensino Superior 2018. Estes estudantes “maduros” representam hoje quase um terço dos 7 milhões de universitários matriculados em 2,5 mil instituições de ensino superior no país; um terceiro grupo diz respeito aos estudantes acima de 40 anos, cujo o índice chega a 30,1% ([veja.abril.com.br/educacao/](http://veja.abril.com.br/educacao/)). Para Pereira (2017) esse fato tem formas diferenciadas de percepção; uma, que em função do grande número de estudantes com idades mais avançadas que têm adentrado o ES nos últimos anos, poderia gerar um conflito de gerações; uma segunda percepção é que, essa diversidade de idades e maturidades, acaba por ser tornar um ambiente enriquecedor dentro do espaço universitário no sentido de troca de experiências que muitos estudantes mais velhos dispensam aos estudantes mais novos com pouca experiência. De uma forma global, a literatura referente à Psicologia da vida adulta, postula que muito mais do que outras etapas do desenvolvimento, o adulto apresenta maior diferenciação individual e repertórios comportamentais diferenciados, uma vez que o desenvolvimento de sua personalidade se encontra mais afetada pelo devir de suas relações sentimentais, familiares e amorosas (Fiero, 2008).

Em relação à variável gênero, os estudos têm revelado a supremacia das mulheres nas relações interpessoais nos espaços universitários. As mulheres serão mais propensas às amizades mais intensas que acabam agregando maior importância em seu bem-estar psicológico, sendo as relações sociais um fator preditivo para a saúde emocional (Cavalini, 2012.). Corroborando estes dados, Soares (2018), estudando amizades no contexto universitário, mostram que as estudantes consideram o contato e as convivências, sobretudo, importantes para manter a amizade e sentirem-se mais intimamente ligadas aos amigos de sala de aula, em comparação aos homens que se mostraram mais superficiais em seus relacionamentos de amizade. No entanto, apesar das mulheres apresentarem maior abertura às novas amizades, demonstrando maior laços de afetividade, desse modo mais intensas em sentimentos, Guimarães e colaboradores (2019) colocam que os homens

apresentaram maior média na quantidade de amigos feitos na universidade, mesmo que estes possam não ser considerados “amigos de verdade” em comparação aos amigos feitos desde a infância. Diferentemente deste achado, Saavedra (2009) refere que as mulheres apresentaram maior média na quantidade de amigos. Independentemente destes dados, as interações relacionais entre homens e mulher é basilar para a análise das relações sociais em contexto acadêmico (Dias et al., 2018; Pinto et al., 2014). Quando buscamos as referências psicológicas que abordam a socialização, em sua maioria, constroem suas premissas de que o aprendizado social está relacionado a afetividade, de maneira que o desenvolvimento afetivo e social desde os primeiros anos de vida tem um impacto direto no desenvolvimento e construção do ser adulto, logo, nas formas de se relacionarem (Menegat, Tedesch, & Farias, 2009). É nesse contexto que as meninas aprendem a se relacionar com atividade lúdicas que reforçam a troca de afeto e que auxiliam na formação de sua autoimagem, deixando-as mais à vontade para a formação de vínculos. Por sua vez, aos meninos é oferecido um ambiente de competição e atividades mais ativas que pouco favorecem as relações de cunho mais afetivos (Botton, Cúnico, & Strey, 2015).

Quando à localidade de origem dos estudantes, os estudos apontam que os estudantes que se saem de sua localidade de origem para cursar a universidade, globalmente, apresentam melhor desempenho na dimensão interpessoal comparados ao estudantes que permaneceram morando com seus familiares (Almeida, Araújo, & Martins, 2016). Isso faz sentido uma vez que o próprio afastamento do âmbito familiar força a busca de ampliação de sua rede de apoio relacional, por meio de contato com novos colegas. Emocionalmente, essa procura social funciona como forma de se perceberem e se sentirem apoiados (Cabral & Matos, 2010). Os autores completam que, possivelmente, jovens que se percebem apoiados emocionalmente por suas famílias experimentaram este apoio durante toda a vida, o que deve contribuir para o desenvolvimento da capacidade de enfrentamento à ansiedade envolvida na separação do ambiente familiar e no estabelecimento de novas relações que caracteriza o meio universitário. Essa ideia é defendida por Cavallini (2012), ao colocar que os estudantes que recebem uma base emocional mais segura no seio família provavelmente são mais seguros de si e mais competentes socialmente, o que se reflete numa maior integração social no contexto universitário. Um fato importante é que embora, tendencialmente, os resultados apontem para o fato de serem as mulheres que mais se envolvem nas relações interpessoais, alguns estudos também apontam que em situação de distanciadas do local de origem, apresentam mais saudades de casa. De acordo com Souza, Gonçalves e Góes (2019), isso se dá, provavelmente, por uma questão cultural e de educação e, do próprio desenvolvimento da estrutura da personalidade com propensão para uma maior

dependência familiar e para maiores problemas no processo de autonomia.

Atendendo ao estatuto de estudante-trabalhador, os estudos sobre as vivências acadêmicas com esse perfil de estudantes (Fávero de Freitas, 2014; Maier & Mattos, 2016; Pereira, 2011; Pereira, 2017; Souza et al., 2016) têm demonstrado que os estudantes trabalhadores apresentam um maior afastamento ou isolamento social, relativamente aos colegas que apenas se centram no estudo, nomeadamente, menor investimento nas interações e no estabelecimento de amizades. Em contrapartida, apresentam menos dificuldades na aproximação e no relacionamento com os professores, demonstrando maior segurança quando há necessidade de interação no contexto académico. Tendencialmente, estes estudantes apresentam um perfil diferente do estudante tradicional, nomeadamente estão em idade acima dos 25 anos, casados e com filhos e com objetivos de valorização profissional e de carreira (Porta-Nova & Fleming, 2009). As dificuldades vividas por esses estudantes no espaço educacional se dão em função de ser comum que estejam em curso noturno, é caracterizado em geral, como aquele que chega cansado, vem de longa jornada, trabalha durante o dia (Carrano, 2002). Para estes estudantes, o curso é procurado como fator de melhoria das condições de trabalho, remuneração e ascensão social, pois há aqueles que se encontram em condições socioeconômicas desfavoráveis (Oliveira & Melo-Silva, 2010; Oliveira Maier & Mattos, 2016; Pereira, 2017). Dessa forma, se apresentam menos motivados para os estabelecimentos de vínculos com os pares e para a participação em atividades sociais e recreativas ou nas atividades extracurriculares em geral (Souza et al., 2016).

Revisitando a literatura, percebemos que no Brasil, o padrão peculiar encarnado na figura do “trabalhador-estudante” não é exatamente novo, já que desde sempre os indivíduos de camadas sociais mais pobres têm sido atraídos para o mercado de trabalho em idade muito precoce, o que lhes reserva como melhor cenário possível a combinação entre trabalho e estudo. A novidade é que este padrão tem viabilizado a expansão do ensino superior, na escala a que temos assistimos na atualidade, incrementado com as políticas de acesso nos últimos anos, como apresentado no capítulo primeiro desta tese. Um estudo recente apresentado pela Revista News (maio de 2020) a respeito da empregabilidade e renda do estudante brasileiro, apresentou-se uma diferença significativa entre estudantes das redes públicas e privadas, com relação à necessidade de trabalhar paralelo ao curso superior. No caso dos alunos de instituições privadas, 61,8% trabalham concomitantemente aos estudos, dos quais 69% têm carteira assinada. Já entre os alunos das instituições públicas, 40,3% trabalham enquanto avançam nos estudos, e destes, 49,5% têm a carteira assinada. Além do percentual de trabalhadores que estuda na rede pública ser menor, esses estudantes ainda trabalham

com uma carga horária menor, muitas vezes justificado pelo fato dos cursos serem ofertados em período integral. Enquanto 38,9% dos estudantes de instituições de ensino superior privados têm uma carga de 31 a 40 horas semanais de trabalho, no caso dos que estudam em instituições públicas este percentual é de 33,1%. Ainda segundo o estudo, 30% dos estudantes da rede privada têm uma carga semanal de 41 a 50 horas de trabalhos semanais, enquanto, no caso dos estudantes de instituições públicas, 19,9% dos que trabalham têm essa carga semanal de trabalho (<https://revistanews.com.br/2020/05/21/pesquisa-mostra-o-perfil-do-estudante-universitario-brasileiro/>).

Percebe-se, portanto, que não se pode desprezar a importância do relacional nos contextos acadêmicos desafiadores, uma vez que estes impõem, além de tudo, a aprendizagem de novos comportamentos e forçam uma maturidade emocional. Dentro de uma perspectiva do desenvolvimento humano, supostamente, os contextos sociais considerados relativamente assimilados e acomodados deixam de exercer os desafios tão necessários ao amadurecimento emocional e cognitivo (Piaget, 1980) e conseqüentemente ao desenvolvimento psicossocial. No contexto acadêmico, os desafios podem favorecer a aquisição de habilidades sociais mais assertivas e duradouras (Soares et al., 2018). Além disso, Soares e colaboradores (2016), estudando as relações interpessoais no curso de psicologia, colocam que, de uma forma global, os estudantes parecem entender que no contexto universitário é possível oportunizar situações que facilitam a aquisição de conhecimentos, mas também redes de amizade que ajudam nos relacionamentos entre pares, garantindo e fortalecendo os laços de amizade. Em resumo, pode-se constatar que o cotidiano universitário apresenta muitas oportunidades de desenvolvimento das habilidades interpessoais. O estudante pode aprender comportamentos acadêmicos e sociais por meio da observação do comportamento dos colegas, dos professores e de funcionários; por meio das conseqüências de seus comportamentos; das instruções recebidas, enfim, das múltiplas condições de aprendizagem disponíveis nesse contexto (Soares & Del Prette, 2015).

### **2.5.3 Dimensão carreira**

Esta dimensão tem a ver com os sentimentos relacionados ao curso escolhido para formação superior e a perspectiva do estudante quanto à sua carreira profissional, ou seja, com a existência de um projeto vocacional associado à percepção de sua realização profissional com o término do curso, Esta dimensão inclui, ainda, as percepções que o estudante tem de suas competências profissionais (Almeida, 2002).

Considerando a carreira profissional na atualidade, várias teorias têm surgido a fim de compreender os processos envolvidos na relação homem e trabalho uma vez que, para alguns, a escolha do seu futuro profissional ocorre facilmente, enquanto que outros se deparam com uma série de dificuldades e por vezes realizam escolhas malconduzidas. De forma geral, a decisão vocacional tem por objetivo principal a satisfação pessoal e profissional onde estão depositadas as expectativas, anseios e projetos de vida, de sobrevivência e qualidade de vida atual e futura (Bock, 2014; Cava, 2012; Chicocca, Dias & Soares, 2012; Favretto & Favretto, 2016; Giacaglia, 2003). Diante disso, Junior, Camargo e Moreira (2019) propõem a necessidade de ressignificar o valor do trabalho na vida das pessoas, não devendo representar somente uma simples atividade realizada no cotidiano, destinada apenas à garantia de sustento, mas podendo ser entendido como uma das mais significativas manifestações do ser humano, em que este é capaz de transformar e, ao mesmo tempo, sofrer transformações.

Nessa trajetória de busca entre os processos envolvidos na escolha e vivência profissional, o próprio conceito de carreira ampliou-se, incorporando, além das posições ocupacionais, os sentidos que os indivíduos atribuem às suas experiências de vida e de trabalho (Oliveira, Teixeira, & Dias, 2017). Teorias atuais defendem a carreira como fruto do significado que o sujeito constrói sobre sua trajetória. As experiências passadas, a vivência presente e as aspirações futuras formam padrões significativos que explicam o comportamento vocacional do sujeito e nessa perspectiva, a construção da carreira se dá ao longo de todo o ciclo vital passando por mudanças, transições e transformações (Levenfus, 2017).

Considerando o viés desenvolvimentista, a decisão vocacional é entendida no processo de construção de identidade, composta por um conjunto de decisões que vão sendo tomadas à medida que ocorre o amadurecimento. No que se refere ao amadurecimento pessoal, Giacaglia (2003) expõe que nem sempre as escolhas quanto a vida profissional são realizadas dentro de um processo de amadurecimento desejável. Para a autora, muitos abraçam a ocupação ou profissão disponível, ou outras vezes, há a escolha no acaso sem a necessária orientação, percepções de aptidão e habilidades, aliás algumas vezes apenas atreladas à herança familiar.

Vieira, Tomás da Silva e Sousa Machado (2017) chamam atenção em seu trabalho sobre identidade vocacional, que existe uma gama de complexos fatores que se aferem como principais influências nas escolhas, tais como os fatores econômicos, familiares e sociais que vai além da realização profissional. Ressalta que é preciso estar atento ao fato de que a identificação que cada

indivíduo possui com a profissão escolhida, é um fator determinante para que essa escolha seja feita de forma assertiva. Além disso, Soares (2002) já apontava outros aspectos a serem considerados nas escolhas acertadas que podem impactar diretamente nas relações desenvolvidas com sua formação, tais como as informações objetivas e atualizadas sobre o mercado de trabalho, a noção real de suas capacidades, os interesses e as aptidões, bem como suas expectativas pessoais.

É nestes contextos socioculturais complexos, de desinformações e incertezas quanto às escolhas de carreira, que muitos jovens entram para uma formação no ES. Assim, na maioria das vezes, encontram-se desorientados e poucos vocacionados para o curso e profissão pleiteada (Casanova & Almeida, 2016). Acrescido a esses pontos, outros estudos no ES, também têm ressaltado como significativo a realidade socioeconômica do estudante na escolha de carreira como fatores contributivos no processo de adaptação e sucesso acadêmico. Esses fatores têm mostrado considerável relação com os comportamentos de compromisso com o curso enquanto contexto para implementação dos objetivos acadêmicos e profissionais, assim como na motivação na construção de planos para o futuro com base no curso frequentado (Almeida, 2019; Dias & Soares, 2012; Freitas & Oliveira, 2017; Oliveira & Melo-Silva, 2010).

Outro aspecto que também têm sido foco de estudo e mostrada correlação na adaptabilidade da carreira em estudantes ingressantes no ES, é a importância do apoio parental à escolha profissional (Botton, Cúnico., & Strey, 2015; Dias, 2012; Fiorino, Maré, & Bardagi, 2017). Segundo estes autores, tal apoio se apresenta como relevante, possivelmente por facilitar o processo de identificação do estudante com a profissão (provavelmente estimulando-o a envolver-se com o curso, suas atividades e professores), o que pode não ocorrer com jovens que percebem que sua escolha não corresponde às expectativas parentais. Também nos estudos de Soares (2002) e de Bardagi e Hutz (2008) se alude à importância da participação parental na decisão por uma carreira e a posterior entrada em um curso superior, especialmente, quando há concordância e aceitação na escolha de carreira. Os resultados mostraram que a integração de afetos favorece uma melhor integração acadêmica quando estava associada à postura favorável dos pais acerca do curso escolhido e frequentado pelos filhos, uma vez que, geralmente, esse apoio se estende à vida acadêmica.

Ainda nos estudos de Teixeira, Castro e Piccolo (2007), a exploração vocacional do ambiente também se mostrou associada à dimensão carreira, não obstante a força de a correlação ser modesta (0,14). Para os autores, de fato, a exploração do ambiente permite ao estudante ampliar a sua visão da profissão, aumentando as suas possibilidades de construir um projeto profissional mais adequado às

suas aspirações. Outra variável que se mostrou correlacionada com a dimensão carreira foi o nível de interação extraclasse com professores (0,37), indicando que o contato informal dos alunos com os professores parece ser um aspecto importante para o desenvolvimento da identidade profissional (ou pelo menos de curso) do estudante e de uma consequente satisfação com a escolha do curso frequentado.

Outro fator relevante nesta dimensão é a autoeficácia do estudante que exerce um importante papel no processo de desenvolvimento de carreira, sobre as escolhas e no estabelecimento de suas metas profissionais. Nessa direção, Ourique e Teixeira (2012), pretendendo analisar o papel da autoeficácia e da personalidade no planejamento de carreira de universitários, verificam correlações positivas entre características de abertura e extroversão dos estudantes com exploração e planejamento de carreira; tal qual entre comportamentos de socialização com autoeficácia profissional. Assim sendo, a autoeficácia profissional e os fatores de personalidade, realização e abertura, contribuem de forma específica na predição da exploração e da decisão de carreira. Então vejamos como algumas variáveis sociodemográficas (idade, gênero, localidade de origem e estatuto de estudante-trabalhador) impactam no desenvolvimento de carreira, tomando como referência os aspectos avaliados no QVA-r.

Relativamente à idade, os estudos têm indicado que os estudantes de maiores idades apresentam melhores resultados na dimensão carreira quando comparados aos estudantes de menores idades (Almeida, 2019; Tavares, 2014). Em pesquisas com universitários em idades entre 17 e 51, utilizando a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) e o QVA-r, os resultados apontaram que o grupo etário acima de 26 anos obteve média significativamente mais elevada nesta dimensão (Noronha et al., 2009). Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Mognon e Santos (2013) e Tavares (2014) sobre vivência acadêmica e desenvolvimento de carreira. Ely (1997, citado por Smaniotto, 2014), ao traçar as características dos alunos designados pelo autor como “adultos”, sugere que estes se apresentam mais determinados, motivados e independentes, e em geral possuem melhores notas que os alunos mais novos. Este conjunto de dados pode significar que já se encontram em fases mais definidas em sua construção pessoal, fato que faz com que sua identidade e perspectivas de carreiras estejam mais consolidadas. Contudo, por se encontrarem em fase produtiva, muitas vezes enquadrados na categoria de estudante-trabalhador, levam mais tempo para completar seus estudos (Smaniotto, 2014). Souza e colaboradores (2016) fazem uma ressalva quanto a clareza de propósito dos estudantes de mais idade, que pode ser explicada pela maturidade já alcançada, ou seja, uma quantidade maior de experiência e conhecimentos anteriores, tanto de sucessos quanto de

fracassos, que permitem a tais estudantes se concentrarem, aproveitarem e valorizarem o seu processo de formação e se dedicar mais à busca de conhecimento para o desenvolvimento de suas carreiras. Essa diferença da maturidade na escolha vocacional, os comportamentos mais eficazes para os resultados acadêmicos e como se envolvem com os contextos no desenvolvimento de carreira, também é referido por Silva, Taveira e Ribeiro (2011), reafirmando as características pessoais de maior responsabilização e consciência, ou seja, estudantes adultos onde os domínios da identidade já se encontram mais cristalizados, apesar de ainda estarem em desenvolvimento.

À luz da psicologia, significa dizer que durante o processo de construção do “Eu” relativos às experiências e tempo de vida, referido por Oliva (2008), os indivíduos mais jovens ainda não apresentam essa solidez em suas personalidades e ainda estão na busca e construções internas. Talvez por isso, as idades de 18 a 22 anos, referidos pela literatura no ES, não seja tão eficaz em sua escolha do curso universitário e em outros aspectos referentes à carreira (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Ventura & Noronha, 2014). As decisões de vida, e conseqüentemente de carreira profissional, tendem a solicitar um conjunto de sentimentos e ações mais amadurecidos por parte do indivíduo que se consubstanciam nas vivências passadas e presentes. Nessa altura, os indivíduos com mais idades acabam por levar vantagem nesse processo de busca pela realização profissional pois se encontram mais equilibrados e mais seguros quanto sua vida futura (Fiero, 2008).

Considerando o gênero, os estudos em geral apontam que as mulheres apresentam níveis mais elevados de exploração de carreira, de tomada de decisão e de obtenção de informações sobre o mercado de trabalho (Faria, Pinto, & Taveira, 2014; Fernando & Carvalhos, 2020; Pinto, Carvalho, & Rabay, 2014; Salvagni & Canabarro, 2015). No entanto, há estudos em que o sexo masculino é o que apresenta maior exploração (Fouad, 1988 citado por Fernandes & Carvalhos, 2020), assim como outros que não encontraram diferenças de gênero (Rogers & Creed, 2011 citado por Souza, Gonçalves, & Góes, 2019). Muito embora não seja uma concordância na literatura, é certo o papel das expectativas para o futuro, a independência e estabilidade financeira, o sucesso e ascensão na carreira e uma boa condição de vida na orientação das escolhas dos estudantes pela frequência do ES. Nesse sentido, os homens se referem ao sucesso na profissão e no mercado de trabalho, em buscar novos conhecimentos, ascender na profissão fazendo mestrado e garantir a estabilidade prestando concurso público. Igualmente, as mulheres, projetaram ser bem-sucedidas nas carreiras profissionais e ascender a altos postos (Pinto, Carvalho & Rabay, 2014).

Pensando a realidade da educação superior e educação profissional no Brasil, são as mulheres

que estão entre os mais escolarizados e constituem a maioria dos estudantes nas universidades, assim como na pós-graduação, mantendo o percentual de sua presença ao longo da última década em torno de 57% (IBGE/Censo, 2018). Tal quadro está em sintonia com o fato de que são as mulheres que mais concluem o ensino médio no País. De forma global, assim como em muitos países, diversos estudos no Brasil focam a condição social da mulher, nomeadamente diversos estereótipos atribuídos aos “gêneros” que moldam, definitivamente, o significado atribuído às ocupações e às carreiras, por exemplo a compreensão de que há carreiras mais afeitas às mulheres e carreiras propriamente masculinas. Como consequência, o gênero também influencia no valor social atribuído às ocupações no mercado de trabalho e atua do mesmo modo na universidade, onde as mulheres, ainda que presentes em número crescente, não se distribuem de modo uniforme pelas diferentes formações (Dias et al., 2018; Pinto, Carvalho, & Rabay, 2014; Saavedra et al., 2006). Lemos e colaboradores (2005), Prates e Gonçalves (2019) acrescem que, embora hoje em dia a mulher também esteja inserida no mercado de trabalho, ela encontra-se dividida entre as exigências profissionais e familiares. Diante, disso, há em suas escolhas profissionais fortes inclinações profissionais voltadas ao altruísmo e estabilidade e qualidade de vida, que parecem contemplar essa necessidade conciliatória das mulheres, de levar o cuidado aos outros para a esfera do trabalho (altruísmo) e encontrar carreiras profissionais que ofereçam segurança e possibilidade de dedicar tempo à vida familiar. Em contrapartida, os sujeitos masculinos apresentam forte inclinação profissional para empreendedorismo e autonomia e liberdade, pois tendem a disponibilizar mais tempo e energia para o investimento na carreira profissional que as mulheres. Em relação a esses aspectos, alguns estudos referem diferenças entre estilos biosocioculturais na escolha e exercício da profissão (Pinker, 2008; Saffioti, 1992 citado por Menegot, Tedeschi, & Farias, 2009). Por exemplo os homens se dizem mais dispostos a trabalhar mais horas, mudar de cidade e deixar familiares e amigos para ascender na carreira. Além disso, homens são mais dispostos a enfrentar desconfortos físicos e perigo, tendo maior probabilidade de serem encontrados em empregos não agradáveis, contudo, mais lucrativos. Por outro lado, as mulheres, em média, têm maior probabilidade de escolher empregos de apoio administrativo, que não envolvam perigo e escolhem carreiras mais flexíveis que lhes permitam passar mais tempo com os filhos. Enquanto os homens referem a influência familiar e de amigos como fator predominante, as mulheres consideram a realização profissional e a relevância social como fatores determinantes das suas escolhas (Lemos et al., 2005). Proporções similares foram encontrados por Oliveira e colaboradores (2015), sugerindo que as escolhas dos homens estão mais pautadas em fatores externos enquanto as mulheres se pautam, preferencialmente, em aspectos internos.

Considerando a variável localidade de origem, são menores os estudos tomando o desenvolvimento da carreira e a sua presença na adaptação acadêmica em função da comunidade de origem. No estudo encontrado (Fernando & Carvalhos, 2020), abordando a zona geográfica de residência do estudante do ES, não foram encontradas associações estatisticamente significativas com a adaptabilidade de carreira. No entanto, acreditamos relevante trazer para este momento a discussão a nível de Brasil, da problemática de estudantes moradores de área rural que se deslocam para os polos universitários, ou seja, para cidades de maior porte. A questão de deslocamento de pessoas do campo para os centros urbanos não é uma novidade no Brasil, iniciado desde a década de 1960 com a industrialização de grandes cidades, apesar de o fenômeno ter diminuído com o passar do tempo. Nos dias atuais, ainda existe um razoável movimento migratório para as capitais e regiões mais desenvolvidas, porém, diferentemente do êxodo do século passado em busca de trabalho pois os que mais se deslocam agora são os jovens em busca de uma educação melhor (Molina, 2016). Segundo o censo do IBGE de 2018, apenas 18% da população total de jovens do país entre 15 e 24 anos, se encontra no campo. E esse número tem diminuído cada vez mais e o principal motivo é a ausência de ensino de qualidade nas cidades do interior, levando as famílias a buscarem alternativas para a capacitação dos jovens para o processo seletivo para o ES e, posteriormente, cursos superiores com maior reconhecimento.

A partir desta realidade no final da década de 90, surge no Brasil o movimento “Por uma Educação do Campo”, cujas bases epistemológicas defendem a visão de que o mundo rural é diferente do urbano. Começa haver uma pressão exercida pelos movimentos sociais atuantes nas áreas rurais juntamente com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, para que começasse a financiar políticas públicas de educação para as escolas do campo. De acordo com Molina (2010, 2015) e Munarim (2008), o movimento objetivava a renovação da chamada educação rural, atribuindo-lhe níveis de qualidade e fugindo da ideia de exclusão e domesticação da população que vive nessas áreas.

De forma global, não diferente do que tem sido discutido no âmbito da adaptação ao ES, essa realidade de migração faz com que os estudantes tenham que aprender a conviver em um ambiente totalmente novo, com pessoas desconhecidas, em uma localidade com o modo de vida mais complexa que a de origem e, na maioria das vezes, sozinho. A rede social não é mais a mesma, possivelmente tida desde a infância, em uma localidade menor, onde um grande número da população se conhecem e mantêm vínculos próximos (Araújo de Souza & Santos, 2014; Mancebo, 2016). Tudo isso implica uma série de transformações no estilo de vida, acrescido das dificuldades financeiras que impõem obstáculos às visitas frequentes aos familiares, além de barreiras oriundas da formação básica desses

estudantes, considerada deficitária em relação a outros que tiveram acesso à educação de melhor qualidade nas cidades e, em muitos casos, no setor privado (David, Melo, & Malheiro, 2013).

Diante disso, compreender a construção da carreira em população estudantil do campo, com seus interesses próprios, possibilidades de escolha e adaptações, não pode ser entendida em profundidade sem levar em conta as peculiaridades da construção da identidade deste grupo social. Uma vez que para Vieira, Tomás da Silva e Sousa Machado (2017) a escolha de carreira é a continuidade da vida do indivíduo no trabalho para produzir algo e deve ser entendida na sequência do envolvimento deste nas experiências de trabalho ao longo da vida. Alargando a discussão, Dias e Soares (2012) colocam que a realidade das escolhas de carreiras destes estudantes, por vezes, é limitada pelas possibilidades econômicas e condicionais aos aspectos da localidade e das ofertas de oportunidades reais. Desse modo, falamos sempre de escolhas possíveis. Essa discussão é também trazida por Oliveira e Melo-Silva (2010) quando coloca que as escolhas de carreiras podem ser alteradas por condições históricas sociais objetivas ou subjetivas relacionadas com percepções do mercado de trabalho veiculadas em determinado meio social onde os períodos de transição são particularmente afetados.

No entanto, na percepção de Del'Arco de Oliveira e Melo-Silva (2010), muitos desses alunos, por constituição resilientes e necessidades pessoais, superam as barreiras educacionais, sobrevivem ao ritual de passagem e, ainda, conseguem concluir a graduação frente às adversidades. Na visão dos autores, isso é um grande avanço, apesar das pesquisas quantitativas mostrarem que o desempenho do aluno residente em cidades classificadas como rurais, segue a tendência de ser inferior ao desempenho dos alunos de cidades urbanas; essa tendência também é verificada quando analisamos o desempenho no IDEB 2013 e 2017, relacionado ao local de moradia do estudante em zonas rurais, apesar de algumas exceções. Esse atual contexto de oportunização de realização de um projeto de carreira de estudantes que se deslocam, nas palavras de Hage (2006), é uma democratização do espaço da universidade, tornando-se para muitos jovens brasileiros originários de setores sociais e territoriais excluídos, um caminho importante para a melhoria das condições de vida, ou seja, é um passo para a construção de uma carreira de acesso profissional e Ascensão social. Contudo, para Molina (2015) e David, Melo e Malheiros (2013), apesar das recentes oportunidades, é uma categoria que necessita ser melhor compreendida e investida como oportunidade de opções na construção dos projetos vocacionais dos estudantes.

#### **2.5.4 Dimensão Estudo**

Nesta dimensão são referidas as competências e hábitos de estudo, a gestão de tempo no processo de aprendizagem e a utilização de recursos de aprendizagem (Almeida, 2002). Como mencionado anteriormente, há uma crescente correlação entre esses aspectos com constructos relativos à Carreira, no que diz respeito ao projeto de vida profissional e da adaptação e ao comprometimento com o curso, uma vez que expressa a conexão entre a qualidade e a motivação para a aprendizagem com o sucesso no âmbito da profissão escolhida e com o curso (Ambiel et al., 2014; Buscacio & Soares, 2017).

O contexto universitário impõe múltiplas exigências ao estudante e o desenvolvimento de comportamentos identificados com os métodos e as estratégias utilizadas para uma aprendizagem adequada frente aos conteúdos acadêmicos (Almeida, 2016). A literatura no ES se refere, especialmente, aos hábitos do estudante voltados para a estruturação de uma rotina com momentos distintos no seu cotidiano que auxiliam o desenvolvimento desse hábito e a eficácia da aprendizagem, como : a) preparação do ambiente e material de estudo; b) revisão das prioridades do dia; c) momento específico para o estudo; e d) momento de lazer após estudo (Marinho & Almeida, 2016). No entanto, há questionamentos sobre o que determina esses comportamentos e a literatura psicológica propõe várias perspectivas teóricas na compreensão do fenômeno da aprendizagem, nomeadamente as discussões sobre sua natureza, seus limites e o papel do estudante (Santos, 2015).

Para a ciência psicológica a aprendizagem é uma característica inerente a todos os seres que raciocinam, contudo, nos processos de aprendizagem o sujeito experimenta, vivência e representa, comparando, estabelecendo e consolidando relações lógicas. Dessa maneira, os conceitos formados ao longo da vida passam por um processo de alteração e ressignificação, o que proporciona novas relações, e resulta em aprimoramentos subsequentes da consciência, da memória e de diversos processos internos do pensamento, além da reconstrução de conceitos, conhecimentos e competências. Nesse posto, aprender é um processo interno de aquisição de informações e de constante construção do conhecimento pelo indivíduo (Lybia da Silva, 2017).

A abordagem cognitivista, contrapondo-se ao behaviorismo, propõe analisar a mente, o ato de conhecer e como o homem desenvolve seu conhecimento acerca do mundo. Os processos de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações acabam por ser destacados, todos eles relevantes para a aprendizagem e também desenvolvidos através da aprendizagem (Oliveira, Dias, & Piccoloto, 2013). A cognição, portanto, é o processo por meio do qual

o mundo de significados tem origem e desenvolvimento, o que se aproxima do constructo da aprendizagem. Nesta linha, Ausubel (1989) propõe que a aprendizagem consiste na ampliação da estrutura cognitiva através da incorporação de novas ideias e transformação das anteriores nessa estrutura. O autor traz a teorização sobre a aprendizagem por descoberta e por recepção, onde o indivíduo processa ativamente a aprendizagem, ou seja, deve por si só descobrir princípios no conteúdo e relacioná-los. Numa compreensão global, por meio da abordagem cognitivista, verifica-se que o desenvolvimento da aprendizagem envolve inúmeras estruturas e funções cognitivas, como um sistema ativo, dirigido motivacionalmente para uma finalidade dependente das operações mentais do aprendiz (Boruchovitch & Santos, 2015; Bzuneck, 2010; Bzuneck, 2016; Lemos, Almeida & Guisande, 2006). A adaptação acadêmica integra a capacidade do estudante utilizar os seus processos cognitivos, sociais e afetivos, que, juntos, possibilitam ganhos para a aprendizagem e, sobretudo, para a formação profissional (Oliveira et al., 2018a; Santos, Oliveira, & Dias, 2015).

Entre os fenômenos cognitivos estudados no ES, temos a “autorregulação”, que é definida como um conjunto de características inerentes ao desenvolvimento humano envolvendo os processos psicológicos e comportamentais que, uma vez mobilizados pelo indivíduo, conduzem a uma melhor adaptação e ajustamento quando diante de um novo contexto e suas exigências (Lourenço & Paiva, 2010). De forma mais sistemática na aprendizagem, a autorregulação é compreendida como um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo indivíduo, planejado e sistematicamente adaptados às necessidades e contextos, a fim de atuarem sobre a própria aprendizagem e motivação. Trata-se de um processo ativo, por meio do qual os estudantes estabelecem os objetivos e norteiam a aprendizagem, monitorizam, regulam e controlam as suas cognições, motivações e comportamentos (Boruchovitch & Santos, 2015; Ganda & Boruchovitch, 2018)

Sob essa perspectiva, Araújo e Almeida (2014) definem as características autorregulatórias do estudante do ES, como necessárias para que consiga promover a sistematização de situações de aprendizagem de forma a melhorar o desenvolvimento cognitivo e conseqüente adaptação às inúmeras exigências curriculares do curso. No entanto, não há um consenso entre os autores que estudam os construtos da autorregulação da aprendizagem. Dentre as diferentes orientações teóricas, a perspectiva sociocognitiva tem assumido papel mais relevante (Almeida et al., 2010). Bandura (2005, citado por Junior & Winsterstein, 2010) defende que o indivíduo em função de suas capacidades básicas, como simbolização, antecipação, autorreflexão, aprendizagem vicária e autorregulação, possui um sistema autorreferente que o faz agir intencionalmente em direção ao atingimento de objetivos específicos, fazendo-o elaborar planos de ação, antecipar-se a possíveis resultados, avaliar e se

replanejar. Outra abordagem que podemos considerar, até porque no nosso estudo assumimos como importantes as variáveis sociodemográficas do estudante, é a histórico cultural. Esta perspectiva defende que o construto da autorregulação da aprendizagem está relacionado tanto a mecanismos cerebrais e psicológicos quanto à influência do contexto sociocultural (Simão & Frison, 2013). Quanto ao contexto sociocultural, Pergher e colaboradores (2012) reconhecem que as contingências ambientais serão determinantes para aumentar ou diminuir a ocorrência de comportamentos de estudo eficientes por parte do estudante. Oliveira & Cunha, (2020) fazem a ressalva que as habilidades escolares não resultam, apenas, da maturação biológica e/ou processos cognitivos desenvolvidos, mas que são estimuladas pelo meio, considerando as circunstâncias familiar, escolar e o social da criança. Simão e Frison (2013) enfatizam que o comportamento de estudar, como qualquer outro, é estabelecido e mantido pelas contingências do meio, tendo antecedentes e consequentes, sendo determinantes as contingências em que ocorrem o ensino e a própria aprendizagem.

Tomando o conjunto de processos cognitivos e motivacionais, assim como os comportamentos específicos do estudante em sala de aula, nos trabalhos individuais ou de grupo e os seus métodos de estudo, importa sistematizar alguma literatura sobre o impacto das variáveis sociodemográficas escolhidas no nosso estudo (idade, gênero, localidade de origem e estatuto de estudante-trabalhador) em tais processos e comportamentos.

Tomando a idade, os estudantes mais velhos parecem apresentar métodos mais consistentes de estudo e as estratégias mais eficientes de aprendizagem, tendencialmente mais preparados para os exames de avaliação (Botto, 2013; Casanova et al., 2017; Gomes et al., 2009). Noutros estudos também se apresentam como melhores na gestão e organização do seu tempo de estudo e mostram-se mais identificados com sua escolha vocacional (Lima dos anjos & Aguilar-da-Silva, 2017; Oliveira, 2013; Salgado, 2010; Santos & Suehiro, 2007; Simões, 2010). Como já colocamos anteriormente, a natureza de funcionamento de compromisso e respostas mais assertivas em determinados contextos da vida acadêmica por parte dos estudantes mais velhos pode decorrer do seu maior grau de maturidade e de motivação quanto à formação superior, por exemplo investindo numa carreira profissional mais rentável e melhor qualidade de vida decorrente do seu curso. Dando visibilidade ao exposto, nos estudos de Quintas e colaboradores (2014) sobre os estudantes adultos acima de 23 anos e suas motivações à entrada no ES, aponta-se que na faixa etária entre os 45-60 anos (representando 20% do total), os estudantes tinham um emprego e uma família (em média, dois filhos) e eram provenientes de famílias com baixo nível de escolarização, sendo os primeiros da família a frequentar uma universidade. É nesse sentido que se percebe o papel dos níveis de motivação, a

experiência de vida e a vontade de querer aprender que se constituem em estratégias favorecem o seu processo de integração e facilitam o seu sucesso acadêmico. São estudantes mais focados na aprendizagem e mostram melhor gestão do seu próprio tempo, empenho e dedicação às tarefas de estudo do dia-a-dia, e incorporam saberes práticos e experiência pessoal nos processos de aprendizagem. Os estudantes de menos idades vão iniciando o seu percurso fazendo explorações e vão desenvolvendo determinadas habilidades durante o processo de formação à medida que sentem os desafios (Fragoso & Paulos, 2018; Fragoso & Valadas, 2018).

Em síntese, os estudantes mais velhos costumam expressar as suas opiniões e reflexões críticas sobre determinados assuntos do seu interesse, com mais frequência, tendo por base a sua experiência de vida. A incorporação desses saberes adquiridos ao longo da vida nos processos de aprendizagem no ES facilita a sua adaptação aos estudos e na comunicação com os professores. Já os mais novos mostram-se mais intimidados com as figuras de autoridades representadas pelos professores e colegas mais velhos e experientes, o que vem inibir a comunicação ou interação em sala de aula (Silva & Nascimento, 2012).

Considerando o gênero, a investigação evidência que as mulheres se mostram mais competentes e eficazes nas estratégias de estudo, na gestão de tempo e compromissos educacionais, resultando em níveis mais elevados de sucesso e permanência no ES (Garcia & Brandão, 2010; Lybia da Silva, 2017; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Ferreira e colaboradores (2011) corroboram sugerindo que elas se dedicam com mais empenho nos estudos, especialmente no primeiro ano do curso, com mais rotinas de leitura, de realização de tarefas e de melhor organização de materiais de estudo, conseguindo melhores resultados de aprendizagem. Mesmo assim, elas apresentam algumas dificuldades. Araújo e colaboradores (2016) sugerem dificuldades associadas à gestão das atividades e do tempo fruto de outros papéis sociais exercidos, em linha com considerações que anteriormente apontamos na dimensão da carreira.

Em termos da localidade de origem, pouco material foi encontrado para estabelecer paralelos. No estudo de Porta-Nova (2009), os resultados indicaram que os alunos que se deslocaram para a cidade para frequentarem os seus cursos apresentavam maiores dificuldades na gestão do tempo e na organização dos métodos e estratégias de estudo. Estes estudantes mostravam maior insegurança e dependência em relação aos colegas e aos professores para a organização das suas atividades escolares. Em contrapartida, os estudantes que permanecem em suas residências de origem dedicam mais tempo à realização das tarefas académicas e, ainda, experimentam melhor bem-estar psicológico

e emocional (Nunes, 2012; Tavares, 2012), parecendo beneficiar de um maior apoio e suporte por parte das figuras parentais, outros familiares e amigos de infância/adolescência.

Relativo ao estudante-trabalhador, a literatura tem apontado que o envolvimento, métodos e estratégias de estudo quanto às atividades propostas pela universidade, tem se apresentado diferentemente em termos qualitativo e quantitativamente quando comparados aos estudantes que não exercem atividade laboral uma vez que dispõem de menos tempo para dedicar às tarefas acadêmicas (Cecconi, 2017; Fávero de Freitas, 2014; Oliveira et al., 2019; Rosário, 2010; Rosário & Polydoro, 2012; Smaniotto, 2016; Vargas & Paula, 2013). Nos estudos de Smaniotto (2016) corroborando com estudos precedentes (Chaves, 2003; Gatti Júnior & Nascimento, 2004 citados pelo autor) apontam que é a sala de aula é o ponto principal para aprendizagem destes estudantes. Desta forma, procuram se envolvem de forma efetiva nas atividades propostas, aproveitando mais os conhecimentos dos professores, com troca de informações entre colegas e com um propósito previamente definido, o que possibilita direcionar os esforços para atingir seus objetivos. Noutro estudo (Maier & Mattos, 2016) é colocado que em sua maioria o estudante-trabalhador é de fase adulta, não sendo incomum possuírem família e outras obrigações, diante disso, tornam-se mais seletivos em seus envolvimento, questionando-se com relação à prioridade em sua vida entre passar o tempo livre na faculdade ou em atividades com sua família. E ainda, Frago e Valadas (2018) e Cecconi (2017) colocam que frequentemente estes estudantes estão em cursos noturnos por considerarem como condição favorável as suas responsabilidade, interesse e determinação, que ajudam a conciliar o trabalho e o estudo, o que de certa forma, não permitem uma disciplina e organização e regularidade nos comportamentos de estudos. No entanto, para Fávero de Freitas (2014) para que o estudante seja capaz de trabalhar e estudar, desenvolvendo as duas atividades de maneira satisfatória, é preciso que ele seja um sujeito ativo no processo de aprendizagem, sendo capaz de exercer controle em seus processos cognitivos e motivacionais. Outrossim, estudantes que são capazes de controlar as próprias motivações conseguem melhores resultados acadêmicos (Pacheco, 2008), logo, o contexto seja ele escolar, familiar ou do trabalho, pode facilitar e promover a motivação intrínseca, fundamental. De modo geral, o fato de ser ou não um estudante- trabalhador não é determinante para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, já que possuir essa habilidade envolve ter uma ideia definida e esclarecida dos seus objetivos, estar consciente de alguns obstáculos que podem dificultar a aprendizagem e utilizar estratégias como gestão de tempo, seleção de informações, organização do material ou do ambiente, repetição compreensiva para os objetivos e, finalmente, controle sobre os afetos e cognições (Fávero de Freitas, 2014).

### **2.5.5 Dimensão Institucional**

Esta dimensão reporta-se às vivências dos estudantes no seio da instituição de ensino e uma apreciação das condições institucionais da sua experiência acadêmica, incluindo os sentimentos de permanecer ou mudar de instituição, do conhecimento, uso e satisfação dos serviços e infraestrutura oferecidos (Almeida, 2000). Nestes quesitos, as vivências acadêmicas têm elementos importantes que se refletem na adaptação e no relacionamento interpessoal e institucional, podendo causar impacto na permanência dos discentes no curso escolhido (Porto, & Soares, 2017; Carlotto et al., 2015; Marinho-Araújo et al., 2015). No presente, as IES têm-se mostrado importantes pelas experiências oferecidas ao estudante tendo em vista a sua formação e o seu desenvolvimento intelectual e vocacional. A qualidade do ambiente acadêmico passa pela oportunidades de partilha de ideias e novas experiências a nível teórico e prático, interação com outros estudantes, professores, funcionários e comunidade (Araújo & Almeida, 2015; Pinto et al., 2017; Ramos et al., 2015; Soares et al., 2018).

No processo de decisão quanto às escolhas para a formação profissional, Fiorini, Bardagi e Silva (2016) colocam que há um conjunto de variáveis relativas à escolha da IES. São variáveis presentes em várias circunstâncias associadas à escolha, tais como: clareza de seus recursos econômicos, além da percepção das possibilidades pessoais, expectativas, comportamentos e percepções acerca de barreiras e recursos humanos e operacionais oferecidos pela instituição. Nesse contexto, Bardagi (2010) menciona que é crescente a entrada e abandono nas IES uma vez que a maioria dos estudantes realizam a escolha de sua carreira profissional conhecendo pouco sobre a totalidade das implicações das mesmas em termos de atividades desenvolvidas, especialmente, das carências e responsabilidades da IES para essa formação. É nessa questão que Ramos e colaboradores (2015) colocam que, nos últimos tempos, os esforços de marketing atingiram um patamar de essencialidade para a sobrevivência das organizações, especialmente, as IES privadas, em virtude da adoção, neste setor, de práticas de livre mercado. Este dado tem particular relevância no Brasil, onde este cenário é nítido nos dados do censo da educação superior brasileira que apontam um acréscimo de mais de 300% no número de instituições privadas no país na última década. Por outro lado, a expansão do ES ocorre majoritariamente através do ingresso de alunos pertencentes a camadas de renda menos favorecidas da população, advindos da escola pública. A partir, disso, a multiplicação de instituições visando atender diversas demandas locais demonstra um ambiente em constante transformação, mas apesar dos esforços governamental, nota-se que não houve o mesmo empenho na adequação de instalação, das políticas, dos processos educativos e do atendimento das expectativas da população local. Dessa forma, o que se verifica é a oferta de cursos padronizados, com currículos

fechados, métodos de ensino ineficazes e instalações mínimas de sala de aula (Pinto, 2017).

Diante dessa realidade, não são poucos os estudos que têm relacionado a ausência de adaptabilidade institucional ao fenômeno de evasão (Almeida, 2019; Ambiel & Barros, 2018; Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016; Barlem et al., 2012) uma vez os desafios que esses estudantes enfrentam ao ingressar no ES, em termos institucionais, são diversos, especialmente frustrando expectativas em relação à estrutura, qualidade no ensino e prestígio da instituição diante da comunidade (Santos, Mogno, Lima, & Cunha, 2011). Em tais circunstâncias, complica-se o processo de adaptabilidade entre o estudante e o sistema acadêmico da instituição ao longo da graduação, modificando continuamente o compromisso do estudante com a instituição e com sua formação (Santos et al., 2013).

Apesar da adaptabilidade institucional ser um processo contínuo, vale destacar que Reinert (2010) aponta que as IES têm papel importante em relação ao sucesso desse processo. Seguramente tudo vai depender da infraestrutura ofertada, como moradia estudantil, apoio ao transporte, biblioteca, refeitório, serviços de apoio aos estudantes com deficiência física, entre outras condições acadêmicas. Nesse sentido, os estudos no ES, têm-se concentrado numa parte importante dessa problemática relacionados aos alunos recém-ingressantes já que o primeiro ano corresponde a um período de transição e ajuste ao mundo universitário novo. Nesse processo de estabelecimento de relação com a instituição, é comum que os estudantes passem por decepções e frustrações em relação à universidade ao longo de sua formação. Esse quadro pode contribuir para as decisões de continuidade ou desistência do curso e da instituição escolhida. Dessa forma, é necessário que os alunos percebam boa vontade das instituições em atenderem as suas necessidades, caso contrário, podem experimentar sentimentos de indiferença e, com isso, dificultar ainda mais esse momento de transição que, por si só, já é carregado de algumas dificuldades (Santos, Mogno, Silva, & Cunha, 2011).

Na tentativa de se ajudarem os estudantes a lidarem com os desafios da transição, alguns autores defendem a importância dos programas de acolhimento e acompanhamento dos estudantes ao longo das primeiras semanas na universidade (Granado et al., 2005; Oliveira & dias, 2014). Por exemplo, as estruturas de apoio, que dependendo da IES, podem assegurar moradia e condições para que o aluno possa diminuir os seus deslocamentos ou ter mais tempo para se dedicar aos estudos, além de suporte para aulas e tutoria, apresentam-se como um diferencial positivo que deveria ser oferecido não apenas para os ingressantes, mas a todos os estudantes com essas necessidade. Outra condição importante são os serviços e as oportunidades de maior interação entre os estudantes e professores, de forma que os alunos ingressantes se sintam acolhidos em um grupo e estimulados a dele participar (Costa & Dias, 2015). Nesta mesma linha, Soares e colaboradores (2016) referem que,

além da relação com os professores, os estudantes têm também que se relacionar com os funcionários e que a qualidade dessa interação pode se tornar um fator de estresse e mais um obstáculo a ser superado na sua adaptação acadêmica. Nesse estudo, os estudantes opinam que os funcionários ignoram as suas necessidades ou passam a tratá-los com bastante indiferença. A mesma situação é mencionada por Pinto e colaboradores (2017) quando mostram a insatisfação dos estudantes na relação com os funcionários face ao tipo de atendimento às suas demandas. Em síntese, a relação do estudante com a instituição de ensino é de fundamental importância na adaptação dos estudantes e para a sua tomada de decisão de permanência ou abandono da sua formação (Almeida et al., 2019; Honorato, Vargas, & Heringer, 2014). Ao mesmo tempo, a melhora das condições salariais, aumento do corpo docente e de servidores técnico-administrativos, a qualidade dos equipamentos, laboratórios e bibliotecas, ou os serviços de apoio aos estudantes devem ser prioridades institucionais (Oliveira & Dias, 2014; Ribeiro, 2017). Soares e Del Prette (2015) destacam a qualidade das relações na universidade para a adaptação, vivência e alcance de resultados acadêmicos pretendidos pelos estudantes.

Os professores assumem papel relevante para a adaptação institucional dos estudantes. Na generalidade, os professores não compreendem que a relação professor/aluno pode motivar o estudante a participar com mais engajamento nas atividades e oportunidades oferecidas pela instituição de ensino, além de maximizar o aproveitamento do tempo de cada componente curricular (Antônio & Manuel, 2015; Ferreira & Ferreira, 2001; Machado & Romanha, 2010; Santos & Soares, 2011). No entanto, não são poucos os que colocam o estudante no lugar de espectador passivo daquele que possui o conhecimento, criando distanciamento e conflitos (Santos & Soares 2011). Discorrem que é preciso mostrar ao estudante o significado e a importância de se buscar o conhecimento e a importância da autonomia no processo de aprendizagem. Percebe-se, com isso, que o professor precisa estar preparado e motivado para conseguir motivar os seus alunos e envolvê-los na sua aprendizagem e vida acadêmica. O professor universitário deve ter a compreensão de seu papel como um formador de opinião e de modelo de identidade para seus educandos, principalmente se o aluno estiver no final da adolescência ou princípio da vida adulta (Antônio & Manuel, 2015). Dessa forma, primar pelas relações interpessoais saudáveis que permitem uma cumplicidade entre aluno e professor, proporcionando um convívio baseado na confiança, na troca de experiências e com isto, seguramente, contribuindo para o processo de aprendizagem do estudante (Santos et al., 2015). Simão e Frison (2013) destacam que o falta de interesse do aluno pela aula pode estar associado a

métodos de ensino do professor, sendo isso decisivo para a sua decisão em participar de forma mais ou menos ativa das aulas.

Para Ribeiro (2017), pensar na responsabilização das IES no processo de bem-estar de seus estudantes é pensar na estrutura da organização da própria universidade. Nesta linha, Dias Sobrinho (2015) argumenta que a universidade justifica a sua existência ao cumprir suas responsabilidades sociais. Isso é feito por meio da vivência de valores existenciais e humanos e, por vocação e demanda, pela produção e socialização dos conhecimentos. Nesse debate, concorda-se com Chiarini e Vieira (2012) por considerarem a universidade como espaço vital, não somente na formação profissional, mas também na geração de conhecimentos técnico-científicos para o desenvolvimento dos estudantes e da sociedade. Para Dias Sobrinho (2015), compete à universidade a missão de formar pessoas com alto sentido cultural, moral e político de cidadania e contribuir para a solução de problemas da coletividade. Portanto, a universidade precisa ter uma missão mais ampla, indo além do desenvolvimento econômico local e regional. Toda essa discussão permite entender que a universidade se encontra diante de desafios, os quais precisa superar para, assim, promover suas responsabilidades públicas.

De forma adicional, é importante identificar que fatores motivam a escolha por uma IES por parte dos estudantes. Estes não se limitam a aspectos de ensino, mas também de atratividade do ambiente proporcionado pelas escolas, tais como atividades esportivas, aspectos financeiros, pessoais, sociais, atributos do *campus*, qualidade, infraestrutura, e de imagem pública das instituições. Cabe à instituição conhecer as expectativas de seus estudantes e avaliar em que medida se mobiliza para lhes corresponder.

Recorrendo a alguns estudos com o QVA-r, os níveis de adaptação à instituição parecem diferenciar-se de acordo com a idade dos estudantes. Alguns autores referenciam que os estudantes com mais idade apresentam melhores níveis de adaptação institucional, em relação aos mais novos (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Dias et al., 2018; Fragoso & Paulos, 2018). Estes valores parecem muito relacionados aos altos níveis de motivação, à experiência de vida e à vontade de quererem aprender mais, sendo estas qualidades que os ajudam no processo de adaptação, especialmente à instituição. Geralmente são estudantes trabalhadores com menos tempo para vivenciarem os contextos universitários, as suas problemáticas de infraestrutura e adversidades do no dia-dia (Soares, Monteiro, Maia, & Santos, 2019). Já Munro (2011) e Rosário (2010) referem que os estudantes mais velhos revelam maior maturidade e estão mais motivados para cumprir com os objetivos em termos

acadêmicos do que os colegas mais jovens, e por isso não se prendem às questões que interfiram no escasso tempo dentro do espaço universitário.

Ao nível da variável gênero, no que se refere à dimensão da adaptação institucional, os resultados são muito diversificados. No recente estudo de Honório, Ottati e Cunha (2019), as mulheres apresentaram médias mais elevadas que os homens, sendo essa diferença significativa, indicando que as mulheres estão mais adaptadas e mais satisfeitas com a instituição. Estes resultados corroboram outros estudos (Ambiel & Barros, 2018; Cardoso, Garcia, & Schroeder, 2015; Oliveira, Santos, & Inácio, 2018; Santos et al., 2013). Já na pesquisa de Anjos e Silva (2017), os estudantes do sexo masculino obtiveram médias superiores nesta dimensão. Apesar dessa variação, é inegável que as mulheres, de forma global, se mostram mais versáteis e com maiores chances de adaptabilidade em contextos de desafios (Souza, Gonçalves, & Góes, 2019), aparecendo também mais adaptadas globalmente ao ES (Lima dos Anjos & Aguilar-da-Silva, 2017).

Quanto aos estudantes que se tenham afastado de suas localidades de origem para ingressar no ES, geralmente apresentam maior necessidade de interações institucionais, novas relações e maior envolvimento em atividades no espaço acadêmico (Almeida, Araújo, & Martins, 2016). São também estudantes que se mostram mais dispostos a procurar serviços de orientação e de suporte ofertados pela IES, avaliando mais positivamente as iniciativas de acolhimento aos ingressantes como, por exemplo, a disponibilidade de disciplinas, festas e trotes/praxes (Santos, Ferraz, & Inácio, 2019; Soares et al., 2018). Mesmo assim, noutros estudos, os estudantes que não tiveram necessidade de sair de casa mostram-se mais implicados e satisfeitos, e também usufruindo melhor dos recursos e serviços disponíveis (Santos et al., 2015). De forma global, o êxito de adaptação de qualquer estudante pressupõe elevada satisfação com o suporte social e institucional disponível, assim como vivências acadêmicas mais positivas dos estudantes (Santos, Ferraz, & Inácio, 2019).

No que se refere ao estudante-trabalhador, Cardoso, Garcia e Schroeder (2015), valendo-se do QVA-r, identificaram que os estudantes que trabalham apresentam menos vínculos com a IES. Esta questão já se colocou quando tratamos de estudante-trabalhador em outras dimensões, uma vez que este estatuto traz uma particularidade no âmbito de sua formação, especialmente, pelo pouco tempo disponível à integração e convivência no espaço universitário quando o estudante trabalha. Esta condição se amplia quando, a par do trabalho, o estudante acumula responsabilidades familiares ou outras próprias da idade adulta (Ferreira & Ferreira, 2017; Fragosso & Paulo, 2018).

## **2.6 A satisfação e vivências acadêmica**

Uma vez que a satisfação é considerada um construto subjetivo integrado às emoções humanas, vamos revisitar alguns enunciados da literatura psicológica em termos de sua definição e compreensão. A partir de então, apresentamos os resultados de estudos da relação da satisfação do estudante com a experiência acadêmica, nomeadamente no Brasil. Também na abordagem destes constructos estaremos atentos aos aspectos sociodemográficos dos estudantes que queremos estudar na nossa pesquisa (idade, gênero, saída de casa e estatuto de trabalhador-estudante).

### **2.6.1 O construto psicológico de satisfação**

Apesar das pesquisas sobre a natureza do construto da satisfação não se encontrarem tão consistentes e coadunadas, e havendo pouca elaboração teórica para sua explicação, o primeiro aspecto encontrado na literatura sobre a discussão da natureza do estado psicológico de satisfação/insatisfação gira em torno de aspectos interligados à dimensão cognitiva e/ou afetiva. Nos pressupostos da escola cognitivista, a satisfação é entendida como um *estado* mental que se produz pela otimização da retroalimentação cerebral, envolvendo diferentes regiões do cérebro ligados à compensação, assumindo que o seu potencial energético confere a sensação de plenitude e bem-estar. Ao alcançar a satisfação, o funcionamento mental do ser humano encontra-se em harmonia, logo, a satisfação contribui para a felicidade ao passo que, pelo contrário, a insatisfação causa sofrimento e desconforto emocional. Nesse aspecto, quando a satisfação é remetida ao estado cognitivo de estar adequada ou inadequadamente recompensado, é relacionada às condições ou uma situação de contexto físico, referida a uma experiência boa ou ruim (Evrard, 1995 citado por Queroz, 2008)

Refere-se que esse dinamismo com o contexto decorre do fato de o sentimento e o comportamento humano variarem em função de inúmeros aspectos tais como as pessoas com quem interagimos, os contextos em que o fazemos ou o estágio de desenvolvimento em que nos situamos (Ramos, 2016). Este autor acresce que a predisposição do indivíduo para lidar com adversidades do seu dia-a-dia compõe parte importante do seu bem-estar. Arantes e colaboradores (2018) refere praticamente o mesmo, afirmando que a sensação de bem-estar se deve ao modo como cada indivíduo enfrenta o seu cotidiano, ou seja, há um processo de retroalimentação indivíduo/ meio.

Nesse mesmo seguimento, Siqueira e Padovam (2008) referem que o bem-estar está relacionado à concepção de qualidade de vida e à posição do indivíduo perante esta, aliada com fatores interpessoais e sociais, que de alguma forma, vão moldar o conceito adquirido de bem-estar ao

longo do tempo. As autoras asseguram que desde a infância, o indivíduo desenvolve a avaliação de suas emoções pela relação de conjunto de valores, expectativas e interesses que se encontram inseridos num determinado contexto cultural. Noutra pensar, a definição do bem-estar acaba sendo uma autoavaliação feita pelo próprio sujeito sobre sua situação no mundo, envolvendo, especialmente, as experiências de satisfação e de apreciação das recompensas de vida (Costa & Pereira, 2007).

Outro construto referente à satisfação e bem-estar, é trazido pela psicologia positiva, que estuda os fundamentos psicológicos da subjetividade das emoções positivas, bem como os pontos fortes e virtudes humanas (Seligman, 2011). Seus construtos essenciais se referem a três níveis de atuação: 1) o nível básico ou subjetivo, que diz respeito ao estudo dos elementos da felicidade, bem-estar e outros construtos relacionados; 2) o nível individual, que diz respeito a traços e características individuais positivas; e 3) o nível grupal, que se refere a virtudes cívicas e institucionais com características e traços de funcionamento positivos, que induzem os indivíduos à felicidade. Neste ponto, o bem-estar é colocado, igualmente, como uma percepção subjetiva do indivíduo assemelhando-se à sensação de felicidade, prazer ou satisfação com os eventos de vida. Esta situação corresponde ao que Cizil e Beluco (2019) definem com “*estar no controle de sua vida, através de suas emoções*”. E Rangé (2011) define como contra controle e/ou enfrentamento confrontativo, aceitação de responsabilidade, solução planejada do problema, distanciamento, autocontrole, busca de suporte social, fuga-esquiva, e reavaliação positiva.

Para Seligman (2011), a percepção de felicidade, no entanto, pode ser concebida por um outro viés, que referem um traço pré-existente para ser feliz, como se fosse uma predisposição em interpretar as experiências da vida de forma positiva. O autor refere que as pessoas muito felizes possuem um sistema emocional que reage de forma apropriada às circunstâncias da vida diária. Ou seja, a experiência em si não seria nem boa nem má, mas sim como o indivíduo está programado para interpretá-la. Esta afirmação vem corroborar com o segundo construto da psicologia positiva sobre a existência a nível individual de traços e características individuais positivas para a percepção dos eventos de vida. Acresce que, ao considerar a existência de um perfil de personalidade para a percepção do mundo, as pessoas podem-se diferenciar na forma e no tempo para se adaptar a algumas situações fortemente interpretadas como negativas (Frijda, 1988 citado por Costa & Pereira, 2007).

### **2.6.2 A satisfação acadêmica como preditora de sucesso no ES**

Compreendendo como o construto de satisfação tem se apresentado na psicologia, as investigações feitas no ES têm apontado a sua relevância para as experiências acadêmicas, sendo particularmente relevante nos primeiros tempos de universidade e, ainda, assumida como um indicador de adaptação e sucesso acadêmico, além de preditiva da qualidade das IES (Almeida et al., 2020; Araújo et al., 2016; Osti & Almeida, 2019; Pinto et al., 2017; Santos & Suehiro, 2007; Santos, Polydoro & Scortegagna, 2013). Outrossim, surge como um elemento importante em diversos setores do contexto universitário, podendo inclusive auxiliar no processo de planejamento e na melhoria dos programas e serviços estudantis, e contribuindo para um aumento da eficácia do processo educacional.

Dentre o universo de fatores estudados que determinam o grau de satisfação com a experiência educacional, podemos mencionar fatores institucionais, pessoais e relacionados à experiência do curso (Pinto et al., 2017). As condições da vida acadêmica são decisivas para a satisfação dos estudantes (Osti & Almeida, 2019), sendo que tais vivências dependem do grau de envolvimento dos estudantes e demais condições do seu dia-a-dia, por exemplo recursos econômicos, qualidade da residência do estudante e estilos de vida da comunidade onde se situa a instituição que frequenta (2016; Ramos et al., 2015). Assim sendo, esses fatores que envolvem a satisfação podem variar consideravelmente, dependendo do modo pelo qual o estudante se percebe em seu ambiente e, também, por se tratar de uma percepção pessoal relativa ao cotidiano universitário, considerando seu juízo de valor. Neste sentido são importantes as características pessoais do estudante que se traduzem nos níveis de autonomia, suas relações interpessoais com colegas, competências de gestão de tempo, autoeficácia na aprendizagem, a identificação com o curso ou o nível de associação do seu curso com uma profissão futura (Afonso, 2012; Costa & Leal, 2006; Guimarães et al., 2019). Por outro lado, os estudantes mais satisfeitos são os mais resilientes, entusiastas e implicados nas aprendizagens e atividades acadêmicas, elevando os níveis de adaptação à instituição e ao curso (Araújo, 2017; Casanova et al., 2017; Ferrão & Almeida, 2018). Para Silva, Rocha e Finelli (2015), quando as expectativas iniciais do estudante não são atendidas, em geral, decorre daí a sua insatisfação e pouca participação na vida acadêmica.

A natureza subjetiva e psicológica da satisfação acadêmica merece ser destacada. Deste modo, seu conceito e entendimento podem integrar diferentes significados e, ainda, variar ao longo do tempo e contextos (Ramos et al., 2015). Trata-se, portanto, de um fenômeno dinâmico na sua construção e multidimensional na sua expressão. A satisfação decorre de diversos processos interativos, tal qual as

características pessoais do estudante em seus mecanismos cognitivos e comportamentais, além de ser também impactada por fatores institucionais (Pinto, Costa de Quadros, Vieira da Cruz, & Conrad, 2017). Em particular, o ambiente universitário é responsável por promover inúmeras experiências ao estudante ao longo do curso, variando nos níveis de satisfação proporcionada (Santos, Polydoro, Scortegagna, & Linden, 2013; Schleich, Polydoro, & Santos, 2006).

Justamente pela satisfação ser influenciada por uma pluralidade de fatores e ter diferentes respostas em termos acadêmicos, há sempre uma tentativa dos investigadores de organizar esses fatores de forma a melhor favorecer a sua compreensão. As primeiras investigações sobre satisfação acadêmica são apontadas na década de 60, originadas em estudos sobre satisfação ocupacional. Nelas foram mensuradas, diante da subjetividade de cada estudante, a sua experiência associada à educação no ensino superior como detentora de resultados positivos ou negativos, considerando a interação durante a passagem pela graduação (Schleich, Polydoro, & Santos, 2006). Nesses estudos, de forma global, o reconhecimento, ou não, dessa satisfação se mostra ligado diretamente com a qualidade de ensino/aprendizagem no contexto educacional da instituição e inclui também a percepção do estudante diante do ambiente em que insere, nomeadamente em termos dos professores, colegas e recursos da instituição (Finelli, Alkmim, & Sena, 2017; Silva, Rocha, & Finelli, 2015).

Revendo a literatura, o instrumento mais antigo para o estudo de satisfação terá sido criado por Betz, Klingensmith e Menne (1970), o *College Student Satisfaction Questionnaire* – CSSQ. Em seguida, foram realizados estudos com o *College Student Survey*, criado por Henri (1993); posteriormente o *Student Satisfaction Inventory* – SSI, criado por Noel-Levitz (1998). Um outro instrumento é a Escala de Satisfação Acadêmica - ESA, construída por Martins (1998) na Universidade do Porto-Portugal. Também em Portugal, foi desenvolvido o Questionário de Satisfação Acadêmica - QSA, por Soares, Vasconcelos e Almeida (2002). Em 2006, Schleich, Polydoro e Santos realizaram um estudo piloto utilizando o QSA, fizeram adaptações acrescentando questões sociodemográficas dando origem ao Questionário de Satisfação Acadêmica Adaptado, o QSA-a. Estes instrumentos apoiaram a investigação sobre a relação entre a satisfação e o sucesso acadêmico dos estudantes (Araújo et al., 2016; Osti & Almeida, 2019; Pascarella & Terezini, 2005).

A investigação sobre a satisfação acadêmica é bastante extensa e antiga. Lassance, Gocks e Francisco (1993; 1995) analisaram a satisfação acadêmica dos estudantes do ES em relação com o desenvolvimento de carreira. Os resultados apontaram níveis mais elevados de satisfação nos

estudantes de anos iniciais face a estudantes a meio dos seus cursos. Nesse caso, os autores disseram que a satisfação, frequentemente, não traduz critérios realistas ou a realidade vivida, antes reflete a expectativa positiva frente ao que está por vir, por exemplo o ainda não experimentado no percurso da vida académica. Quanto ao facto que os estudantes de meio de curso se mostraram menos satisfeitos, consideraram compreensível que a satisfação com a escolha de carreira decline com o tempo, na medida em que as limitações do curso e da profissão vão se tornando mais presentes e as frustrações vão surgindo. Mas ressaltam que tal decréscimo, contudo, pode significar um ajuste das expectativas à realidade, e não necessariamente um desajustamento com o curso ou com a escolha profissional. Nessa mesma perspectiva, o estudo de Igue, Bariani e Milanesi (2008) levantaram a hipótese da relevância das expectativas iniciais referentes ao curso escolhido considerando a etapa de curso.

Essa mesma questão fica muito bem evidenciada no estudo mais recente de Santos e Suehiro (2007) e Suehiro e Andrade (2018) que verificando, entre outras variáveis, eventuais diferenças na integração e satisfação académica segundo a etapa do curso. As autoras identificaram que os estudantes iniciantes perceberam de forma mais positiva as oportunidades oferecidas pelo curso e se mostravam mais satisfeitos com a instituição. Os resultados sugerem que durante todo o processo de vida académica os estudantes passam por variadas e intensas experiências que interferem em suas percepções subjetivas do que é positivo ou negativo em suas vivências académicas (Sares, Ghiraldello, Ribeiro, & Murback, 2012).

Vários outros estudos têm sido efetuados alargando cada vez mais os perfis de estudantes, variáveis e contextos no intuito de compreender a satisfação no processo de formação, assim como na prevenção do abandono ao ES. Entre eles, o recente projeto de investigação envolvendo estudantes do Brasil e Portugal, objetivando construir e validar um novo instrumento para a avaliação da satisfação na trajetória universitária de autoria de Osti e Almeida (2018). O instrumento de avaliação construído avalia a satisfação académica considerando as dimensões vocacional, aprendizagem, interpessoal e institucional. Os resultados permitiram aos autores perceberem que os estudantes se diferenciavam nas avaliações em todas as dimensões da escala, independentemente do curso ou área. Foram destacadas como positivas na satisfação a relação com o professor (em sua competência didática) e a possibilidade de aplicação do aprendizado com o futuro exercício da profissão. As relações sociais também tiveram destaque positivo na satisfação académica, por exemplo a possibilidade de conhecerem pessoas novas ou morar com outras pessoas. No tocante à instituição, a satisfação passava muito pela receptividade por parte dos funcionários, o tamanho e qualidade dos espaços do

*campus*, assim como a existência de cursos extracurriculares e atividades de extensão e pesquisa (Almeida, 2019; Osti & Almeida, 2019).

Num trabalho recente realizado em Portugal, Almeida e colaboradores (2019) cruzam a Escala de Satisfação no Domínio Acadêmico (Lent et al., 2005) com a Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos. Os resultados apontam para níveis maiores de satisfação acadêmica nos estudantes que apresentam pontuações mais elevadas nos afetos positivos, pontuando inversamente nos afetos negativos e na intenção de desistir do curso, como ocorre em outros estudos (Arantes et al., 2018; Lima-Castro et al., 2019). A baixa correlação verificada entre os níveis de satisfação e a medida objetiva do rendimento acadêmico dos estudantes pode refletir a natureza mais abrangente da satisfação acadêmica, podendo os estudantes com o mesmo nível de rendimento experimentar níveis diferenciados de satisfação em função dos objetivos pessoais (Almeida et al., 2019). No Brasil, Igue, Bariani e Milanesi (2008) analisaram as vivências acadêmicas de universitários ingressantes e concluintes, utilizando o QVA-r. Os resultados apontaram bons níveis de satisfação nas vivências tanto nos ingressantes quanto nos veteranos, com destaque para a dimensão carreira, institucional e estudo. Noutro estudo, Souza e Reinert (2010) avaliaram a satisfação e insatisfação em períodos diferenciados, de ensino presencial e à distância. Em suas análises a satisfação se concentrou na estrutura curricular para todos os períodos, situando-se a insatisfação nos cursos presenciais ao nível da relação com os professores e na apreciação da sua didática. A relação com os professores aparece também determinante da satisfação acadêmica dos estudantes no estudo de Cunha, Gomes e Beck (2016). Para estes autores, o envolvimento e a qualidade pedagógica dos professores têm relação direta com a satisfação geral dos estudantes.

Analisando estudos no Brasil considerando a satisfação acadêmica em função de algumas variáveis sociodemográficas dos estudantes, deparamos com a sua escassez. Um dos estudos brasileiros referendados foi realizado por Schleich (2006) que avaliou a relação entre o processo da integração na educação superior e o nível de satisfação acadêmica do estudante, utilizado o QVA-r e ESA, nas séries iniciais e finais da graduação, considerando as variáveis curso, gênero, faixa etária e situação de trabalho. Os resultados apontaram que os estudantes ingressantes e concluintes se mostraram um pouco acima do ponto médio de satisfação com a experiência acadêmica em todas as dimensões, apesar da maior pontuação ser dos ingressantes. Estas diferenças foram significativas em todas as dimensões e na escala total. Contudo, dentre as três dimensões (oportunidade de desenvolvimento, curso e instituição) apenas duas delas, a satisfação com o curso e a oportunidade de desenvolvimento, contribuíram significativamente para a integração. Dessa forma, a autora conclui que

a adaptação dos estudantes está mais relacionada à vivência no cotidiano do curso e das atividades de promoção do desenvolvimento do que propriamente às condições da estrutura física e de funcionamento da instituição. Por outro lado, as mulheres apresentaram menor nível de adaptação e de satisfação, assemelhando-se aos dados de estudo de Machado e Silva (2014). Relativo ao estatuto de estudante-trabalhador, os valores de adaptação e satisfação eram mais elevados junto dos estudantes que estavam terminando o curso. Para os estudantes que estavam no início do curso, o fato de trabalhar mostrou-se negativo para a sua adaptação. Relativamente ao grupo etário, os estudantes com idade superior a 21 anos revelaram maior dificuldade de adaptação e satisfação, especialmente os da faixa etária intermediária (22 a 25 anos). A autora finaliza o seu estudo ressaltando uma relação recíproca e dinâmica entre a adaptação e a satisfação, na medida em que ambas caminham na mesma direção, significando que, quando a adaptação aumenta, a satisfação aumenta juntamente, e vice-versa (Schleich, 2006).

Ramos e colaboradores (2015) verificaram diferenças significativas a favor dos estudantes mais novos na dimensão de satisfação social. Destes, os que realizavam atividades de lazer dentro da instituição se mostraram mais satisfeitos com o desenvolvimento acadêmico e expectativa profissional. No entanto, estudantes que conciliam estudo e trabalho mostram-se menos satisfeitos com a instituição, com o seu desenvolvimento acadêmico e suas expectativas de carreira. Ao mesmo tempo, os estudantes iniciantes mostraram-se menos satisfeitos com o desenvolvimento acadêmico comparados aos que estão mais avançados no curso. Por outro lado, os estudantes que se mostraram vontade de desistir do curso apresentaram-se mais insatisfeitos com a instituição, com o seu desempenho acadêmico e com as expectativas profissionais.

O estudo de Suehio e Andrade (2018), utilizando a ESEA (Schleicher, Polydoro, & Santos, 2006), mostra que as mulheres mostraram pontuações mais altas que os homens na satisfação institucional. No entanto, os dados não apontaram diferenças significativas entre homens e mulheres para as demais dimensões da escala. Na comparação entre idades, as diferenças estatisticamente significativas se deram, novamente na dimensão da satisfação institucional, a favor dos mais novos. As autoras observaram, ainda, que os estudantes mais novos obtiveram médias mais elevadas em todos os fatores do ESEA, exceto na satisfação com o curso, no qual os universitários mais velhos superaram. No estatuto de estudante trabalhador, os resultados evidenciaram que os estudantes trabalhadores obtiveram as médias mais altas em todas dimensões, embora ressaltem que a diferença apenas foi estatisticamente significativa na dimensão curso.

## **Considerações Finais**

Neste capítulo procuramos apresentar construtos e reflexões quanto aos processos que envolvem a transição e adaptação dos estudantes ao ES. Portanto, demos à transição uma compreensão no âmbito do desenvolvimento humano detendo-nos no período da adolescência e jovem-adulto pela maior proximidade aos estudantes da nossa amostra (essencialmente estudantes tradicionais que transitam do ensino médio para o ES).

Analisando o percurso acadêmico dos estudantes, enfatizamos o 1º ano enquanto período de transição e adaptação. Aqui destacamos as vivências acadêmicas que aparecem na literatura como sendo simultaneamente o reflexo e a causa de dificuldades mais ou menos permanentes de ajustamento, satisfação e rendimento acadêmico dos estudantes nos primeiros tempos no ES. Estas dificuldades emergem e expressam-se na confluência de variáveis pessoais, interpessoais e institucionais. Nestes termos, foi importante considerar quer as variáveis individuais, quer interpessoais e contextuais nas dimensões do QVA-r, destacando as relações interpessoais com professores, pares e demais profissionais e serviços.

A partir de então, procuramos delimitar e compreender o constructo da satisfação, entendida como situação, evento ou fenômeno, no qual, através da experiência individual com determinada situação, resulta em um determinado sentimento (bem-estar, felicidade). Em seguida apresentamos os resultados dos empíricos em investigações realizadas em Portugal e no Brasil, dando maior destaque às pesquisas com o uso da ESEA, no Brasil. A relevância desta variável, entendida como abrangendo diversas dimensões da vida acadêmica, decorre do seu impacto no envolvimento acadêmico do estudante que, por sua vez, está fortemente associado ao seu sucesso, sua permanência e conclusão da formação.

Finalmente analisamos como a adaptação e a satisfação acadêmica dos estudantes, considerando a natureza multidimensional de ambos os constructos, se diferenciam em função de algumas variáveis sociodemográficas dos estudantes. Diferenças foram apontadas em função do género, da idade e do estatuto de trabalhador-estudante, havendo sobreposição em geral de tais diferenças nas duas variáveis. Este aspeto destaca que adaptação e satisfação, quando reportadas aos mesmos domínios ou áreas académicas, se sobrepõem.

### SUCESSO ACADÊMICO, PERMANÊNCIA E ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR

#### 3.1 Introdução

O estudo sobre a aprendizagem e o sucesso acadêmico traz uma discussão bastante vasta, extensível ao arsenal amplo de variáveis implicadas. Estando a aprendizagem associada ao rendimento e o rendimento ao sucesso, a questão central deste capítulo é apresentar os construtos teóricos e as variáveis associadas ao sucesso acadêmico assumido como um conceito mais dinâmico, abrangente e desenvolvimental. Na linha do capítulo anterior pretendemos analisar como a adaptação e a satisfação acadêmica são decisivos para o sucesso, convertido na permanência e conclusão da formação pelos estudantes.

Assim, iniciamos abordando os construtos teóricos sobre a subjetivação do conceito de sucesso; em seguida, discorreremos teórica e empiricamente sobre o desenvolvimento vocacional e o desempenho do estudante como preditores de sucesso acadêmico; além de uma breve explanação sobre os complexos e diversos fatores que explicam ou ajudam a compreender os fenômenos da permanência e do abandono ao ES.

Por último, e seguindo a sequência feita no capítulo anterior relativamente à adaptação e satisfação acadêmica, procuramos recolher dados da investigação sobre diferenças no sucesso acadêmico decorrentes de fatores sociodemográficos dos estudantes. Esta informação relevante a subgrupos de estudantes parece-nos relevante quando as instituições procuram criar condições favoráveis ao sucesso e permanência dos seus estudantes, cada vez mais diferenciados entre si.

#### 3.2 A construção do conceito de sucesso

Um dos primeiros pontos a chamar a atenção, é que ao fazer busca sobre o conceito de sucesso, em quase 100% das respostas remetem ao empreendedorismo empresarial, aos passos de como atingir o sucesso profissional ou ainda ao marketing pessoal, autogestão e sucesso de carreira. Quando recorremos ao conceito literal de sucesso nos dicionários, é posto como consequência exitosa, positiva ou vitoriosa, isto é um acontecimento favorável com resultado feliz. No conceito de sucesso individual é responsável por criar elevados níveis de satisfação e sentimento de realização pessoal, além de melhor remuneração, mais status e maior reconhecimento entre pares, amigos e familiares (<https://www.lexico.pt/sucesso/>)

No que se refere às áreas do conhecimento que se dedicam a compreendê-lo, diferentes campos de estudo o discutem adotando, obviamente, distintos pontos de vista. A sociologia trata do sucesso frequentemente pela via da mobilidade social. No contexto dos estudos, posição social ou status social, significa uma certa posição no que diz respeito à posse de bens (valores) estimado e desejado pela maioria dos membros de uma sociedade. As mudanças na posição social, tratadas na teoria da mobilidade social, são principalmente variações na ocupação, prestígio, renda, riqueza, poder e classe social (<https://www.portalsaofrancisco.com.br/geografia/mobilidade-social>).

A Psicologia, por sua vez, é a ciência que parece ter se dedicado mais ao assunto, associando sucesso ao bom desempenho, bem-estar, satisfação ou felicidade do indivíduo. Em grande parte desses estudos realizados, a questão da motivação é recorrente, ou seja, um indivíduo motivado possui um comportamento ativo e empenhado no processo de busca pelo sucesso (Ituassu & Tonelli, 2012). O insucesso e sucesso são compreendidos como categorias subjetivas no sentido de que estão mais voltados para uma percepção individual tomando as conquistas a partir de suas condições socioeconômicas e culturas diversas. Nessa questão, os autores supracitados, colocam que o maior desafio de uma sociedade é encontrar mecanismo de reconhecimento e avaliação de desempenhos que não produzam a exclusão, até porque as contingências ou realidades contextuais não se apresentem igualitárias para os desempenhos.

Assim, importa analisar o fenômeno do sucesso e do insucesso acadêmico no ES, apesar de não existir uma definição de sucesso acadêmico assumida universalmente, antes distintas definições de acordo com o enquadramento histórico, cultural e pedagógico que se queira considerar nas investigações (Araújo & Almeida, 2019). Os autores acrescentam que se trata de um conceito complexo e multifatorial, que pode ser avaliado através de indicadores mais objetivos ou quantificáveis, tais como o rendimento acadêmico e médias de notas, ou por indicadores mais experienciais ou processuais, tais como envolvimento, satisfação e desenvolvimento psicossocial do estudante.

No caso de estudos realizados no Brasil, Granja (2010) chama atenção que dentre os estudos, há poucos que abordem o sucesso acadêmico, especialmente considerando a trajetória de vida. Boa parte dos estudos se concentram no insucesso, mais circunscrito no abandono e, no processo desenvolvido anteriormente, sobre dificuldades escolares e no processo de aprendizagem dos estudantes, relacionados à área psicopedagógica.

Antecipamos que o sucesso acadêmico é o objetivo de todos os universitários, uma vez que estão todos em busca das mesmas coisas: um emprego após a graduação, ser bem-sucedido na

carreira profissional e como consequência o melhoramento na qualidade de vida pessoal e financeira. No entanto, alcançar o sonhado sucesso que é o primeiro passo para essa projeção se concretizar, não é tão simples assim. Tais dificuldades decorrem dos muitos fatores envolvidos no processo de transição e adaptação ao ES, mas também em função da dificuldade que é definir o que significa ter sucesso dentro de parâmetros pessoais e contextuais do estudante durante todo o percurso e processo acadêmico.

Considerando os estudos realizados, algum tempo atrás o sucesso era tomado no sentido do rendimento escolar dos estudantes. Na atualidade, como resultado de novos estudos, este conceito tem sofrido alargamento em sua compreensão, não apenas considerando as notas ou classificações, mas todo o processo educativo do aluno ao longo do tempo (Calaça, 2016). Assim, o sucesso acadêmico vai para além do bom aproveitamento escolar considerando a classificação ou notas que estariam na categoria de rendimento quantitativo, mas sobretudo, compreendendo como ganhos qualitativos, considerando o ganho pessoal e social ou o desenvolvimento de competências e habilidades relacionais de discernimento, iniciativa, criticidade, racionalidade e assertividade em futuras situações no exercício da profissão (Tavares, 2012).

Diante dessa percepção, os fatores alargados para o sucesso acadêmico compõem as escolhas vocacionais dos estudantes e seus desempenhos diante das situações de avaliação e de resoluções de problemas no processo de adaptação que possibilitem sua permanência no curso até o final de sua graduação. Ou seja, evite baixos desempenhos e a evasão do curso, tomando como duas manifestações centrais do insucesso acadêmico (Araújo & Almeida, 2019; Casanova & Almeida, 2016).

### **3.3 O desempenho acadêmico como preditor do sucesso no ES**

Relativo ao desempenho acadêmico, pensar sua problemática no sentido de não ser considerado suficiente para obtenção de sucesso, tem-se mostrado bem intensa nos últimos tempos, por conta das repercussões que acarreta no sistema educacional e ao mundo do trabalho. Muito embora, tradicionalmente, as investigações para prever o sucesso acadêmico dedicaram-se ao estudo dos fatores de baixo rendimento quantitativo e abandono de curso, nos últimos anos uma perspectiva mais ampla sobre o sucesso universitário (para além das questões quantitativas) tem dirigido o interesse para fatores mais associados ao desenvolvimento individual do estudante e ao âmbito de repercussão institucional (Couto & Braga, s/e).

No âmbito da instituição, pode resultar na redução do desempenho geral, além da permanência de um número excessivo de estudantes na sala de aula em função do retardamento na

conclusão do curso, além de constituir um potente indicador de qualidade da instituição. No âmbito individual, o baixo desempenho acadêmico tem como consequências o abandono e/ou o atraso nos estudos, o que é uma fonte provável de insatisfação pessoal (Fagundes, Luce, & Espinar, 2014)

No entanto, estabelecer o conceito e o campo de aplicação do desempenho acadêmico não é tarefa simples pois subsistem diferentes definições e são assumidos diferentes construtos. Em compreensão inicial, o desempenho era definido de forma restrita, no sentido de considerar os termos quantitativos como as notas como indicador mais viável para determinar o sucesso ou insucesso do estudante. Ou seja, é entendido como uma relação entre o potencial e produto final do estudante (Araújo, Camargos, & Camargos, 2011). Em versões mais atualizada de estudos mediante a novos e importantes fatores associados à transição para o ES, diferentes modelos como o psicológico, sociológico, psicossocial e eclético de interação são considerados para, também, tentar compreender o desempenho acadêmico. O modelo psicológico, tido como pioneiro nos estudos de transição e adaptação ao ES, centra-se fundamentalmente, nos fatores de habilidades e características da personalidade, motivação aspirações e expectativas, estilos cognitivos de aprendizagem e graus de satisfação (Fagundes, Luce, & Espinar, 2014).

Ao longo do tempo, muitos estudos procuram compreender os fatores relacionados ao desempenho dos estudantes no âmbito do ES. Entre eles, os estudos de Asbury (1994 citados por Fagundes, Luce, & Espinar) que destacas os aspectos socioeconômicos, baixo nível de aspiração dos pais com relação aos filhos e baixo conceitos de si como resultados de relações familiares deficitárias. Noutro estudo, também citados pelos autores ( Pritchar & Wilson, 2003) abordam como influentes as variáveis demográficas (sexo, idade, habilitação dos pais, notas de acesso e pontuação/classificação no ES) e variáveis emocionais (estresse, perfeccionismo, autoestima, otimismo, fadiga, humos e depressão) para predizer o desempenho acadêmico. Mais recentemente, Almeida e colaboradores (2019) e Casanova, Bernardo e Almeida (2019) deveras ressaltam o papel das características motivacionais como fundamentais, por terem consequências positivas para o desempenho acadêmico, mesmo que dependentes de variáveis sociodemográficas (idade e área de residência) e socioculturais (habilitações literárias dos pais). Estes últimos aspetos já se encontravam no estudo de Fagundes, Luce e Espinar (2014) que, dentre os fatores preponderantes que condicionaram o desempenho acadêmico, citam as características sociodemográficas e os antecedentes escolares (experiencia educativa prévia ao ES, nota de acesso, a qualidade da escolha do curso ou a motivação para permanecer no curso).

### **3.4 O desenvolvimento vocacional como preditor do sucesso no ES**

Os estudantes universitários caracterizam um grupo de futuros profissionais em formação, nos quais são depositadas expectativas pessoais, familiares e sociais de sucesso que culminem com retorno de satisfação e realização profissional. Logo, espera-se que esses estudantes estejam preparados para atuar com excelência no mercado de trabalho.

Neste contexto, a opção do curso para a graduação universitária e a persistência circunscrevem-se como um produto dessa escolha que, no âmbito da transição e adaptação ao ES, inúmeros estudos têm respaldado que uma escolha acertada leva a melhores níveis de satisfação e compromisso com o curso e demais contingências acadêmicas. Dessa forma, a opção do curso frequentado está intrinsecamente ligada à adaptação e ao sucesso acadêmico (Casanova & Almeida, 2016; Fonseca et al., 2014; Lopes, 2015; Soares, Almeida, & Ferreira, 2010).

No entanto, neste processo de escolha surgem dúvidas que levam o estudante saindo do ensino médio, à indecisão. Acontece que, na maioria das vezes, ocorre com uma indisponibilidade ou impossibilidade da parte do aluno em adotar um comportamento exploratório que lhe permita tomar decisões de acordo com suas aspirações e, dessa forma, efetuar um planejamento de carreira dentro de uma experiência acadêmica de sucesso. Mas apesar da complexidade, é neste momento que os estudantes universitários estão colocando em prática a sua decisão profissional e, assim, espera-se deles o comprometimento com o curso e a profissão futura antecipada durante o percurso acadêmico. Nessa perspectiva, processos fundamentais como a opção e a persistência no curso de graduação se tornam indicadores do exercício da identidade vocacional e, através disso, preditores do sucesso acadêmico.

Uma vez que essa escolha do curso para posterior atividade profissional não é de natureza simples, importa aprofundar se as escolhas são verdadeiramente vocacionadas ou condicionadas ao contexto. Para este fim, alguns estudos apontam que há uma boa parcela de estudantes que não cursam sua primeira opção e não estudam na instituição desejada (Afonso, 2012; Casanova & Almeida, 2016; Lopes, 2015). Assim, não é incomum que, para alguns, o curso e instituição escolhidos não se encontram vinculados a um projeto vocacional, mas antes parte de uma estratégia para obtenção de um diploma superior ou mesmo para aumentar as possibilidades de ingresso em um curso e instituição que se aproxime de seu verdadeiro intento profissional (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). A transferência para formações mais de acordo com a identidade vocacional e projeto de carreira traduz sentimentos mais positivos relativamente ao curso, assim como projetos vocacionais e de carreira mais solidificados, emergindo então menos intenção de desistência e

consequentemente maior sucesso acadêmico (Afonso, 2012; Oliveira, 2015; Ferreira & Fernandez, 2015).

Araújo (2005), explorando o desempenho dos estudantes como efeitos da opção de curso e média de candidatura no rendimento do 1º e 2º anos no ES, mostra percursos de sucesso diferenciados de acordo com as opções e as médias de acesso. Noutro estudo, Albuquerque (2008) verificou que apenas 35,7% dos estudantes da sua amostra frequentavam um curso de 1ª opção, e quando questionados sobre as razões do curso de 1ª opção apontaram essencialmente a vocação (27,1%), o valor do curso no mercado de trabalho (25,9%) e o potencial interesse do currículo (20%). As restantes respostas distribuem-se por fatores como: família ou amigos a frequentar o mesmo curso (7,1%), o prestígio do curso (7,1%) e a facilidade de ingresso (5,9%). Por outro lado, os estudantes que não frequentam um curso de 1ª opção sentem que frequentam cursos não ocupados por outros colegas, explicitam que não se sentem particularmente vocacionados e que desconhecem a grade curricular e a dinâmica de formação do curso, aspetos que seguramente impactam numa futura desistência ou num mau desempenho.

Santos, Mognon, Lima e Cunha (2011), tratando da permanência e desistência do curso, em estudantes brasileiros, encontraram na desistência diversos fatores que dificultaram a permanência do estudante: o curso e a área escolhida; a não identificação com a proposta pedagógica do curso; a insatisfação com a faculdade. Acrescem outros fatores mais específicos, como mudanças ou viagens, aspectos financeiros, impossibilidade de chegar à aula no horário e mudança para outra faculdade com condições, avaliadas pelo estudante, mais favoráveis para continuar seus estudos. Noutro estudo (Barlem et al., 2012), com graduandos de Enfermagem, verificaram que a opção pelo curso está associada à vocação pessoal, à percepção da enfermagem como profissão do cuidado e sua aproximação com a área da saúde. Já a desistência está relacionada ao desconhecimento acerca da profissão, às dificuldades financeiras e à desvalorização profissional.

Silva e colaboradores (2012), trabalhando com os cursos de licenciaturas, também identificaram dificuldades no contexto acadêmico que culminaram com a desistência do curso, entre elas foram salientados a imaturidade ao escolher o curso e a pouca interação com o mesmo no decorrer da formação. Entre os motivos da desistência verificou-se três situações distintas: a primeira, foi para concluir um segundo curso já iniciado anteriormente a esse; a segunda, consiste para iniciar outro curso mais voltado para sua preferência; e a terceira situação caracteriza-se pela evasão total do ES por questões diversas, mas os poucos recursos econômicos aparecem mais mencionados. (Pinto, Carvalho, & Rabay, 2014) também apontam questões não vocacionadas e voltadas para condições

externas (sociais e econômicas), além do prestígio da IES como a projeção do curso, especialmente em grandes áreas de conhecimento de maiores prestígios de carreira profissional. Ressaltam que os estudantes muitas vezes ora sofrem influência por professores do ensino médio, ora vincula-se a expectativas de prestígio profissional futuro por influência familiar e de amigos. Por outro lado, quando provenientes de estratos sociais mais desfavorecidos optam por cursos com menor concorrência em cada grande área do conhecimento. Desta forma, a escolha não passa pela vocação pessoal e sim, relacionada à fatores externos que no processo de vivência acadêmica, acabam por comprometer as expectativas iniciais e a não favorecer níveis de comprometimento e de satisfação necessários ao sucesso acadêmico e à conclusão do curso.

Essa mesma questão foi apresentada por Ferreira e Fernandez (2015), elencando vários fatores que influenciaram a escolha do curso superior: a reputação do curso (6,13); a representação/desempenho científico da IES (6,01); a qualidade dos programas de estudo (5,99); a existência de protocolos para intercâmbio internacional (5,66); a qualidade do corpo docente (5,59); e a influência de pais e familiares (5,42). Estes fatores estão também presentes no estudo de Carvalho e Oliveira (2014) com alunos brasileiros de cursos de licenciaturas, onde 48% dos inscritos não chegam a concluir a sua formação. A este propósito, Bueno (1993) já postulava que havendo um investimento no sentido de vencer a alta competitividade em cursos que têm maior prestígio social, expectativa futura de renda maior e, supostamente mais difíceis, é possível manter mais elevada as ligações dos estudantes com os cursos, ou sejam, mais alunos permanecem no curso, diante da dificuldade. Ferreira e Fernandez (2015) concluem, ainda, que dentre os estudantes desistentes do curso, apenas uma pequena parcela declara frequentar o curso de sua primeira opção e para os demais, frequentar um curso que não representava sua maior intenção comprometeu a integração e permanência no ES.

Mais recentemente, Porto e Soares (2017) também apontaram para a escolha em detrimento da identidade vocacional, atendendo às estratégias de facilidade de colocação. Em suas concepções, para muitos estudantes isso se dá em função de um sentimento de incapacidade para encontrar saídas de sua condição socioeconômica, da baixa qualidade de escolarização e notas de acesso exigentemente altas. Esses estudantes evitam esses cursos por temerem não atingir o nível exigido. Nesse mesmo seguimento, o estudo de Silva (2017) aponta para a crença de que quanto maior for a qualificação profissional de um indivíduo, maior deverá ser sua produtividade no trabalho e, segundo a clássica teoria microeconômica, maior será a sua remuneração em um mercado de trabalho competitivo.

Em síntese, no artigo de Casanova (2018), aponta-se que quando os estudantes não entram no curso de primeira opção, apresentam-se com menor curiosidade e confiança relativamente às decisões de carreira. Por sua vez, os estudantes que ingressaram na sua primeira opção apresentam percepções mais positivas de si, possivelmente porque decorrem de uma experiência de sucesso na trajetória educacional anterior e no ingresso no ES, dados corroborados por Rocha, Gonçalves e Vieira (2012).

Como descremos no tópico anterior, fazer uma opção de curso e a partir das vivências acadêmicas, perceber-se ou não identificado com a escolha, tem seu grau de complexidade e não é linear o seu impacto na decisão de persistir ou abandonar. Sobre o assunto, Pigosso, Ribeiro e Heideman (2020) referem a falta de investigação sobre a decisão entre persistir ou abandonar, ou a compreensão dos que persistem e superaram as dificuldades e se graduam. São necessários mais estudos no sentido de indicar quais foram os fatores e as motivações envolvidas na conclusão de um percurso formativo.

Quanto a isso, Oliveira e Dias (2014) apontam que a fundamentação investigativa, até o momento, está voltada para o modelo criado por Tinto sobre persistência universitária e nas orientações metodológicas de Yin que compõem elementos importantes para fomentar o estudo sobre a persistência dos estudantes, que são: as suas crenças sobre suas competências para suprirem as demandas do curso (crenças de auto eficácia) e sobre o quanto se sentem pertencentes e valorizados no curso (senso de pertencimento), e a construção de uma identificação com a profissão. Por sua vez, Freitas (2009) enfatiza que estudar a persistência do estudante impreterivelmente remete a outro fenômeno extremo, porém correlacionado com as motivações, que é a evasão. Acrescem que durante muitos anos o foco das pesquisas sobre evasão de estudantes concentrou-se em razões pelas quais esses jovens abandonam o sistema formal de educação. Mais recentemente, nas últimas décadas, há uma tendência para que esse tipo de estudo examine como os estudantes podem ser encorajados a persistir na vida escolar, passando-se a enfatizar a prevenção da evasão e a permanência dos estudantes, ou seja, como estimulá-los a permanecer no sistema de ensino com sucesso.

Já na década de 80 do século passado, as pesquisas tomaram um novo intuito investigativo. Cope (1980) divide a pesquisa sobre a permanência dos estudantes em sete categorias de acordo com o foco principal. A primeira, corresponde ao período anterior à Segunda Grande Guerra Mundial, quando os estudos eram sobretudo descritivos. Na segunda, entre a Segunda Grande Guerra e o início dos anos 1950, os estudos eram largamente preditivos. Na terceira, no fim dos anos 1950 e 1960, a preocupação era com a adequação dos estudantes às instituições de ensino. Na quarta, no fim dos

anos de 1960, focalizavam-se a tipologia dos estudantes “evadidos” e suas experiências na instituição. Na quinta, associada aos últimos anos da década de 70, enfatizavam-se as variáveis institucionais. A sexta, na década de 80, concentrava-se, mais especificamente em como as instituições valorizavam ou incentivavam os estudantes a completar seus cursos. Na sétima e última, dava-se ênfase nos seguintes aspectos: qualidade da interação entre professores e estudantes, o tipo de diploma e de certificados oferecidos no final dos cursos, e ajuda financeira e bolsas de estudos oferecidas. Mais recentemente, a tendência é aumentar o leque de estudos e considerar mais amplamente o efeito das políticas sociais nos caminhos e destinos dos potenciais estudantes que, por evolução do sentido e da importância dada à educação no planeta, têm o direito e, acima de tudo, a expectativa de poder estudar durante toda a vida e em qualquer circunstância e lugar, inclusive com o apoio da metodologia de educação a distância (Freitas, 2009). Na verdade, são hoje diversas as opções a que os estudantes podem recorrer para a sua formação, daí o volume crescente de transferências instituições e cursos, ou o evadir-se e não voltar a estudar ou evadir-se e voltar a estudar no mesmo curso/instituição ou em curso/instituição diferente (Casanova, Bernardo, & Almeida, 2019).

### **3.5 O estudo da permanência e conclusão da formação no ES**

No que tange ao nosso estudo no âmbito da transição e adaptação ao ES, diversos estudos são apontados pela literatura que elencaram variáveis pessoais e contextuais descritivas das vivências dos estudantes na sua fase inicial na universidade e que trazem implicações para as decisões de permanência ou de abandono dos cursos (Bardagi, 2007; Ferreira & Almeida, 2001; Freitas, 2009). Por exemplo, a intenção de permanecer e concluir o curso superior encontra-se associada às características pessoais, especialmente à forma como o estudante se reconhece como estudante de um determinado curso e antecipando uma certa profissão (Bardagi, 2007; Polydoro et al., 2005).

O desistir do curso pode representar, a nível individual, o fracasso para atingir uma meta, a ausência de interesse ou a incapacidade para satisfazer o trabalho acadêmico ou ultrapassar as dificuldades da vida acadêmica. O mesmo fenômeno, a nível institucional, pode afetar a organização nomeadamente quando financiada através de dinheiros públicos associados à taxa de estudantes que a frequentam, a programação acadêmica e, em muitos casos, o prestígio institucional junto da sociedade (Bernardo et al., 2017; Casanova, 2018; Porto & Soares, 2017). Nesse bojo, Silva (2017) mencionam o descontentamento com a profissão, as sucessivas repetências, a dificuldades de conciliar trabalho e estudos ou a frequência de um curso de segunda opção. Por sua vez, Pereira (2017) e Reis (2017) mencionam a questão da falta de tempo para o estudo decorrente da

necessidade de trabalhar, a desmotivação para o estudo, a falta de identificação do aluno com a área que está cursando, as dificuldades na aprendizagem e o fraco desempenho nas avaliações iniciais. Nesta mesma linha, Dias e colaboradores (2010) rebatem a falta de orientação profissional, a imaturidade e uma frágil educação básica ou média, por exemplo marcada por repetências ou fraco aproveitamento escolar.

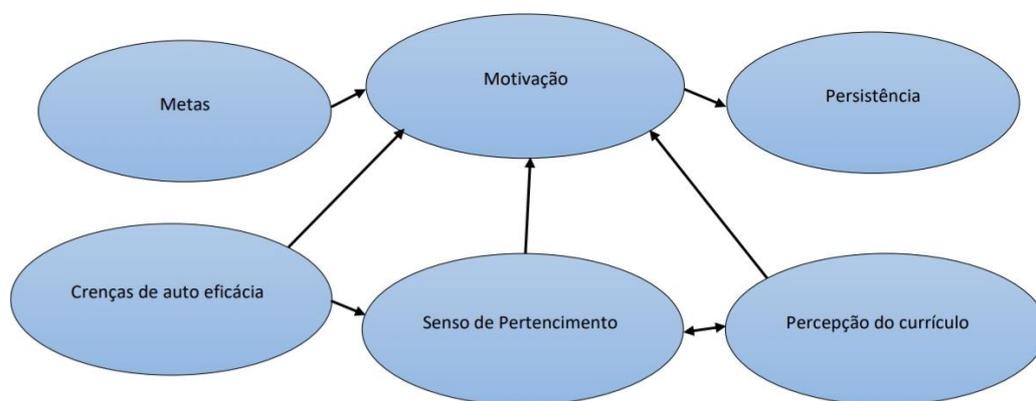
Apesar de os resultados apontarem para uma universalidade do fenômeno de desistência do curso universitário, assim como a existência de um padrão no período em que o mesmo ocorre, há um consenso da necessidade de mais investigações que foquem entender o fenômeno por meio da integração institucional do estudante. Este esforço decorre da conclusão generalizada que as condições oferecidas pela universidade e a conjugação da integração social e acadêmica são fundamentais para a maior permanência dos estudantes (Santos, Mognon, Lima, & Cunha, 2011). Nesta altura, a investigação se concentra no fenômeno da persistência, tomando-a na sua singularidade e autônoma, de algum modo, do fenômeno do abandono.

Um dos estudos mais recentes trata da integração do estudante, em linha com o modelo proposto por Tinto (1975), descrito no trabalho de Pigosso, Ribeiro e Heidemann (2020). O referido modelo relaciona aspectos pessoais e institucionais e explica que a decisão de evadir ou permanecer em um curso universitário não depende exclusivamente de características do estudante ou da instituição, mas sim da interação entre essas duas dimensões. Dessa forma, Tinto (1975; 2017) chama a atenção para dois elementos fundamentais na decisão de evadir ou não do estudante: a integração acadêmica e a integração social.

A integração acadêmica está relacionada com interações que o estudante tem com professores, funcionários e colegas nos ambientes formais da universidade. Grande parte da integração acadêmica é construída, por exemplo, nas interações ocorridas em sala de aula durante as atividades previstas nas disciplinas. Uma maior integração acadêmica depende, por exemplo, do estudante participar de eventos e programas promovidos pela instituição (como palestras, bolsas de iniciação científica ou extensão), ou se ele apresenta uma boa percepção do seu desempenho dentro do curso e do seu desenvolvimento como aluno e futuro profissional. Já a integração social diz respeito ao estudante estabelecer conexões informais com as pessoas com as quais convive no contexto universitário, como em conversas com os colegas sobre assuntos do dia a dia nos intervalos das aulas, e na participação de eventos sociais (na universidade ou fora dela), como festas, eventos esportivos ou culturais (Pigosso, Ribeiro, & Heidemann, 2020). Os autores salientam ainda, a importância de focar na investigação os estudantes que, apesar de todas as dificuldades que enfrentaram ao longo do curso,

conseguiram superá-las e concluir a graduação. Nessa altura a investigação converge para os fatores que motivaram a persistência em contraponto àquela que busca os fatores que motivaram a evasão. Assim, além de investigar acontecimentos que os fizeram pensar em desistir, pode-se identificar as motivações que os fizeram persistir, readaptando o modelo mais recente de Tinto (2017) à realidade do ES no Brasil (cf. Figura 1).

**Figura 1** Fluxograma dos construtos preditores de persistência (Tinto, 2017), traduzidos por Pigosso, Ribeiro e Heidemann (2020)



Fonte: Pigosso, Ribeiro e Heidemann (2020)

Tomando este fluxograma de impactos e interações de variáveis relacionadas à persistência acadêmica, a motivação do estudante é colocada como o principal preditor da sua persistência ou não no curso universitário. Entretanto, há vários fatores que influenciam nessa motivação e, portanto, refletem indiretamente na decisão tomada pelo aluno. Em primeiro lugar, aparecem as metas, que englobam as características pessoais, como os objetivos de vida e as vivências anteriores dos estudantes. Essas metas são fundamentais essencialmente no estabelecimento das motivações iniciais dos estudantes ao ingressarem em um curso superior. Em linha com o modelo de Tinto (2017), “tais diferenças nas características e na intensidade das metas dos estudantes importam porque estudantes com diferentes metas e motivações para ir à universidade provavelmente serão afetados de maneiras distintas pelas suas experiências na universidade” (Pigosso, Ribeiro, & Heidemann, 2020).

Outro construto é a crença de autoeficácia, que se relaciona com a percepção que o estudante tem de si mesmo no que diz respeito à capacidade de superar as demandas acadêmicas do curso, quer elas sejam em um curto espaço de tempo, como ir bem em uma prova, quer elas sejam mais duradouras, como avançar ao longo dos semestres e anos do curso. As crenças de autoeficácia não estão diretamente relacionadas com o real desempenho do estudante, mas sim com a percepção de que, mesmo apresentando um baixo rendimento eventualmente, ele pode vir a melhorá-lo, seja com mais dedicação ou com mais tempo de estudo, ou até mesmo com apoio psicopedagógico por parte de algum serviço da instituição ou professor. Sendo assim, “um dos desafios da educação não é somente ajudar os estudantes a construir habilidades acadêmicas necessárias, mas também reformular suas crenças a respeito de sua capacidade de obter sucesso” (Pigosso, Ribeiro, & Heidemann, 2020).

O senso de pertencimento (sentido de pertença, em Portugal), é outro construto abordado. Este fator está relacionado com o sentimento que o estudante tem de fazer parte do ambiente universitário e, além disso, ser valorizado nesse ambiente. Sobre isso, Tinto (2017) afirma que “*o que também é necessário para fomentar a persistência, é que os estudantes passem a se ver como membros da comunidade de professores, funcionários e outros estudantes que valorizem sua participação, que eles importam e pertencem àquela comunidade*”. Ressalta que um importante elemento do senso de pertencimento é que não basta estar presente fisicamente nos ambientes; é preciso se sentir importante, aceito, valorizado, integrado e querido nesses ambientes. Esse pertencimento, assim, pode ser sentido através das atitudes de colegas, professores, funcionários e instituição como um todo quando por exemplo, há a ausência temporária do estudante do espaço universitário (Pigosso, Ribeiro, & Heidemann, 2020)

A percepção do currículo é um construto que traduz a concepção que o estudante tem sobre o currículo que está cursando e qual a importância dele para a sua formação. Na perspectiva de Tinto (2017), o currículo precisa estar bem estruturado, a fim de que os estudantes entendam os propósitos aos quais ele serve e vejam sentido no curso que estão realizando. As percepções da qualidade e da relevância do currículo refletem uma complexa interação entre uma variedade de questões incluindo metodologias de ensino dos professores, percepção da qualidade da instituição, e também preferências e valores do estilo de aprendizagem do estudante. Para os autores que se debruçaram a compreender esse novo pensar fomentado por Tinto (2017), tais percepções irão ajudar a alicerçar, daqui por diante, outras investigações na busca de preditores da decisão de evadir ou de persistir no

curso universitário, desde que adequado à realidade de cada país e, até, de cada instituição quando bastante diferenciada das demais.

Uma vez que se tratou de um estudo onde os autores se detiveram na avaliação de três dos construtos preditores de motivação à persistência, as crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção de currículo, os resultados obtidos permitem concluir que os três são decisivos para a decisão de persistir no curso. Contudo, uns parecem ser mais decisivos que outros, por exemplo o senso de pertencimento se mostrou mais relevante na motivação para persistir para todos os entrevistados (total de 12), englobando tanto a relação entre os colegas (pertencimento social) quanto a relação com os professores (pertencimento acadêmico). Mas de acordo com os autores, os três construtos se retroalimentam, ou seja, um construto desfavorável pode contribuir para que todos os outros se tornem desfavoráveis. Outrossim, quando um construto se mostra relevante para a diminuição da vontade de persistir, outro construto contrabalanceava para manter a motivação para persistir no curso. Por exemplo, no caso de um estudante o pertencimento social se mostrou desfavorável, contudo, o pertencimento acadêmico manteve-se em alta e, dessa forma, fomentou a persistência na conclusão do curso (Pigosso, Ribeiro, & Heidemann, 2020). Por outro lado, enquanto o senso de pertencimento se mostra o construto mais relevante na decisão de persistir, as crenças de autoeficácia se mostraram mais relevantes para diminuir a motivação dos entrevistados para persistir. Ou seja, quando o aluno não se sente capaz de realizar certas tarefas necessárias para atingir o seu objetivo de se graduar, ele passa a se sentir desmotivado, muitas vezes desistindo desse objetivo. No entanto, os autores mostram que, apesar da crença de baixa autoeficácia, inicialmente, diminuir a motivação de persistir, a existência das dificuldades deixou de atrapalhar no momento em que o estudante consegue criar uma rotina ou práticos de estudo, de modo que passam a confiar mais na sua capacidade de concluir a graduação. Esta questão destaca a relevância dos comportamentos de estudos, estratégias de aprendizagem, motivação e autorregulação (Boruchovitch & Machado, 2017; Bzuneck & Boruchovitch, 2016).

Sobre a percepção de currículo, a sua particular relevância no Brasil parece decorrer da identificação do curso com uma atividade profissional, e parece residir aí a sua relevância para a persistência de boa parte dos formandos entrevistados (Pigosso, Ribeiro, & Heidemann, 2020). A identificação com a profissão surgiu como uma união entre o senso de pertencimento e a percepção de currículo, uma vez que os entrevistados que a pontuaram como relevante para a persistência utilizaram a identificação com a profissão como uma forma de pertencimento ao curso. Sobre isso, os autores colocam que Tinto (2017) salienta que é possível que alguns estudantes persistam mesmo

quando há um baixo senso de pertencimento ou percepção de relevância do currículo em função da percepção de benefícios extrínsecos. Neste sentido, a obtenção de um diploma acadêmico pode ser suficientemente para garantir a conclusão da formação (Pigosso, Ribeiro, & Heidemann, 2020).

Em síntese, o estudo de Pigosso, Ribeiro e Heidemann (2020) mostra que a motivação dos estudantes, acompanhando as transformações dos construtos preditores da motivação propostos por Tinto (1975; 2017) e do comprometimento com o curso, são decisivos para a permanência dos estudantes nos seus cursos, podendo apresentar variações ao longo do curso. O desenvolvimento da investigação, ao explorar limitações e potencialidades do modelo de Tinto (2017), deverá contribuir para a definição de políticas e medidas de apoio aos estudantes por parte das IES, assegurando aos estudantes que nelas ingressam as condições para persistirem e concluírem as suas formações.

### **3.6 Os diversos e complexos contextos do fenômeno de abandono no ES**

As nefastas consequências do abandono dos estudantes a nível pessoal, familiar, institucional, social e econômico (Almeida et al., 2019; Bardagi, 2007; Casanova, 2018; Casanova et al., 2019; Casanova, Bernardo, & Almeida, 2019; Filho et al., 2007) justificam o redobrar da investigação sobre as suas causas e as possibilidades de sua superação. No Espaço Europeu de Educação Superior, o abandono tem-se assumido como um indicador de qualidade das instituições universitárias, importando clarificar alguns conceitos presentes nos vários estudos. Por exemplo, é mais frequente falar-se de abandono do ES (abandono definitivo ou temporário da formação de nível superior), abandono da instituição (identificado pela não matrícula em anos subsequentes ou pela anulação de matrícula) e o abandono do curso (referente maioritariamente às mudanças de curso dentro da mesma instituição) (Casanova et al., 2019). No Brasil, o órgão governamental (MEC) clarifica que a evasão do curso pode ocorrer através de (i) abandono (deixar de se matricular), (ii) desistência (formalização junto da universidade), (iii) transferência/reopção (mudança de curso), e, (iv) exclusão por norma institucional. A evasão da instituição se refere à saída da instituição em que se matriculou e a evasão do sistema se refere à saída temporária ou definitiva do ES (MEC, 2018).

Em estudo recente (Casanova, Bernardo, & Almeida, 2019), as definições de abandono, permanência e persistência são colocadas como fenômenos diferenciados, mesmo tendo os mesmos fatores ou variáveis como preditores. Para os autores, se tratando do abandono especificamente, este pode ser analisado diferencialmente se considerado o ponto de vista dos estudantes ou o ponto de vista do sistema de ES. Dessa forma, o abandono na perspectiva da IES se entende como o estudante que, uma vez inscrito, se evade da instituição; do ponto de vista do estudante, mesmo este tendo

abandonado a IES, pode ser persistente num determinado curso superior para a progressão de uma formação profissional, podendo ser entendida e valorizada essa sua decisão como um ajustamento na trajetória vocacional. Nessa altura, podemos falar em situações de dropout (abandono efetivo da formação superior), *stopout* (pausa por determinado período de tempo) e optout (constitui uma opção vocacional de mudança de curso ou de instituição).

Em termos global, a literatura aponta um alargado conjunto de variáveis relevantes para o abandono, como: a motivação e os projetos vocacionais ou de carreira, a decepção com o mercado de trabalho, o desinteresse com o curso ou com a instituição de ensino, as dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho, o baixo preparo escolar anterior ao ingresso ou o alto nível de exigência do curso, o baixo estatuto socioeconômico, a baixa escolaridade dos pais, a falta de qualificação e de qualidade didática dos professores, o pouco engajamento dos professores para lecionar, a falta de apoio familiar, e as dificuldades de relacionamento com pares e professores (Bardagi, 2007; Porto & Soares, 2017). Estes aspetos aparecem diferenciadamente considerados nas investigações disponíveis, mesmo assim na generalidade das investigações o abandono é assumido como fenómeno complexo, multideterminado e como um processo de decisão vocacional dinâmico e de convergência desses múltiplos fatores e não como uma decisão imediata ou pontual (Casanova et al., 2019). Por outro lado, a análise do fenómeno carece de um enquadramento social e cultural mais amplo. Mesmo aceitando o rigor de muitas pesquisas, esse enquadramento é necessário quando se comparam as instituições (seja na mesma esfera governamental, seja no âmbito público e privado), ou até quando se avalia uma mesma instituição ao longo do tempo (mediante as dinâmicas de cunho social, econômico e cultural). Essa contextualização faz relativizar a generalização dos resultados e conclusões extraídas nas pesquisas disponíveis (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016).

Esta questão foi destacada por Ferreira Assis (2017) e Nadai (2020) quando teorizam e discutem as dificuldades de convergência dos aspectos conceituais e metodológicos respeitantes às tipologias de evasão assumidas pelas instituições de ES. Devido às diferenças administrativas entre as IES, o termo evasão apresenta várias conotações e, por isso, ao se analisar as taxas de evasão de cursos apresentadas e discutidas na literatura científica disponível, é preciso levar-se em consideração qual o critério de evasão adotado pelo autor e pela universidade para definir a não-permanência dos alunos nos diferentes cursos. Assim, a ausência de metodologia específica e adequada para classificação dos estudantes quanto ao tipo de evasão, pode causar oscilações importantes nos índices de evasão, o que impede a comparação de dados entre as IES.

Apesar dessas dificuldades, têm sido positivos os crescentes esforços na tentativa de compreender essa dinâmica dos estudantes de persistir e abandonar os projetos de carreira iniciados e as suas expectativas presentes aquando da entrada no ES. Um das motivações para a continuidade dos estudos é exatamente essa constante dinâmica na construção pessoal do sujeito, no contexto social e económico que, direta ou indiretamente, influenciam as percepções do estudante de (in)sucesso e dessa forma, determinando quais planeamentos e projetos de vida são necessários para alcançá-los, assim como, que percursos e contingências no espaço académico, e fora deste, levam à persistência e desistência da formação iniciada.

### **3.7 Dados sociodemográficos dos estudantes na persistência e abandono do ES**

No capítulo anterior apontamos que os níveis de adaptação e satisfação académica oscilam em função de algumas variáveis sociodemográficas dos estudantes. Neste sentido, pela sua relação com o baixo rendimento académico e percepções pessoais de autoeficácia, por exemplo, antecipamos a sua relação com o sucesso académico em sentido amplo, onde podemos incluir a decisão de persistir ou abandonar ,(Almeida, 2012; Soares, Almeida & Ferreira, 2010; Soares et al., 2015). Estas variáveis interligam-se entre si na importância e impacto que assumem. Por exemplo, o estudo de Jung de Andrade (2014), averiguando as variáveis género, opção de curso e deslocamento de estudantes, apontou diferenças significativas entre grupos das estudantes deslocadas e não deslocadas segundo a opção de curso no ES. As estudantes deslocadas que não se encontram em curso de primeira opção apresentam índice mais baixos de envolvimento académico, em especial com o curso.

Relativamente aos dados sobre o persistir e/ou abandonar, estudos têm apontados diferenças no padrão de evasão, apesar da universalidade do fenómeno (Vitelli & Fritch, 2018). E mesmo que as investigações sugiram que estudantes do sexo feminino tendem a abandonar menos os seus estudos e mostrarem melhores competências de estudo ou, ainda, valorizarem mais a educação superior comparados aos homens, em situação de desistência, Casanova e colaboradores (2018) mencionam que em Portugal, dados da OECD no ES (2008), evidenciam que as mulheres desistem mais da formação superior em situação de não estarem integradas em cursos e instituições, quando estes são tipicamente masculinos, situação em que, tendencialmente, elas apresentam menor rendimento académico. Ao mesmo tempo, a desistência das estudantes pode estar relacionada com dificuldades de integração social nos primeiros tempos no ES, nomeadamente quando apresentam dificuldades de gerir o tempo e de conciliar as responsabilidades familiares, profissionais e académicas (Casanova et al., 2019). No estudo de Casanova e colaboradores (2018), os resultados mostram que os estudantes

que têm intenção de abandonar tendencialmente não frequentam o curso de primeira opção de curso e, entre estes, encontram-se estudantes com os níveis mais baixos de autoeficácia. A propósito dos estudos sobre a perspectiva de gênero na construção sócio-histórica do papel do homem e da mulher, Dias e colaboradores (2018) explicitam a convergência ou interação de variáveis pessoais e contextuais, por exemplo as mulheres apresentam maiores níveis de autoeficácia acadêmica na área das humanidades e das artes, enquanto os homens apresentam níveis mais elevados nas áreas da matemática e computação. Na questão de estatuto estudante e estudante-trabalhador, a investigação mostra que os estudantes que exercem atividade laboral paralela aos estudos, mais ainda se possuem família e filhos a seu cargo, estão mais propensos à desistência do curso (Costa & Dias, 2015), exceto se recebem da parte da família o necessário apoio (Jung de Andrade, 2014). Assim sendo, as contingências de vida assumem significados e impactos diferentes nas decisões acadêmicas de persistir ou abandonar. Por exemplo, Bardagi (2007) e Polydoro e colaboradores (2005) sugerem que a intenção de permanecer e concluir o curso superior está mais fortemente associada à forma como o estudante se reconhece no curso do que às condições contextuais da sua formação. Nessa linha, Ambiel e Barros (2018) ressaltam que o fator mais importante para a definição do grau de persistência é o compromisso estabelecido pelo estudante com o objetivo acadêmico da sua formação (planos educacionais, expectativas educacionais ou de carreira), ou seja, quanto mais alto esse nível de planos maior a sua permanência na universidade.

### **3.8 Considerações finais**

Este capítulo se iniciou com o significado e a construção do conceito de sucesso acadêmico, perpassando pelas concepções da psicologia e da sociologia, além de circunscrevê-lo na categoria da subjetividade humana. Logo, não há uma definição exclusiva e universal do sucesso pois este parte da individuação e da contextualização social, cultural e econômica. Mesmo assim, a maioria dos autores associa-o à aprendizagem, ao rendimento, à qualidade da formação e à conclusão da formação.

No âmbito do ES, as pesquisas têm sugerido que os caminhos para o sucesso acadêmico e a conclusão da formação podem ser atribuídos a diferentes fatores, tanto individuais, tais como experiências, atitudes, comportamentos ou habilidades, quanto contextuais, tais como condições familiares, organização dos cursos e qualidade da lecionação, qualidade das instituições de ensino e contextos socioculturais mais amplos. A este propósito, neste capítulo destacamos o contributo particular do desempenho acadêmico e do desenvolvimento vocacional dos estudantes, sobretudo no decurso do seu 1º ano no ES, para as decisões de permanecer ou abandonar a formação superior.

Sobre os fatores associados ao desempenho acadêmico, de destacar as variáveis relacionadas ao ajuste social, suporte familiar, motivação, aprendizagem e compromisso nos estudos, sendo estas variáveis igualmente decisivas para o sucesso na transição e adaptação do estudante ao ES. Sobre a persistência e a evasão no ES, importa que a investigação as considere como fenômenos não necessariamente sobreponíveis nas variáveis que os explicam. Diferentemente, hoje em dia os estudos visam explicar tanto as causas da evasão quanto as causas da permanência e da conclusão dos cursos. Neste ponto, consideramos relevante apresentar o que a teoria tem de mais recente tomando os estudos e construtos de Tinto sobre modelo de persistência, o qual teve uma tentativa de adaptação aos estudantes brasileiros (Pigosso, Ribeiro, & Heidemann, 2020). Neste estudo, a autoeficácia, o senso de pertencimento do estudante ao curso/instituição e a percepção do currículo como construtor de um perfil profissional mostraram-se fortes indicadores da motivação dos estudantes em persistir e concluir a sua formação. Para complexar, ou para dar conta da complexidade do fenômeno, todas estas variáveis interagem de forma dinâmica em função de algumas variáveis sociodemográficas que pretendemos destacar na nossa tese (idade, gênero, estatuto de estudante/trabalhador-estudante ou deslocado/não deslocado).

## **CAPITULO 4**

### **METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO**

#### **4.1 Apresentação**

O presente capítulo aborda os aspectos relativos a investigação empírica desta tese de doutoramento, em particular descreve as questões teórico-metodológicas, os caminhos e passos norteadores da pesquisa realizada, nomeadamente os objetivos, as hipóteses formuladas, a amostra de estudantes que foram avaliados, os instrumentos de avaliação utilizados, os procedimentos de recolha e o tratamento de dados.

Uma vez que os traçados metodológicos são o pilar de um estudo empírico, façamos então, um breve aporte sobre o paradigma metodológico que envolve uma pesquisa. A saber, o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. No entanto, Gil (1999) salienta que para ser considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento. Richardson (1999) acrescenta que o método científico é a forma encontrada pela sociedade para legitimar um conhecimento adquirido empiricamente, isto é, qualquer pesquisador que repita a investigação, nas mesmas circunstâncias, poderá obter um resultado confirmativo ou refutativo.

Os cientistas atuais consideram que existe uma diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a pesquisar e pelas proposições a descobrir. De acordo com Demo (1987), a metodologia é uma preocupação instrumental que trata de o caminho para a ciência tratar a realidade teórica e prática e centra-se, geralmente, no esforço de transmitir uma iniciação aos procedimentos lógicos voltados para questões da causalidade, dos princípios formais da identidade, da dedução e da indução, da objetividade, etc. Eco (1977) complementa dizendo que, ao fazer um trabalho científico, o pesquisador estará aprendendo a colocar suas ideias em ordem, no intuito de organizar os dados obtidos. Sendo o objetivo de um trabalho científico atender a um determinado propósito pré-definido, o uso de um método específico torna-se essencial para garantir o alcance do que foi planejado. Por último, Dio (1979) salienta que, se a verdade é uma só – ainda que, por vezes, vista de ângulos diferentes –, os caminhos que conduzem os pesquisadores a ela podem ser diversos. Essa diversidade de métodos, mais do que um inconveniente, é uma vantagem pois, quando por técnicas ou processos diferentes se chega à mesma conclusão, há maior razão para aceitá-la.

Seguindo a concepção de Freire e Almeida (2008), uma investigação inicia-se sempre pela definição de um problema, das indagações que são suscitadas sobre o mesmo. Em outras palavras,

importa identificar e definir um problema, construir um modelo que permita uma aproximação ao seu estudo e testar o modelo construído. Face ao problema inventariado e descritos nos seus contornos, define-se as relações que parecem mais plausíveis a fim de poderem ser contestadas, ou seja, constroem-se hipóteses sobre o fenómeno estudado. Ao formular as hipóteses, o investigador define as variáveis que considera importantes para o estudo e os procedimentos metodológicos em termos da definição da amostra, instrumentos de recolha de dados, procedimentos ou cuidados a considerar nesta recolha e o tipo de análises quantitativas e qualitativas que vão ser consideradas para se tratar os dados recolhidos, e em particular responder às questões ou testar as hipóteses que delimitam a investigação. Assim discorrido, fechamos com as palavras de Toledo e Gonzaga (2011) ao colocar que na verdade, método, em ciência, não se reduz a uma apresentação dos passos de uma pesquisa. Não é, portanto, apenas a descrição dos procedimentos, dos caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados. Quando se fala em método, busca-se explicitar quais são os motivos pelos quais o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros. São estes motivos que determinam a escolha de certa forma de fazer ciência.

#### **4.2 Objetivos, Questões e Hipóteses**

Partindo da temática “Transição e Adaptação ao ES”, o estudo tem como objetivo principal identificar que fatores no percurso acadêmico estão relacionados ao sucesso acadêmico de estudantes do primeiro ano do ES. Assim, a grande questão a responder nesta investigação passa por conhecer que condições sociodemográfica, de vivências e satisfação se tornam relevantes para a adaptação e resposta de sucesso apresentado pelos estudantes.

Mediante o foco principal deste estudo, elencou-se objetivos especificamente dirigidos a delimitar o contexto de vida destes estudantes antes a chegada e na sua adaptação ao ES. Dessa forma, pretendemos reunir informações que possamos relacionar ao processo de adaptação e sucesso acadêmico no decurso do 1º ano de vida universitária, ou seja: 1) Identificar se a condição sociodemográfica, em especial grupos de idades gênero, localidade de origem e estatuto estudante-trabalhador dos estudantes estão relacionados ao processo de adaptação e ao sucesso acadêmico; 2) Identificar se as questões de cunho vocacional e académicas dos estudantes nas categorias opção de curso e persistência estão relacionadas ao processo de adaptação e sucesso acadêmico; 3) Identificar se as habilidades de adaptação e a percepção de satisfação dos estudantes estão relacionadas ao sucesso acadêmico

### *Hipóteses da investigação*

As nossas hipóteses tomam como referência os objetivos citados e a bibliografia que aponta que os estudantes, nessa fase de vida, são confrontados com um conjunto alargado de desafios, que nem sempre são enfrentados de forma positiva, pois muitos deles não se encontram preparados para superar as dificuldades da transição. Neste ponto, Almeida (2019) nos apresenta, assim como a maior parte da literatura sobre a transição para o ES, um conjunto de fatores que ocorrem tanto antes quanto paralelos à vida acadêmica, que acabam por definir a trajetória destes estudantes. Entre tais fatores podemos enunciar: questões de ordem pessoal, a ausência de informações inicial e precisa em relação aos componentes do curso (normas, requisitos, grade curricular, posicionamento no mercado de trabalho) e, ainda, a escolha vocacional, muitas vezes não identificada, o nível de expectativa, a estrutura institucional, a organização do curso ou as elevadas cargas de aulas. Enfim, são fatores que estão relacionados ao desenvolvimento acadêmico, à didática pedagógica, ao ambiente social e acadêmico, a interesses pessoais e, principalmente, às questões pessoais respeitantes à família, profissão, recursos financeiros e deslocamentos de suas comunidades de origem, grupos de idades e gênero.

A satisfação do estudante com as suas vivências acadêmicas tem sido influenciadas por fatores pessoais e institucionais, assim como por questões relacionadas ao curso e às oportunidades no mercado de trabalho (Osti & Almeida, 2019). Sendo, portanto, todas essas questões preponderante também para explicar o sucesso acadêmico do estudante (Araújo & Almeida, 2019). Para atingir o sucesso acadêmico, existem vários fatores inseridos nas vivências acadêmicas, assim como em construtos próprios do estudante, que podem estar interligados ou não, e dessa forma, influenciá-lo. Essa diversidade faz defender a natureza multifacetada do sucesso.

Disto isto, na busca de compreender a realidade dos estudantes em questão, traçamos, então, um conjunto de hipóteses na intenção de identificar se os fatores contributivos neste estudo estão em conformidade com os pressupostos da bibliografia na áreas, são elas:

*H1- A adaptação e a satisfação acadêmicas dos estudantes de primeiro ano de curso segundo as dimensões do QVA-r e da ESEA, diferenciam-se em razão do grupo etário e localidade de origem.*

*H2- A adaptação e a satisfação acadêmicas dos estudantes de primeiro ano de curso segundo o QVA-r e da ESEA, diferenciam-se em razão do gênero e do estatuto de estudante trabalhador.*

*H3 - A adaptação e a satisfação acadêmicas dos estudantes de primeiro ano nas dimensões do QVA-r e da ESEA diferenciam-se em razão da opção de curso e intenção de persistência no curso.*

*H4 – O sucesso acadêmico dos estudantes dimensionados pelo rendimento geral e estatuto no curso, no final do primeiro ano do ES, está relacionado com as variáveis sociodemográficas, opção de curso e persistência.*

*H5: O sucesso acadêmico dos estudantes avaliado através do rendimento geral e do estatuto no curso, no final do primeiro ano do ES, está relacionado com as variáveis sociodemográficas, a opção de curso e persistência de forma diferenciada em função da área científica do curso frequentado.*

*H6: O sucesso acadêmico dos estudantes dimensionados pelo rendimento geral e estatuto no curso no final do primeiro ano encontra-se positivamente correlacionado com os níveis de adaptação e satisfação acadêmicas dos estudantes.*

*H7: A relação entre o sucesso acadêmico dos estudantes dimensionados pelo rendimento geral e estatuto no curso no final do primeiro ano de ES com as dimensões da adaptação e satisfação acadêmicas (QVA-r e ESEA) oscila em função das áreas científicas dos cursos.*

### **4.3 Participantes**

O estudo conta com uma amostra de conveniência formada por 327 estudantes do 1º ano acadêmico da Universidade Federal do Pará, do *campus* de Bragança e seus polos Capanema e Santa Luzia do Pará. São graduandos das Faculdades de Matemática (FAMAT), Faculdade de Educação (FACED), Faculdade de História (FAHIST), Faculdade de Letras (FALE), Faculdade de Ciências Naturais (FACIN), Faculdade de Engenharia de Pesca – FEPESCA e Faculdade de Biologia – FABIO e seus respectivos cursos ( Biologia, Engenharia de Pesca, Ciências Naturais, História, Letras com habilitação em Língua Inglesa, Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia). Todos estes cursos têm estudantes presentes na amostra, conforme podemos verificar na Tabela 2.

**Tabela 2** Frequência Estatística dos Estudantes por Licenciatura – UFPA/Campus Bragança

<b>Cursos</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
Biologia	30	9.2
Ciências Naturais	39	11.9
Engenharia de Pesca	30	9.2
História	25	7.6
Letras - Português	29	8.9
Letras - L. Inglesa	33	10.1
Matemática	39	11.9
Pedagogia Reg.	40	12.2
Pedagogia/Int.	62	19.0
Total	327	100.0

Relativo à tabela 2, está bem evidenciado o número de estudantes por licenciatura e neste ponto o curso de História tem o menor número de estudante (7.6%), sendo os cursos de Pedagogia Intervalar agregadores de maior quantidade de estudantes (19%), contudo cabe fazer uma ressalva desta maior frequência de estudantes ser em razão das turmas de dois polos universitários (Capanema e Santa Luzia) que estão sujeitos ao mesmo regime de funcionamento (intervalar), terem sido juntadas.

A tabela 4.2 demonstra o índice de estudantes ativos e aqueles que não estão ativos no curso ao longo de um ano, no campus universitário de Bragança. Ressaltando que trazemos tal informação para nível de conhecimento, uma vez que a evasão não é foco específico deste estudo, portanto, não careceu, discriminar as causas de os estudantes não estarem ativos nas licenciaturas no período da recolha de dados.

**Tabela 3** Frequência Estatística do Estatuto dos Estudantes (Ativos e Não Ativos) nas Licenciaturas

<b>Status no Curso</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
Ativos	274	83.8
Não Ativos	53	16.2
Total	327	100.0

Apesar deste estudo não focar os motivos que levaram os estudantes a não estarem ativos no curso, é conveniente atentar para os valores da tabela 3, que salientam haver 16% de estudantes não ativos no processo acadêmico. O que é bastante significativo, uma vez que Ferreira (2017) coloca que

momento de maior desistência ocorre justamente nos anos (e semestres) que marcaram a metade do curso (final do 2º ano e início do 3º ano dos cursos de licenciatura). Esta autora salienta que alguns autores descrevem que no ingresso na universidade, os alunos perpassavam pelo ciclo básico das disciplinas (do 1º ao 3º semestre), mesmo com repetências, para depois decidirem pela evasão ou pela persistência no curso.

No entanto, a problemática do abandono dos cursos de licenciatura é uma realidade em todas as universidades federais. É o que mostra os estudos de Santana (2016) em que as IES do país disponibilizaram os dados para um total de 2.252.138 matriculados e de 1.358.921 evadidos no período de 2007 a 2014. A mesma realidade foi apontada noutro estudo (Vitelli & Fritsch, 2018) numa IES federal do Rio Grande do Sul. Seu levantamento de dados foi concretizado com informações de 1.027 estudantes, ingressantes, em cursos de licenciatura, no ano de 2007. O percentual da evasão obtido, considerando a concepção de evasão de seis semestres consecutivos sem matrícula, independente de curso, foi de 65.7%.

Dentre os principais motivos que levam à evasão dos cursos de Licenciatura, o estudo de Moraes e Andrade (2016) corroborou com os já elencados por Paredes (1994) e Amaral (2009). Esses motivos estão divididos em dois grupos de fatores: um que se refere a causas internas à Instituição de Ensino Superior (IES); e outro relacionado com causas externas à IES, isto é, com questões inerentes ao próprio estudante como problemas financeiros, desapontamento no que se refere à escolha do curso e problemas pessoais de variadas naturezas (mudança de residência e problemas de saúde, familiares, conjugais e/ou psicológicos).

Na Tabela 4 agrupamos os estudantes da nossa amostra tomando dois grupos de cursos: Biológicas/Exatas e Humanas.

**Tabela 4** Frequência Estatística dos Estudantes por Áreas de Conhecimento

<b>Áreas de Conhecimento</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>
Biológicas/Exatas	138	42.2
Humanas	189	57.8
Total	327	100.0

Os valores da tabela 4 nos apresenta as duas áreas de conhecimento organizada para este estudo, apesar de a resolução no Brasil reconhecer através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq (2006), diferentes cursos de graduação, distribuídos em oito grandes

áreas do conhecimento, onde todas as ações de Extensão Universitária devem ser classificadas, são elas: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia / Tecnologia, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes ( [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf))

Quanto aos valores apresentados, percebe-se um leve acréscimo no número de estudantes na área de conhecimento de Humanas (57.8%) que integram os cursos de pedagogia, história, letras (inglês e português). A área Biológica/Exatas (42%) abarca os cursos de matemática, engenharia de pesca, ciências naturais e biologia.

Na Tabela 5 descrevemos a nossa amostra conjugando a idade, o gênero e o estado civil dos estudantes em função do curso frequentado.

**Tabela 5** Frequência de Idade, Gênero e Estado Civil dos Estudantes por Licenciaturas.

Cursos	N	Idades		Gênero (%)		Estado Civil (%)		
		M	DP	M	DP	Solteiro	Vida Marital	Divorciado/ Separado
Biologia	30	18.75	2.18	36.7	63.3	96.7	3.3	–
Ciênc. Natural	39	22.29	5.75	30.8	69.2	76.9	15.4	5.1
Eng. de Pesca	30	20.90	5.30	56.7	43.3	53.3	10.0	–
História	25	21.00	3.34	72.0	28.0	88.0	8.0	6.9
Letras Port.	29	23.34	7.41	37.9	62.1	79.3	13.8	–
Letras Ingl.	33	23.34	4.44	6.1	93.9	78.8	12.1	–
Matemática	39	21.00	4.45	64.1	32.5	82.1	10.3	–
Ped. Regular.	40	23.50	7.14	32.5	67.5	72.5	17.5	–
Ped. Intervalar.	62	23.20	5.35	21.0	79.0	69.4	27.4	–

As comparações das médias de idades dos estudantes sugerem um perfil majoritariamente de estudantes jovens e no início da fase adulta para os vários cursos. Em uma análise mais específica percebe-se que o curso de Biologia (18,75) apresenta a média de idades mais baixa. Contudo, quando analisamos o grau de variação entre as idades, percebe-se que o desvio padrão menos uniforme em algumas Licenciaturas, encontram-se em Língua Portuguesa (DP = 7.41) e Pedagogia Regular (DP = 7.14), o que sugere ter estudantes com idades variadas entre jovens e adultos (aliás é grande o leque de idades entre a mínima de 16 anos e a máxima de 48 anos). Este índice corrobora com os dados do MEC que indica a idade média do estudante universitário se situa nos 24.4 anos. No entanto, de forma

global, as idades mínimas por áreas de conhecimento, segundo os órgão estatísticos de pesquisas educacionais, é de 24,6 para as humanas e 23,4 para as áreas de ciências, matemática (juntamente com computação) (<https://querobolsa.com.br/revista/idade-media-dos-estudantes-de-cada-urso>).

Ainda nesta tabela 4.4, observamos que globalmente a amostra é preponderante do sexo feminino, especialmente nas licenciaturas de Biologia (63.3%), Ciências Naturais (69.2 %), Língua Portuguesa (62.1%), e Pedagogia regular (67.5%). Atingindo as maiores frequências em Língua Inglesa (93.9%) e Pedagogia Intervalar (79.0%). Já as licenciaturas de Engenharia de Pesca (56.7%), História (72.0%) e Matemática (64.1%) se apresentam com os maiores índices de estudantes do sexo masculino. Esses valores se encontram em consonância com os dados registrados pelos órgão estatísticos educacionais (MEC, INEP, Censo Escolar) onde apresentam ser as mulheres maioria e representam 54.6% das matrículas no ES. Outro ponto diz respeito à procura de cursos relativos às áreas de conhecimento, que apresenta as áreas de exatas e tecnológicas com perfis de estudantes do sexo masculino (<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2019/05/pesquisa-revela-perfil-do-estudante-universitario-brasileiro>).

Em relação ao estado civil, a comunidade estudantil se apresenta em sua maioria no estado solteiro, com maior índice na licenciatura de Biologia (96.7%) e História (88.0%). O escore de vida marital concentram maiores índices nas Licenciaturas de Pedagogia Intervalar (27.4%), Pedagogia Regular (17.5%) e Ciências Naturais (15.4%). Apenas as licenciaturas de História (6.9%) e Ciências Naturais (5.1%) apresentam estados de separados e/ou divorciados.

Na Tabela 6. apresentamos a frequência de estudantes em cada curso tomando a sua origem territorial e atividade laboral (sim ou não).

**Tabela 6** Frequência de Origem Territorial (Rural e Urbano) e Atividade Laboral (Só Estudante ou Estudante -Trabalhador), por Licenciaturas

Curso	Origem Territorial (%)			Atividade Laboral (%)		
	Urb.	Indígena	Quilombola	Outras comunidades	Sim	Não
Biologia	80.0	–	–	20.0	6.7	90.3
Ciênc. Nat.	69.2	–	5.1	23.1	15.4	84.6
Eng. Pesca	56.7	3.3	–	6.7	6.7	60.0
História	88.0	–	–	4.0	24.0	68.0
Let. Portug.	86.2	–	6.9	6.9	20.7	79.3
Letras Inglêss	69.7	–	6.1	21.2	18.2	81.8

Matemática	66.7	–	2.6	27.0	17.9	74.4
Pedagogia. Regular	75.0	–	5.0	10.0	27.5	65.0
Pedagogia. Intervalar	66.1	1.6	–	24.2	41.9	53.2

Os resultados evidenciam que os estudantes são oriundos, em sua maioria, da zona urbana. Isso significa que são moradores do próprio município de Bragança e/ou de cidades adjacentes do território bragantino. Contudo, há um significativo número de estudantes deslocados para a cidade centro universitário advindos de áreas rurais (quilombolas, indígenas e outras comunidades rurais como área de campo, lugarejos e vilas vizinhas). Globalmente, os valores mostram o maior contingente de alunos vindos da zona rural está nas Licenciaturas de Matemática (27.0%), Pedagogia Intervalar (24.2%), Ciências Naturais (23.1%), Letras Língua Inglesa (21.0%) e Biologia (20.0%). Relativo às localidades, especificamente, de comunidades quilombolas tem-se cinco Licenciaturas que apresentam um percentual uniformes, que são Língua Portuguesa (6.9%), Língua Inglesa (6.1%), Ciências Naturais (5.1%) e Pedagogia Regular (5.0%). O percentual com menor expressividade está na Licenciatura de Matemática (2.6%). Os estudantes advindos de comunidades indígenas encontram-se em pequena expressão, nas Licenciaturas Engenharia de Pesca (3.3%) e Pedagogia Intervalar (1.6%).

Neste ponto, estudos têm mostrado que a residência em área urbana favorece em muito a escolarização do jovem e seu acesso ao ES. Entre os residentes em áreas urbanas, 21.2% alcançam o ensino superior, contra apenas 4.6% dos residentes em áreas rurais. De forma global, as desigualdades regionais no Brasil também estão presentes na questão do acesso ao ES. A proporção de jovens que têm acesso ao ES é maior nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do que no Norte e Nordeste. Nessas duas últimas regiões, 12% dos jovens haviam alcançado o ensino superior, contra 22% no Sudeste, 24% no Centro-Oeste e 25% no Sul, o mesmo vale para a conclusão de ensino fundamental e médio (<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9062/1/Juventude%20e%20ensino.pdf>).

Sobre as atividades laborais dos estudantes, percebe-se que há maior contingente daqueles que não trabalham. Mas chamamos atenção para os casos mais expressivos de estudante-trabalhador nas seguintes Licenciaturas: Pedagogia Intervalar (41.9), Pedagogia Regular (27.5), História (24.0), Língua Portuguesa (20.7), Língua Inglesa (18.2), Matemática (17.9) e Ciências Naturais (15.4).

Apesar de nossa amostra ser majoritariamente de estudantes que apenas estudam, a realidade de estudante-trabalhador no País é bem diferenciada quando se trata de IES pública e privada. No caso dos alunos de instituições privadas, 61.8% trabalham concomitantemente aos

estudos; e 69.0% deles têm carteira assinada. Já entre os alunos das instituições públicas 40.3% trabalham enquanto avançam nos estudos.

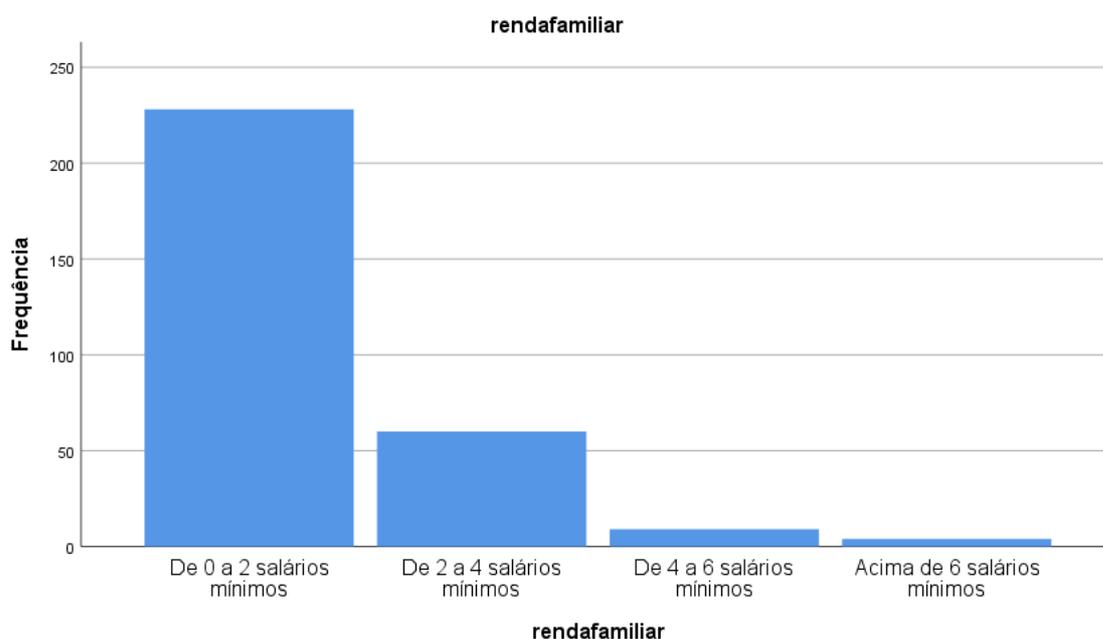
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>.

Outro ponto considerado por muitos estudo no âmbito de fatores socioeconômico que exercem influência na adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes, em termos de comprometimento, motivação e comportamentos de estudos, é a condição da habilidade escolar dos genitores e a renda financeira, o chamado *background* familiar que caracteriza o nível de escolaridade dos pais dos estudantes, além do gênero, idade, o fato de estar inserido no mercado de trabalho, dentre outras variáveis. Neste ponto, a figura 4.1 e 4.2, trazem as devidas informações a nível estatístico, obtidas neste estudo.

Para melhor compreendermos o demonstrativo das referidas figuras que tratam do demonstrativo por gênero das habilidades escolares dos pais dos estudantes e demonstrativo comparativo da habilitação escolar dos pais e rendimento familiar, respectivamente, esclarecemos que a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica formada por três grandes etapa, são elas: Educação Infantil, voltada para crianças de zero a cinco anos de idade; Ensino Fundamental, com duração de nove anos, mas divididos em fundamental I ou anos iniciais que compreende do 1º ao 5º ano e, fundamental II ou anos finais formado pelo 6º ao 9º ano; Ensino Médio com três anos de duração comumente associado a preparação dos estudantes para o ENEM e demais processos seletivos para o ES.

Na Figura 2 apresentamos o nível socioeconômico das famílias dos estudantes da amostra tomando como referência a renda familiar.

**Figura 2** Demonstrativo da Renda Familiar dos Estudantes

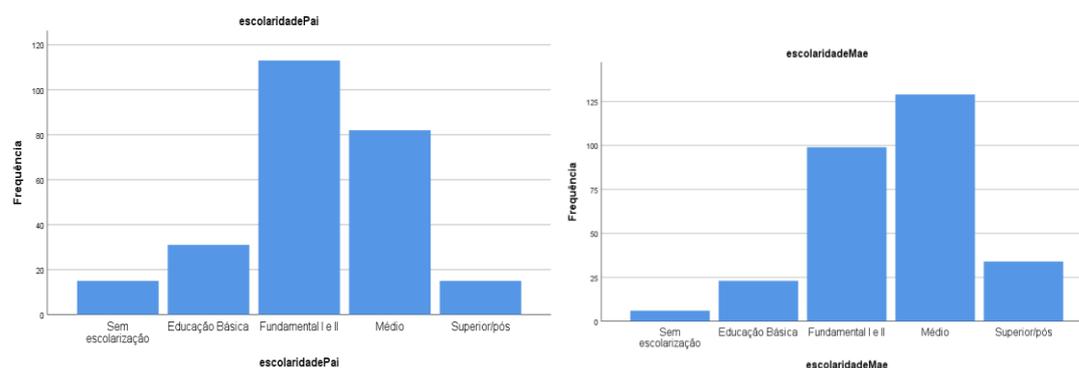


Nota: o salário mínimo brasileiro encontra-se atualmente em 1.045,00 (equivalente a 156 euros).

Analisando mais pormenorizadamente a renda familiar, variando entre as quatro categorias de recebimento demonstrado na figura 2, observamos que é maciça a frequência das famílias que se enquadram na renda de até dois salários mínimos, seguida de dois a quatro salários, sendo menor a frequência de famílias nas outras duas categoria expressadas em quatro a seis salários e acima de seis salários. Estes dados caracterizam esta amostra de estudante dentro de uma linha de baixo poder aquisitivo e recursos econômicos.

Quanto à figura 3, em razão de melhor compreensão do real estado de escolarização dos pais da amostra estudantil, buscou-se em um dos instrumentos trabalhados na recolha de dados (Questionário Sociodemográfico) especificar aqueles pais que não têm escolarização e são considerados analfabetos e, os que, de alguma forma, receberam uma informação mínima em termos escolar e não se encontram na categoria de analfabetos por saberem ler e escrever, contudo não cursaram nenhum ciclo escolar (se denominou de alfabetização básica).

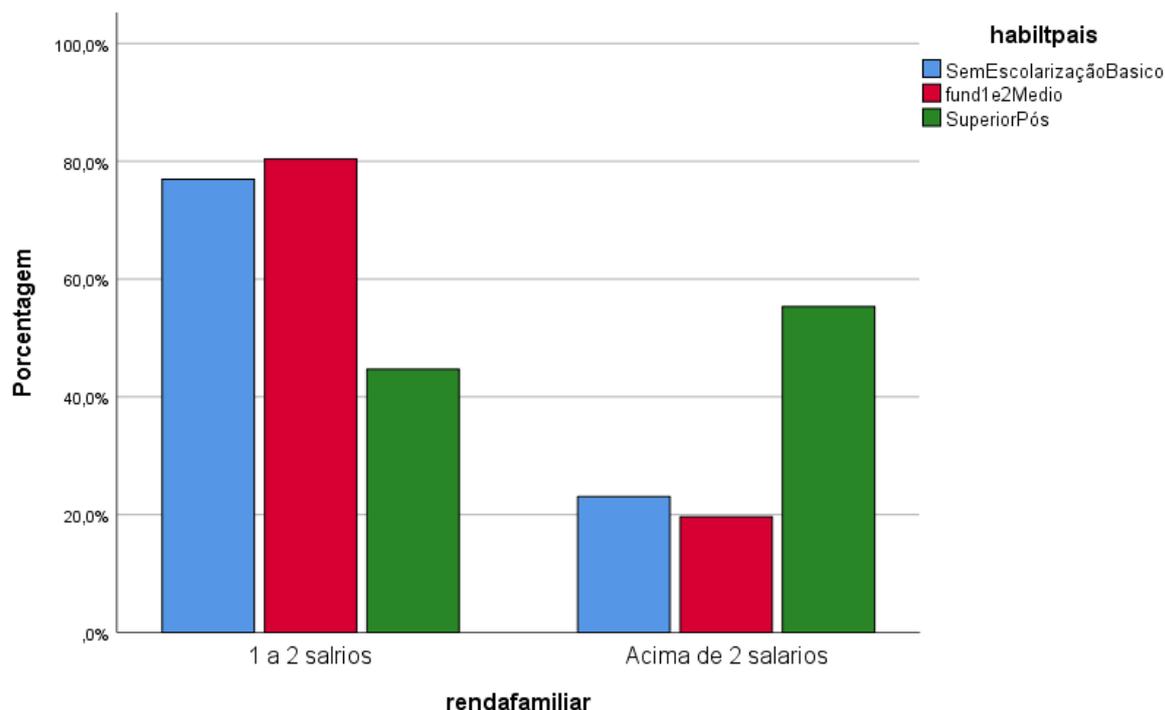
**Figura 3** Demonstrativo por Gênero das Habilidades Escolares dos Pais dos Estudantes



Como dito, a figura 3 evidência separadamente, a escolarização de pai e mãe dos estudantes. Relativo ao pai denota-se maior frequência daqueles que cursaram o Ensino Fundamental I e II, seguido do Ensino Médio com pouca expressão no Ensino Superior e Pós-graduação (15%). Sendo que os casos omissos para esta informação foram de 71 estudantes. Na habilitação escolar das mães, temos uma inversão há mais mães com habilidades no Ensino Médio, caindo no Ensino Fundamental I e II, e aumentando também a frequência de mães com habilidades no Ensino Superior e Pós-graduação (30%). Neste caso, o total de omissão na resposta foi de 36 estudantes.

Combinando as duas informações sociais das famílias dos estudantes, na Figura 4.3 cruzamos a renda familiar com o nível de habilitações escolares dos pais. Para maior facilidade de integração dessas duas fontes de informação, juntamos as habilitações escolares dos pais em apenas três categorias (sem escolarização caracterizando analfabetismo e conhecimento básico com habilidade de leitura e escrita; Fundamental I e II acrescido do Ensino Médio; e Ensino Superior acrescido de Pós-graduação) e a renda familiar em duas categorias (de um a dois salários mínimos e acima de dois salários).

**Figura 4** Demonstrativo Comparativo da Habilitação Escolar dos Pais e Rendimento Familiar



A figura 4 evidencia uma expressiva frequência de pai e mãe sem escolarização e habilidade básica na categoria renda de um a dois salários mínimos (75%), reafirmando a maior frequência no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (80%) e a menor expressão no Ensino Superior e Pós-graduação (50%), nessa mesma renda. Por outro lado, observa-se que quando a renda familiar se encontra acima de dois salários mínimos ocorre uma inversão no nível de escolarização, ou seja, há superioridade na frequência de Ensino Superior e Pós-graduação de quase 60%.

Comentando a condição econômica familiar da nossa amostra com a realidade no Brasil, Vasconcelos (2015) fez um apanhado entre os estudantes brasileiros e concluiu que os jovens com renda domiciliar *per capita* inferior a um salário mínimo brasileiro, correspondendo a 58% dos jovens brasileiros. Já entre os jovens com renda domiciliar *per capita* de três ou mais salários mínimos, mais de 60% haviam alcançado o ES, e essa proporção se eleva para mais de 70% entre aqueles cuja renda domiciliar *per capita* é superior a cinco salários mínimos. Fica claro, assim, que o nível socioeconômico da família é um dos fatores preponderantes para o acesso dos jovens ao ES, e que será seguramente também relevante para o seu sucesso acadêmico.

### *Lócus de Pesquisa*

Iniciamos a apresentação do lócus de estudo, situando-a na Região Norte, no Estado do Pará, no Brasil. O Estado do Pará tem uma população estimada em 10 milhões de habitantes e é formado por seis mesorregiões (totalizando 144 municípios). É neste Estado que se encontra a maior universidade do Norte do Brasil, a Universidade Federal do Pará, a UFPA, fundada em 1957. A instituição se destaca pela grande quantidade de cursos de graduação oferecidos em seus 17 campi universitários.

Em 1987, a Universidade Federal do Pará iniciou o seu processo de interiorização e Bragança foi uma das cidades escolhidas para implantação de um *campus* avançado da Universidade Federal do Pará. Esse Campus se constituiu inicialmente com cinco cursos ofertados na modalidade intervalar e paulatinamente solidificando-se no município de Bragança. Em 1992 foram ofertados na modalidade regular, os cursos de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Pedagogia e Matemática. Nesse período ingressam os primeiros docentes para assumirem os cursos implantados. Em 1997, foi implantado um pólo de Pesquisa em Estudos Costeiros no Campus Universitário de Bragança que culminou com a implantação de um programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental e, posteriormente, com a criação do Instituto de Estudos Costeiros através de um ato do Conselho Universitário Superior consolidado da resolução 632/2007. Em 2010 com o programa de Reestruturação do Ensino Superior do Governo Federal, a oferta de vagas do Campus foi ampliada, substancialmente, dos três cursos de licenciatura existentes para 7 (sete) licenciaturas: História, Letras com habilitação em língua Inglesa, Matemática e Ciências Naturais.

A cidade de Bragança está localizada no litoral da Amazônia brasileira e está inserida na maior faixa contínua de manguezais mais bem preservado do mundo, além de receber o maior rio em termos de descarga de volume de água na terra, além disso, esta região é a única do país com regime de macromarés. É uma região densamente povoada da Amazônia Atlântica, este município da região nordeste do estado do Pará possui uma população de aproximadamente 120.124 habitantes, segundo dados do IBGE em 2014. Localizada na zona costeira do nordeste do Pará, Bragança é considerada uma das cidades mais antigas do estado, tendo uma forte tradição histórica, cultural, grande expressão popular e reconhecida importância econômica para o desenvolvimento do estado. As principais bases da economia local são o turismo e pesca. Nesta cidade está localizado o Campus Universitário de Bragança.

A costa Bragantina é uma das mais estudadas do litoral amazônico, devido principalmente às pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental (PPGBA-Mestrado e

Doutorado), com ênfase em Ecologia de Ecossistemas Costeiros, foi criado ao nível de Mestrado em 1999 e implementado em 2000, apresentando uma proposta de caráter multidisciplinar para formar recursos humanos capazes de desenvolver estudos sobre a dinâmica dos ecossistemas costeiros e suas formas de preservação e manejo, buscando a construção de uma visão integrada da problemática pertinente ao uso e degradação dos ecossistemas costeiros amazônicos e de seus recursos naturais. Por ser o único na Amazônia com um enfoque voltado para a área costeira, este Mestrado vem atraindo alunos de várias partes do estado, assim como de outras regiões do país. Em abril de 2014, o PPBA aderiu ao Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación de la OEA (PAEC) da Organização de Estados Americanos para receber alunos de outros países da América do Sul para cursar o Mestrado. Por outro lado, alunos do PPBA estão realizando estágios no exterior e, atualmente, pelo menos cinco alunos de Doutorado do PPBA tiveram a oportunidade de realizar parte das suas atividades no exterior por meio do programa CAPES e foram para diversos países: Portugal, Espanha, Canadá e Austrália. Até dezembro de 2015, o PPBA gerou 253 dissertações e 22 teses. A maioria das dissertações e teses produzidas no PPBA é voltada para questões costeiras do nordeste paraense como foco central, mas sempre buscando a integração com ecossistemas vizinhos e correlacionados.

O Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA), em nível de Mestrado, está vinculado ao Campus Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará, e tem por finalidades a formação continuada e o fomento da prática investigativa de profissionais portadores de diploma de Nível Superior, que sejam capazes de atuar no ensino de Graduação e de Pós-Graduação, na gestão e na intervenção cultural especializada, tendo como objetivo precípua estudar, a partir de movimentos endógenos e exógenos, as diversas representações e práticas que perfizeram e perfazem as várias configurações das culturas da/na Amazônia, mediante a compreensão das diferentes formações discursivas, em diferentes linguagens, e suas correspondentes condições sociais e históricas de produção, tendo como objetivos fundamentais: I - investigar as diferentes formas discursivas, em diferentes linguagens, sobre e na Região Amazônica; II - mapear e compreender as imbricações epistemológicas dos saberes locais e saberes universais, a partir da tensão entre as componentes internacionais, nacionais e regionais, coloniais e pós-coloniais; III - estabelecer a descentralização da produção de conhecimentos sobre a Amazônia; IV - propor estudos críticos da realidade local; V - propor práticas interdisciplinares de estudo das realidades locais; VI - fomentar propostas de coparticipação entre academia e comunidade no equacionamento de tensões e conflitos sociais e culturais.

PROFMAT – O Curso de Mestrado visa atender, prioritariamente, professores de Matemática em exercício na Educação Básica, especialmente de escolas públicas, que busquem aprimoramento em sua formação profissional, com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático relevante para sua docência. Para 2018, serão ofertadas 15 vagas em Castanhal e Bragança e 10 vagas em Abaetetuba. O PROFMAT é composto por muitas Instituições de Ensino Superior organizadas em rede dentro da UAB (Universidade Aberta do Brasil), chancelado pela Capes e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), com apoio do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA).

É intensa a cooperação estabelecida entre pesquisadores vinculados aos programas e pesquisadores de outras instituições nacionais e internacionais, bem como a formação de recursos humanos na região. O nível de Doutorado recente estabelecido no PGBA, com ênfase nos ecossistemas costeiros e demais ambientes associados na região Norte, é indispensável ao conhecimento sobre a dinâmica dos seus recursos naturais e sociais, tão peculiares e pouco conhecidos no mundo. Por sua vez o PPLSA é fundamental para expandir e melhorar a formação recursos de pessoal titulado em uma das regiões mais carentes do país.

Os grupos de pesquisa do Campus de Bragança mantém importantes colaborações científicas nacionais e internacionais, dentre as interações internacionais destacamos colaboração com Universidades e Institutos de Pesquisa em diferentes países. A Faculdade de Letras abriga o Programa Fullbright com colaboração com universidades nos Estados Unidos da América e através deste programa realiza intercâmbio de alunos.

Na graduação, além de ofertar os cursos na modalidade regular e intensivo o Campus de Bragança, objetivando atender demandas da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Governo Federal (PARFOR), emanadas *pelo Decreto n.º 6.755/2009* de 29 de janeiro de 2009, oferta ainda 12 (onze) cursos na modalidade presencial em Bragança e Augusto Corrêa.

Em processo seletivo habitual, em regime de Cotas e Livre Concorrência, atualmente o campus principal oferece as Licenciaturas Plenas de em Ciências Naturais, Ciências Biológicas, Engenharia de Pesca, História, Letras, Língua inglesa, Matemática e Pedagogia tanto em seu campo central como em polos em municípios vizinhos. Mas uma boa parte desses cursos, em sua maioria, é Pedagogia e Letras com habilitação em Letras e Inglês são ofertados em outros campus como o de Capanema e outros pólos como Santa Luzia do Pará, entre outros. A oferta da oferta em polos se dá em razão desses municípios não apresentam infraestrutura para campus universitário, mas devido

parceria entre gestão municipal e reitoria UFPA Central e campus universitários, é possível ofertar uma opção de ES, sem que estes jovens tenham que sair de sua localidade ou pelo menos para tão longe.

Os cursos funcionam tanto na modalidade Regular como na modalidade Intensiva. Considerando os cursos na modalidade regular e intensivo o número de alunos ativos, segundo dados coletados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA somam 1.833 alunos atendidos, estando incluso neste número os alunos do PARFOR (Programa de Formação de Professores). Para atender toda a demanda da comunidade acadêmica o Campus de Bragança conta com 61 professores distribuídos entre os diversos cursos. A maioria do corpo docente é composta por mestres (55%), seguida de doutores (48%), especialistas e graduados (5%) (Relatório de Gestão 2019-ano base 2018).

#### **4.4 Variáveis, Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos**

##### **4.4.1 Variáveis estudadas**

Sendo a adaptação e o sucesso acadêmico dos estudantes no ES, o eixo central desta investigação, envolvendo o processo de transição, adaptação e o desempenho obtidos ao longo do curso, se torna fundamental identificar as variáveis descritivas destes fenômenos (Casanova, Cervero, Nuñez, Almeida, & Bernardo, 2018). Para isso, nosso estudo está ancorado em investigar um conjunto de variáveis de ordem sociodemográfica, que tem se tornado um grande foco de investigação em razão do desdobramento da democratização do acesso ao ES. Como consequência, a crescente diversidade de estudantes oriundos de diferentes grupos sociocultural e econômico com diferentes capacidades, motivações e projetos vocacionais tem-se apresentado no âmbito do ES (Almeida, 2019), estando esta diversidade associada à decisão dos estudantes concluírem ou abandonarem os seus cursos (Bernardo & Rodrigues-Muniz, 2016; Marinho, Araújo, & Amaral, 2011).

No Brasil, estudos de Junior e Amorim (2013) sobre variáveis sociodemográficas destacam, entre outras, o *background* familiar (renda, escolaridade dos pais e a escola de origem do estudante – se pública ou privada) como determinantes na permanência e no desempenho acadêmico dos estudantes. Acresce o nível de formação do estudante anterior ao ingresso na universidade e se necessitou sair de seu lugar de origem para estudar, entre outras. Para os autores esta preocupação evidencia a alta estratificação educacional existente no Brasil, uma vez que o desempenho escolar de sua população está altamente ligado à sua origem social.

Outro grupo de variáveis pertinentes ao nosso estudo, diz respeito ao ajustamento às vivências acadêmicas que envolvem características pessoais, o convívio interpessoal entre os estudantes, o relacionamento entre os alunos e seus professores, gestores e funcionários. Esses aspectos podem sofrer o impacto das condições estabelecidas pela infraestrutura institucional, pelo tipo de curso e pelas normas desse contexto, levando a comportamentos mais (ou menos) adaptativos, ou seja, promovendo ou inibindo, respectivamente, relações e experiências sociais formativas.

Conforme Soares e Del Prette (2015) para que se entenda a adaptação do calouro à Universidade, é preciso que se perceba a relação entre os fatores pessoais, sociais e institucionais que sustentam o aluno recém-admitido e que lhe dão apoio social e emocional. Complementam, ainda, que as relações interpessoais com a família, colegas e professores podem ser preditivas da adesão ao curso e à instituição de nível superior, bem como do ajustamento pessoal e social do aluno a esta nova realidade, uma vez que interferem nos modelos de organização dos jovens estudantes.

Uma boa parte dos estudos em Portugal e no Brasil nesta área utiliza como instrumento de avaliação o QVA-r (Almeida, Ferreira, & Soares, 2003) em suas dimensões Pessoal, Interpessoal, Carreira, Institucional e Estudos. Numa breve síntese de resultados, os estudantes que cursam a carreira desejada apresentaram melhores resultados de adaptação nas dimensões institucional e carreira. Os que apresentam melhor percepção de apoio social oferecidos pelas IES reportaram maior satisfação. Estudantes que residem com a família são mais adaptados nas dimensões pessoal, estudo e institucional, além de apresentarem maior bem-estar e estabilidade emocional, enquanto que os estudantes afastados das famílias apresentaram melhor desempenho na dimensão interpessoal (Almeida & Soares, 2019; Fagundes, Luce, & Espinar, 2016; Soares & Del Prette, 2015).

Uma terceira variável deste estudo versa sobre o nível de satisfação do estudante em seu percurso acadêmico. Osti e Almeida (2019) colocam que a satisfação é uma variável que acompanha toda a trajetória do estudante e as investigações têm mostrado sua relevância no envolvimento deste com o seu curso e toda a dinâmica que envolve o contexto acadêmico, nomeadamente colegas, professores e a própria instituição. Estudos destacam que o ambiente universitário, o bom desempenho nas disciplinas curriculares e o envolvimento em um conjunto alargado de atividades acadêmicas faz com que o estudante se ache identificado com o próprio curso e com a instituição. Dessa forma, faz com que o estudante esteja satisfeito e encare com mais otimismo a conclusão do curso e as possibilidades profissionais (Osti & Almeida, 2019).

Osti e colaboradores (2020) discorrem que os níveis de satisfação dos estudantes se podem diferenciar em função de seus recursos econômicos, da localização e qualidade de residência ou do estilo de vida da localidade onde situa sua instituição. Os autores constatam que a área de conhecimento que o curso faz parte, tem influência no nível de satisfação do estudante. Nesse ponto, colocam que a área de humanas proporciona maior satisfação que de ciências exatas. Esta constatação de satisfação com a área cursada nos leva a apontar outras variáveis que estudaremos neste trabalho, nomeadamente a opção e a vontade de persistência no curso escolhido.

#### **4.4.2 Instrumentos de Recolha de Dados**

Este estudo define-se como exploratório e descritivo de abordagem quantitativa, cuja finalidade é descrever características da amostra selecionada e produzir informações que permitisse entalecer uma relação e entendimento dos fatores contributivos à transição, adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes do 1º ano no ES. Desta forma, estabelecendo consonância com Gil (2008) quando coloca que a pesquisa descritiva tem como seu principal objetivo descrever características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Para as ações de recolha de dados foram utilizados quatro instrumentos dirigidos às informações pertinentes às diversas situações do contexto acadêmico, procurando abranger as experiências cotidianas e de desempenho dos estudantes que podiam dar conta das indagações e objetivos deste estudo.

*Questionário Socioeconômico:* Este instrumento foi criado para esta investigação e compunha itens relacionados à identificação (nome, idade, gênero, origem territorial, estado civil, etnia), percurso escolar do estudante, moradia, atividade laboral, forma de entrada no ES (se por sistema de cota ou livre concorrência), a escolha do curso (se primeira ou segunda escolha), renda familiar e escolaridade dos pais, composição familiar.

*Questionário de Vivências Acadêmicas (versão reduzida) - QVA-r:* Este instrumento foi criado para averiguar variáveis adaptação de estudantes transitados ao ES. Sua versão reduzida foi testada na Universidade do Minho em um estudo com 766 estudantes avaliados no início do segundo semestre do ano letivo de 2002/3, por Almeida, Ferreira e Soares (2003). Este questionário já sofreu adaptações para sua versão brasileira QVA-r e apresenta algumas particularidades contendo a condição sociocultural dos estudantes brasileiros, considerando comportamentos, características do nosso sistema educacional, expressões e realidades linguísticas brasileiras, além da retirada de alguns itens.

O QVA-r, inicialmente, foi testado em uma amostra de 626 universitários (amostra consideravelmente satisfatória para esse tipo de estudo). A partir de então, essa versão adaptada tem sido utilizada em inúmeras pesquisas brasileiras (Bariani, 2008; Milanesi, 2008; Ghiraldello, 2008; Guerreiro, 2007; Igui, 2006; Schleich, 2006; Villar & Angeli, 2009).

A versão utilizada para este estudo foi trabalhada para estudos no Brasil, realizado por Villar e Angeli (2009). Dispõe de 56 itens, destes, 55 para assinalar com cinco opções de respostas que varia de 1 (nada a ver comigo) a 5 (tudo a ver comigo) e uma questão, a última, de livre resposta onde o estudante pode tecer comentários sobre sua vida e sentimentos relativos às experiências acadêmicas. O questionário considera cinco dimensões relativas a áreas de vivências acadêmica que buscam conhecer a natureza psicológica, as opiniões e sentimentos dos estudantes: Pessoal (14 itens), refere-se ao bem-estar físico e psicológico, aborda aspectos como equilíbrio emocional, a estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões e a autoconfiança; Interpessoal (12 itens), refere-se às relações com os colegas e competências de relacionamentos em situações de maior intimidade, inclui a habilidade para o estabelecimento de amizades e a procura de ajuda, se necessário; Carreira (12 itens), refere-se a sentimentos relacionados com o curso frequentado e a perspectiva de carreira, inclui a satisfação com o curso e percepção de competências para o curso; Estudo (9 itens), refere-se a hábitos de estudos e à gestão de tempo e disciplina de estudo como planejamento de tempo, utilização de recursos de aprendizagens e preparação para as avaliações; Institucional (8 itens), refere-se à apreciação da instituição de ensino frequentada, inclui os sentimentos relacionados à instituição como o desejo de permanecer ou mudar assim como, a satisfação das infraestruturas oferecidas;

*Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica – ESEA*: este instrumento foi adaptado por Schleich, Polydoro, & Santos (2006), cuja inspiração foi o Questionário de Vivências Acadêmicas (QSA) de Soares, Vasconcelos e Almeida (2002). Trata-se de uma escala de autorrelato que investiga a satisfação do estudante de ES. É composta por 35 itens inseridos em cinco dimensões: Social (06 itens), refere-se às relações de amizade e participação em eventos sociais na instituição; Institucional (12 itens), refere-se a satisfação com a infraestrutura oferecida, assim como o prestígio da universidade na região; Expectativa Profissional (06 itens), refere-se às expectativas que os estudantes têm com sua permanência no curso e suas possibilidades profissionais no mercado de trabalho após finalizar o curso; Desenvolvimento Acadêmico (06 itens) refere-se a forma que o estudante se organiza para estudar, o rendimento acadêmico, participação nas aulas, o nível de entendimento e qualidade de

aprendizagem; Recursos Econômicos (05), refere-se às condições econômicas que os estudantes têm em participar nas atividades sociais oferecidas pela instituição, assim como manter as despesas gerais com o curso. Todos os itens apresentam-se num formato Likert de resposta variando de 1 (nada satisfeito) a 5 (totalmente satisfeito), de acordo com o grau de satisfação atribuído pelos alunos a diferentes aspectos de sua experiência acadêmica.

*Análise Documental:* documentos fornecidos pelas coordenações das faculdades e pelo instituto da UFPA – campus Bragança, que informam os indicadores de rendimento dos estudantes, como mapa de frequência, mapa de conceitos (notas) e participação em atividades acadêmicas e extracurricular. Para o estudo, foi utilizado o Histórico Acadêmico retirado do SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, da UFPA, interligado ao CIAC - Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos, no campus central da UFPA – campus Guamá, em Belém. O documento traz os dados pessoais dos estudantes, dados dos cursos (período letivo, ano de conclusão, número de disciplina cursadas, reprovadas, carga horária obrigatória do curso e a cumprida pelo estudantes, carga horária optativa) além do Coeficiente de Rendimento Geral – CRG, dos estudantes que é cálculo da média da equivalência numérica dos conceitos obtidos, ponderadas com as respectivas cargas horárias das atividades curriculares, cursadas nos períodos letivos ao longo do percurso acadêmico, cujo conceito numérico são convertidas em conceitos: Excelente (9,0 - 10), Bom (7,0 – 8,9), Regular (5,0 – 6,9), Insuficiente (0 – 4,9). É um sistema de avaliação usada pela Universidade Federal do Pará, regulado pela Instrução Normativa da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) – IN n°02/2008 da UFPA.

#### **4.4.3 Procedimentos de recolha de dados**

Os instrumentos de recolhas de dados (Questionário Sociodemográfico, QVA-r e ESEA) foram todos aplicados de forma coletiva em sala de aula, em tempo que variava de 40 a 50 minutos, no período que compreendeu a março de 2018 a agosto de 2019. A aplicabilidade dos instrumentos foi possível devido à parceria estabelecida junto à Coordenação do Campus Universitário de Bragança e da colaboração dos professores para a realização deste estudo, através do MEMO N° 173/2018 – CBRAG que deu *Ad Referendum* ao projeto de pesquisa em 31 de julho de 2018. No entanto, a recolha de dados ocorreu entre março e abril de 2018, sob a aprovação da Coordenação do Campus em razão do tempo em que a autora do estudo se encontrava no campus ministrando disciplina.

A aplicação dos instrumentos se iniciava com a leitura conjunta em sala de aula do termo de consentimento informado e após a leitura era inquerido sobre a compreensão do conteúdo do termo,

que dizia respeito às informações sobre a pesquisa em seus objetivos e procedimentos. Após os esclarecimentos, compreensão e aceite dos estudantes, solicitava-se a sua assinatura. Feito isso, eram então distribuídos os questionários individualmente e explicados seus conteúdos, objetivos e procedimentos de preenchimento. Era assegurado que todos tivessem a mesma compreensão e iniciassem leitura e resposta no mesmo momento.

A recolha de dados se deu em quatro momentos. No primeiro, foram aplicados os questionários socioeconômico e o QVA-r. Estes instrumentos foram respondidos em média quatro meses após o início de vida acadêmica pelos estudantes de regime regular, março de 2018. Para o segundo grupo de alunos, de regime Intervalar, os mesmos instrumentos foram aplicados no mês de agosto de 2018, uma vez que estavam cursando o segundo período de vida acadêmica, cujo o primeiro foi iniciado em janeiro de 2018.

No segundo momento de recolha de dados, foi aplicada a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica – ESEA, nos estudantes de regime regular, no mês de novembro de 2018. Para os estudantes de regime intervalar foi aplicado no mês de agosto de 2019. O que dava a ambos os regimes, um tempo significativo de vivência acadêmica.

O terceiro momento, compreendeu os meses de setembro e outubro de 2019, sendo destinados ao recolhimento dos históricos acadêmicos de todos os estudantes juntos às secretarias das faculdades e instituto para obtenção do Coeficiente de Rendimento Geral - CRG.

Durante o processo de recolha, alguns estudantes faltaram no dia de aplicação dos instrumentos, e alguns estudantes receberam os questionários das mãos do chefe de turma e preencheram o em casa. Esta situação, no entanto, foi uma exceção, ocorrendo com poucos casos, pois a quase totalidade dos estudantes respondeu de forma presencial.

Importa fazer alguns esclarecimentos de alguns passos tomados metodologicamente para compreensão de informações que compõem gráficos e tabelas deste estudo. O primeiro esclarecimento é na ordem de funcionamento dos períodos letivos da Universidade Federal do Pará e seus campi universitários. Os campi universitários da UFPA funcionam com regimes de curso regulares (ou extensivo) e intervalares (ou intensivo). Os regimes se diferenciam pela distribuição de tempo durante o ano letivo. No regime regular as atividades acadêmicas ocorrem de forma sequencial no ano letivo, com exceção nos períodos de recesso que ocorrem início e meados de cada ano. Já o regime intervalar, ocorre justamente nesse período de recesso tanto nos campi centrais como em polos universitários distribuídos pelos municípios do Estado do Pará. No regime regular as atividades acadêmicas ocorrem de forma sequencial em três períodos distribuídos no ano letivo. Enquanto que o

intervalar, as atividades se concentram de forma intensiva que varia de um mês e meio a dois meses, no início e meio do ano. Esses períodos são planejados com as datas exatas de funcionamento e são aprovados anualmente no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão e foi regulamentado pela *Resolução n. 4.399, de 14 de maio de 2013*. No caso das turmas de Pedagogia dos polos de Capanema e Santa Luzia funcionam no regime intervalar e Pedagogia de Bragança funciona no regime regular. Para a descrição da amostra as turmas intensivas de Capanema e Santa Luzia foram integradas. Para as análises de dados as três turmas foram integradas numa só licenciatura de Pedagogia.

#### **4.5 Procedimentos de Análise de Dados**

Os procedimentos de análise de dados foram realizados por meio de testes estatísticos, incluindo estatística descritiva (médias e desvios-padrão) e inferencial (análise de correlações e variância). Estas análises foram realizadas por meio do programa *Statistical Package for the Social Science* – SPSS/IBM, versão 26.0. Nas análises conduzidas procurou-se atender à natureza mais quantitativa ou qualitativas das variáveis. Aquando da apresentação das tabelas com resultados procuraremos especificar com mais detalhe as análises realizadas e a forma como organizamos os dados para conduzir tais análises

#### **4.6 Considerações Finais**

Entendemos que a educação é um campo de investigação muito amplo e complexo, dada a diversidade de objetos de pesquisa que compõem seu espaço. Esta situação também se aplica quando pretendemos estudar a “Transição e Adaptação dos Estudantes ao Ensino Superior”. Acresce que pretendemos verificar como estes processos interferem no sucesso acadêmico dos estudantes durante o seu 1º ano no ES, antecipando a grande diversidade de variáveis intervenientes na aprendizagem e rendimento.

Inicialmente, traçamos considerações sobre aspectos metodológicos de um estudo empírico, perpassamos sobre os objetivos, as questões e as hipóteses a serem testadas para a chegada a algumas conclusões. Seguidamente, apresentamos caracterização da amostra estudantil com o demonstrativo da frequência por licenciatura, do estudantes ativos, por área de conhecimento, gênero e estado civil por licenciaturas, origem territorial e atividade laboral, renda familiar, habilidades escolar dos pais, diferenciando por gênero, e, ainda, comparando com a renda familiar. Sempre que nos foi possível, procurou-se comparar as frequências dos estudantes da nossa amostra nessas variáveis descritivas tomando as estatísticas gerais reportadas à população estudantil brasileira do ES.

Proseguimos com uma breve consideração das variáveis pertinentes para confrontação nos resultados de recolha, e explicitamos a natureza e aplicabilidade dos instrumentos (Questionário Sociodemográfico, QVA-r, ESEA e Análise documental contendo o histórico académico dos estudantes). No final, discorreremos sobre os cuidados tidos em consideração na recolha de dados e sobre os procedimentos que iremos considerar para a análise estatística dos resultados a apresentar no próximo capítulo.

**APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS****5.1 Introdução**

O objetivo deste capítulo é trazer os resultados do estudo empírico de nossa tese fazendo coincidir a sua apresentação com a verificação das hipóteses formuladas (capítulo 4). O conjunto de hipóteses, de uma forma geral, procura identificar quais os fatores contributivos para a adaptação e sucesso acadêmico no final do primeiro ano do ES dos estudantes dos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Pará – campus Bragança, tomando as variáveis sociodemográficas, as vivências acadêmicas e a satisfação dos estudantes. Particularmente importa analisar como essas variáveis pessoais e contextuais impactam no rendimento acadêmico dos estudantes no final do primeiro ano (coeficiente de rendimento geral e número repetência de disciplinas). Importa referir que se trata de um estudo de natureza quantitativa, recorrendo a diferentes técnicas estatísticas para tratar as informações deste estudo.

Entendemos que para construir a compreensão dos fatores envolvidos na adaptação e no sucesso acadêmico destes estudantes, se faz necessário apresentar os contextos de vida que antecederam a sua entrada no espaço universitário assim como as experiências no período acadêmico ao longo de um ano de ES. Neste sentido, as hipóteses foram formuladas, primeiramente, para a verificação de variáveis sociodemográficas, opção de curso e persistência no curso na adaptação acadêmica dos estudantes investigadas através do QVA-r, em suas dimensões de vivências (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) e, na satisfação dos estudantes, dimensionadas através das dimensões da ESEA (institucional, expectativa profissional, desenvolvimento acadêmico, recurso econômico e social). As variáveis de natureza sociodemográfica estão definidas neste estudo como: grupo etário, gênero, localidade de origem e estatuto de estudante trabalhador. As variáveis opção de curso e persistência no curso nos indicam se o estudante fez a escolha no processo seletivo como primeira ou segunda opção, assim como a intenção de permanecer no curso escolhido até o fim da graduação.

Em um segundo momento, este mesmo grupo de variáveis é correlacionado com o sucesso acadêmico. Referimos que para este estudos os indicadores de resultados de sucesso acadêmico no final do primeiro ano, o coeficiente de rendimento geral (CRG) dos estudantes obtidos pela média geral das disciplinas curriculares realizadas nos períodos letivos de 2018, recolhidos através dos históricos

escolares que também indicam o estatuto no curso, ou seja, se o estudante encontra-se ativo ou inativo nas atividades acadêmicas ao longo de um ano de vivência no ES. Tomaremos ainda o número de disciplinas que o estudante não obtém aproveitamento (repetências).

## **5.2. Variáveis sociodemográficas e adaptação e satisfação acadêmicas dos estudantes**

No sentido de verificar os efeitos das variáveis sociodemográficas, opção de curso e persistência na adaptação dos estudantes no ES, foram utilizadas diferentes análises estatísticas. Iniciamos com a análise das médias e desvio padrão, e, seguidamente, com a análise multivariada de variância (F-manova). Referimos que optamos por efetivar a verificação dos efeitos de interação combinando as variáveis duas a duas na intenção de evitar um grande número de cruzamentos e tabelas nas análises que dificultariam a própria leitura e compreensão dos resultados.

### **5.2.1 - Variáveis sociodemográficas (idade e comunidade de origem) e adaptação e satisfação acadêmicas dos estudantes**

*H1- A adaptação e a satisfação acadêmicas dos estudantes de primeiro ano de curso segundo as dimensões do QVA-r e da ESEA, diferenciam-se em razão do grupo etário e localidade de origem.*

A tabela 7 apresenta as médias e desvio-padrão dos resultados nas cinco dimensões do questionário de vivências acadêmicas - QVA-r (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) em função do grupo etário (entre 16 e 21 anos; entre 22 e 48 anos) e localidade de origem (área urbana ou rural) dos estudantes. A amostra corresponde a 257 estudantes, destes o maior número se encontra nas idades de 16 e 21 anos ( $n = 159$ ) e entre 22 a 48 ( $n = 98$ ). Enquanto que, em termos de localidade, os estudantes oriundos de comunidades urbanas ( $n = 111$ ) são um pouco menos que os estudantes deslocados de comunidades rurais ( $n = 146$ ).

**Tabela 7** Média e Desvio-Padrão dos Resultados nas Dimensões do QVA-r, em Função das Variáveis Grupo Etário e Localidade de Origem

Idades	Localidades	N	Pessoal (14 itens)		Interpessoal (12 itens)		Carreira (12 itens)		Estudo (09 itens)		Institucional (09 itens)	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
16-21	Urbana	74	39.24	10.85	40.77	6.26	44.56	7.91	31.36	5.89	26.47	3.29
	Rural	85	37.36	10.08	40.57	5.97	44.92	8.44	31.23	5.54	27.80	3.51
22-48	Urbana	37	39.97	10.07	40.27	6.36	43.13	9.57	32.81	5.21	26.91	4.63
	Rural	61	36.73	11.80	40.91	5.90	44.96	7.52	33.21	5.96	29.08	3.75

Referente aos valores da tabela 7, verifica-se uma oscilação nas médias em função da faixa etária e da localidade de origem dos estudantes, mesmo não sendo com elevada a discrepância. Os resultados sugerem menor adaptação nos grupos de idades relacionados aos estudantes deslocados, na dimensão Pessoal, com ressalva de que os mais velhos e deslocados se encontram menos adaptados. Este dado se mostra contrário às pontuações com os grupos de idades do estudo de Santos e Suehio (2007) que colocam os estudantes mais velhos com maior média de adaptação na área Pessoal, seguindo a mesma indicação de Schleich (2006) que a maturidade dos estudantes mais velhos os leve a conseguir maior adaptação nesta área. Resultado semelhante foi apontado por Soares e colaboradores (2013) que os estudantes com mais de 40 anos também apontavam melhor adaptação na dimensão Pessoal, justificando que os sujeitos dessa faixa etária encontram-se em busca de novos objetivos, a exemplo, se atualizar para o mercado de trabalho e a busca por realização pessoal. Dados também corroborados mais recentemente por Almeida, Araújo e Martins (2016) quando colocam que os estudantes com menos idades se mostram menos adaptados na dimensão Pessoal, por ainda não apresentam níveis de autonomia necessária para assumirem responsabilidades para o amplo espectro de liberdade que passam a usufruir com a entrada na universidade.

Relativo ao estudantes deslocados, a saída da casa dos pais, embora não diretamente ligada à vida dentro da universidade, é um evento marcante para qualquer jovem. No tocante ao ES, nossos resultados estão em consonância com boa parte dos estudos realizados (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Martins, 2016; Oliveira & Dias, 2014) que apontam os estudantes deslocados mais vulneráveis psicologicamente em comparação aos estudantes que permanecem no ambiente familiar.

Na dimensão Interpessoal, nossos resultados mostram as médias equiparadas em ambas as variáveis, apesar dos estudos referirem melhor adaptação dos estudantes com menos idades quando comparados aos estudantes mais velhos (Fragoso & Paulo, 2018; Salgado et al., 2010; Soares & Del Prette, 2015; Soares et al., 2016; Teixeira et al., 2012). Da mesma forma, são os estudantes deslocados que apresentam melhor média de adaptação nesta mesma dimensão, como aliás ocorre noutros estudos (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007).

Na dimensão Carreira, a pior adaptação parece ocorrer junto dos estudantes de mais idades e de comunidades urbanas, mesmo que seja pequena a discrepância. Essa diferença em relação às idades também se mostra contrária à literatura que, globalmente, têm indicado que os estudantes mais velhos apresentam melhores resultados nesta dimensão quando comparados com estudantes mais novos (Almeida, 2019; Noronha et al., 2009; Tavares, 2014). No entanto, nos estudos de Lima dos Anjos e Aguiar da Silva (2017), apesar de as maiores médias encontradas no QVA-r terem sido nesta dimensão, não houve diferenças entre as faixas etárias. No mais, no que se refere a estudante deslocado, não há uma consistência na literatura. Mas se atentarmos para as médias global da tabela 5.1, observamos que é nesta dimensão que se apresenta o maior valor em relação as outras dimensões de todo o QVA-r. Esta situação está em conformidade com os estudos de Santos e colaboradores (2013) e de outros autores (Cardoso, Garcia, & Schroeder, 2015; Honório, Francisco, & Cunha, 2019).

Quando tratamos da dimensão Estudo, há uma proximidade nas médias. No entanto, são os estudantes mais velhos residentes tanto no urbano quanto no rural que apresentam média de resultados mais elevada. Resultado consonante com outros estudos quando apontam que são os estudantes mais velhos que apresentam métodos e estratégias mais eficientes no processo de aprendizagem (Casanova et al., 2017; Gomes et al., 2009), como na gestão e organização do seu tempo de estudo, além de mostram-se mais identificados com sua escolha vocacional (Lima dos Anjos & Aguiar-da-Silva, 2017; Oliveira, 2013; Santos & Suehiro, 2007; Simão et al., 2013). No entanto, nossos valores mostram que entre os estudantes mais velhos, são os deslocados que se mostram mais adaptados, contrariando os estudos de Porta-Nova (2009) cujos resultados indicaram que os estudantes que se deslocaram para a cidade para frequentarem os seus cursos apresentavam maiores dificuldades na gestão do tempo e na organização dos métodos e estratégias de estudo.

Na dimensão Institucional, a melhor percepção de adaptação ocorre nos estudantes mais velhos e deslocados. Relativo às idades o nosso resultado se assemelha ao de Botto (2013) e Salgado

e colaboradores (2010), onde a média é mais elevada nos estudantes mais velhos. No entanto, também percebemos uma média mais elevada junto dos estudantes deslocados, o que corrobora os estudos de Almeida, Araújo e Martins (2016) ou de Santos, Ferraz e Inácio (2019) quando colocam que, geralmente, esses estudante sentem maior necessidade de buscarem interações institucionais, novas relações e maior envolvimento em atividades no espaço acadêmico para minimizarem o aspecto emocional e psicológico por se encontrarem longe do acolhimento da casa dos pais.

Diante das moderadas oscilações nas médias obtidas, procedemos à análise multivariada de variância tomando o grupo etário e a comunidade de origem (F–Manova: 2 x 2) para as cinco dimensões do QVA-r. Na tabela 5.2 apresentamos os índices obtidos.

**Tabela 8** Análise de Variância nas Dimensões do QVA-r, em Função do Grupo Etário e Localidade de Origem

<b>Variável</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Soma dos quadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Quadrado médio</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Grupo etário	Pessoal	.154	1	.154	.001	.971
	Interpessoal	.365	1	.365	.010	.921
	Carreira	28.312	1	28.312	415	.520
	Estudo	170	1	170.632	5.241	.023
	Institucional	43.461	1	43.461	3.186	.075
Comunidade de origem	Pessoal	380.662	1	380.662	3.303	.070
	Interpessoal	3.000	1	3.000	.081	.777
	Carreira	70.064	1	70.064	1.027	.312
	Estudo	1.083	1	1.083	.033	.855
Grupo etário X Comunidade	Institucional	177.305	1	177.305	12.997	.000
	Pessoal	26.794	1	26.794	.233	.630
	Interpessoal	10.309	1	10.309	.277	.599
Comunidade	Carreira	31.465	1	31.465	.461	.498
	Estudo	4.118	1	4.188	.126	.722
	Social	10.174	1	10.174	.746	.389

Referente à tabela 8, observa-se que não há qualquer efeito significativo tomando a interação das duas variáveis sociodemográficas nas médias dos estudantes para as cinco dimensões do QVA-r. Assim sendo, passamos à análise dos efeitos principais considerando cada uma das variáveis independentes. Nesta altura, observamos que a variável localidade de origem tem um efeito estatisticamente significativo na dimensão Institucional ( $p = .000$ ), sendo que este efeito se dá em razão dos estudantes deslocados apresentarem média mais elevada nesta dimensão comparados aos

estudantes urbanos. Este dado contraria o estudo de Rebelo Vaz (2010) pois aqui os estudantes que mantiveram a sua residência de origem apresentaram valores mais elevados na dimensão Institucional. Mesmo assim, vai no sentido dos estudantes deslocados se envolverem mais nas atividades organizadas no seio da instituição e apresentarem mais vivências desses espaços e maior sentimento de pertencimento (Albuquerque, 2008; Jung de Andrade, 2014; Afonso, 2012; Rodrigues, 2011; Porto & Gonçalves, 2017).

Cabe chamar a atenção para um efeito quase significativo na dimensão Pessoal ( $p = .070$ ), por conta de os estudantes urbanos apresentarem média mais elevada nesta dimensão, como apontado no estudo de Rodrigues (2010). Estes alunos, não tendo que se deslocar para frequentar o ensino superior, parecem mais estáveis emocionalmente que os colegas que têm que sair de casa dos pais. Contudo, se contrapõe a Afonso (2012) que observou média mais elevada na dimensão Pessoal por parte dos estudantes deslocados. Mesmo assim, outros estudos mostram que os estudantes não deslocados experimentam níveis superiores de bem-estar físico e psicológico, mais otimismo, mais confiança, melhor capacidade na tomada de decisão em vários aspectos da vida pessoal e acadêmica (Dias et al., 2018; Pacheco, 2017).

Tomando a média dos dois grupos etários, verificamos um efeito significativo na dimensão Estudo ( $p = .023$ ) traduzindo uma diferença favorável aos estudantes mais velhos nesta dimensão da adaptação acadêmica. Como já mencionado em outros momentos, a idade surge associada positivamente com as vivências acadêmicas de tal forma que se tem verificado que os estudantes mais velhos se encontram melhor preparados para algumas exigências escolares, principalmente as relacionadas com o estudo e a avaliação dos conhecimentos. Esta preparação parece estar suportada por uma maior maturidade psicológica comparativamente aos colegas mais jovens (Botto, 2013; Casanova et al., 2017; Gomes et al., 2009).

Continuando na análise dos resultados para a primeira hipótese do nosso estudo, na tabela 5.3, apresentamos as médias e desvios dos resultados para as cinco dimensões da Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica – ESEA (Institucional, Expectativa profissional, Desenvolvimento acadêmico, Recurso econômico e Social) em função do grupo etário e comunidade de origem.

**Tabela 9** Média e Desvio-padrão dos Resultados nas Dimensões da ESEA, em Função das Variáveis Grupo Etário e Localidade de Origem

Idades	Localidades	n	Institucional (12 itens)		Expectativa Profissional (06 itens)		Desenvolvimento Acadêmico (06 itens)		Recursos Econômicos (05 itens)		Social (06 itens)	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
16-21	Urbana	80	45.22	4.84	19.25	3.18	19.22	3.00	16.42	4.58	22.07	4.11
	Rural	93	45.26	5.71	18.26	3.23	17.95	3.27	16.19	4.80	21.20	3.73
22-48	Urbana	36	44.36	5.49	18.58	2.78	18.05	3.51	15.05	4.89	21.06	3.93
	Rural	66	45.90	5.26	18.71	3.07	18.33	3.24	15.62	4.76	21.07	3.09

Em relação aos valores das médias apresentadas na tabela 9, observa-se que há uma leve discrepância nas médias obtidas envolvendo os dois grupos de variáveis sociodemográficas para cada dimensão. Desde logo, as médias elevadas traduzem que de um modo geral os estudantes estão bastante satisfeitos com a diversidade de experiências acadêmicas aqui avaliadas. Mesmo assim, médias ligeiramente mais elevadas verificam-se junto dos estudantes mais novos (idades entre 16 a 21 anos) e provenientes de comunidades urbanas. Dados salientados por Barlem e colaboradores (2015) sugerem que os estudantes com menos de 25 anos, e com menos compromissos familiares e profissionais, apresentam maior disponibilidade e envolvimento nas atividades acadêmicas em geral, desenvolvendo, portanto, níveis mais elevados de satisfação. Do mesmo modo, os estudantes não deslocados poderão ter mais tempo para se dedicarem à vida académica fora das aulas, pois não possuem tantos problemas de deslocações e constrangimentos de horários, apresentando maiores médias de satisfação com a vida académica (Vizzotto, Neves de Jesus, & Martins, 2017). A única exceção no nosso estudo ocorre na dimensão Institucional, onde os estudantes mais velhos e deslocados apresentam ligeira superioridade na média de satisfação, o que também ocorre noutros estudos com os estudantes deslocados (Almeida, Araújo, & Martins, 2016).

Um outro resultado, olhando diferenças nas médias entre grupos de estudantes, podemos observar que os estudantes mais jovens e, especialmente, os provenientes da comunidade urbana (não precisam se deslocar de casa dos pais para frequentar o ensino superior), que se mostram mais satisfeitos com seus recursos econômicos. Provavelmente, a satisfação deste grupo ocorre em terem mais possibilidades e folga econômica, menos compromissos familiares e poderem contar com a ajuda econômica dos pais (Zago, 2012), aliás terão menos despesas com a alimentação e transportes.

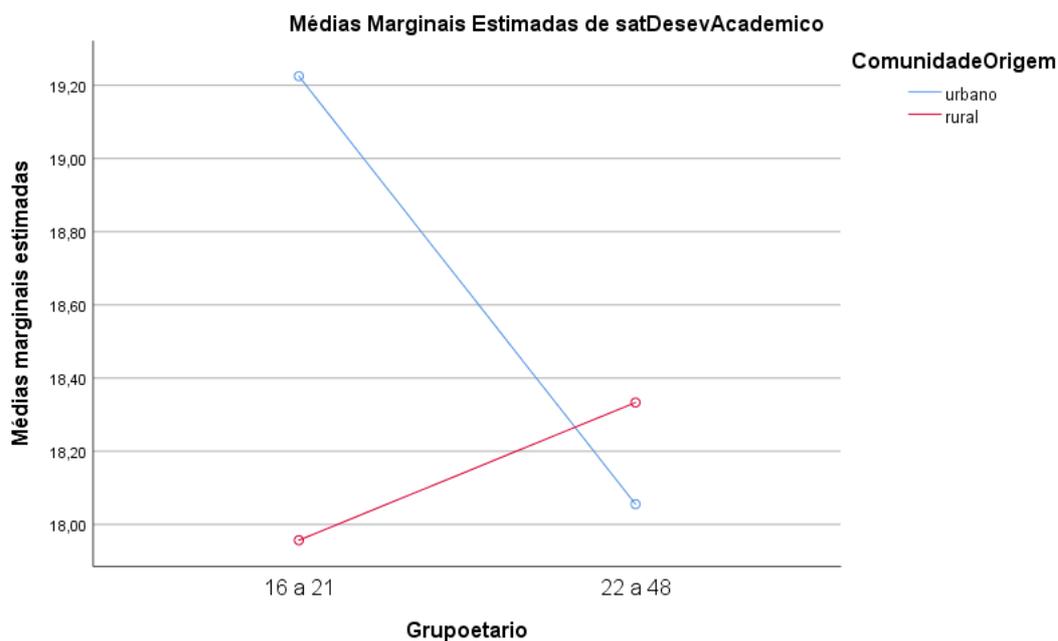
Para uma análise mais pormenorizada das discrepâncias nas médias recorremos à análise multivariada de variância (F-Manova: 2 x 2). Esta análise considera as cinco dimensões da ESEA em função das variáveis grupo etário e comunidade de origem. Na Tabela 5.4 estão indicados os valores obtidos, seja em termos de efeito secundário de interação das duas variáveis sociodemográficas, seja do efeito principal de cada uma delas.

**Tabela 10** Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões do ESEA, em Função das Variáveis Grupo Etário e Localidade de Origem

Variável	Dimensões	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	Sig.
Grupo etário	Institucional	.756	1	.756	.027	.871
	Expectativa Profissional	.754	1	.754	.077	.781
	Desenvolvimento Acadêmico	9.504	1	9.504	.916	.339
	Recurso Econômico	56.972	1	56.972	2.530	.113
	Social	354.	1	.354	.026	.871
Comunidade de origem	Institucional	38.286	1	38.386	.344	.247
	Expectativa profissional	10.978	1	10.978	1.124	.290
	Desenvolvimento acadêmico	14.816	1	14.818	1.428	.233
	Recurso Econômico	1.688	1	1.688	.075	.784
	Social	1.360	1	1.360	.101	.751
Grupo etário X Comunidade	Institucional	34.186	1	34.186	1.200	.274
	Expectativa profissional	18.616	1	18.616	1.905	.169
	Desenvolvimento Acadêmico	36.104	1	36.104	3.479	.063
	Recurso econômico	9.601	1	9.601	.426	.514
	Social	31.393	1	31.393	2.336	.128

Tomando os índices presentes na tabela 10, não se observa um efeito significativo da interação tomando as duas variáveis sociodemográficas, assim como efeitos principais de cada uma destas variáveis, nas dimensões da adaptação acadêmica, mas vale ressaltar um efeito quase estatisticamente significativo na dimensão Desenvolvimento acadêmico ( $p = ,063$ ). No sentido de melhor entendermos este efeito de interação, apresentamos as oscilações nas médias combinando as duas variáveis (cf. Figura 5).

**Figura 5** Efeito de Interação do Grupo Etário e Comunidade de Origem na Dimensão Desenvolvimento Acadêmico do ESEA



O efeito quase significativo decorre dos estudantes de idade entre 16 e 21 anos (mais novos) e da comunidade urbana (não deslocados) apresentam média mais elevada que os colegas dos outros subgrupos. Os estudantes mais novos, provenientes de comunidades rurais, apresentam os níveis mais baixos de satisfação. Por último, os estudantes mais velhos, provenientes de comunidades rurais apresentam média ligeiramente superior aos colegas do mesmo grupo etário quando provenientes do meio urbano. Esta interação de ambas as variáveis na dimensão acadêmica não é uniformemente observada na literatura. Por exemplo, nalguns estudos são os estudantes com menos de 25 anos aqueles que apresentam níveis inferiores de satisfação nesta mesma dimensão, aliás também em outras (Almeida, 2019; Santos & Suehiro, 2007; Schleich, 2006). Para Oliveira, Santos e Dias (2016) e Ramos e colaboradores (2015), quanto menor o nível de amadurecimento mais inadequadas são as

estratégias de envolvimento com os estudos, e de contato com os professores. Dessa forma, mais potencializado fica o sentimento de insatisfação desses estudantes com o seu desenvolvimento e desempenho acadêmicos. Quanto à localidade, semelhantes resultados, em maior significância, foi encontrado no estudo de Tietzen (2010) ao apontar níveis superiores de adaptação por parte dos estudantes não deslocados nas questões relacionadas com as suas abordagens de estudo.

### 5.2.2 - Variáveis sociodemográficas (gênero e estatuto) e adaptação e satisfação acadêmicas dos estudantes

Apresentamos neste apartado a verificação da hipótese referente ao impacto das variáveis sociodemográficas gênero e estatuto de estudante trabalhador nos índices de adaptação nas várias dimensões do QVA-r e nos graus de satisfação nas dimensões avaliadas pela ESEA. Tal qual procedemos no ponto anterior, as hipóteses são testadas a partir dos valores da média e desvio-padrão, recorrendo à análise multivariada de variância (F-Manova: 2 x 2), em virtude dos resultados nas várias dimensões para cada instrumento de avaliação se encontrarem correlacionados.

*H2- A adaptação e a satisfação acadêmicas dos estudantes de primeiro ano de curso segundo o QVA-r e da ESEA, diferenciam-se em razão do gênero e do estatuto de estudante trabalhador.*

A tabela 11 apresenta os valores estatísticos, médias e desvios-padrão, nas cinco dimensões do QVA-r em função do segundo bloco de variáveis sociodemográficas definidas pelo gênero e estatuto de trabalho (se os estudantes trabalham e estudam ou apenas estudam).

**Tabela 11** Média e Desvio-padrão dos Resultados nas Dimensões do QVA-r, em Função das Variáveis Gênero e Estatuto de Trabalho

Gênero	Estatuto de Trabalho	n	Pessoal (14 itens)		Interpessoal (12 itens)		Carreira (12 itens)		Estudo (12 itens)		Institucional (08 itens)	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Feminino	Sim	53	38.75	10.71	40.49	6.19	44.94	8.00	32.94	5.44	28.45	3.78
	Não	120	40.07	9.70	40.66	6.50	44.24	8.93	31.36	5.93	27.24	3.74
Masculino	Sim	10	39.50	14.30	39.80	7.31	40.70	10.76	30.80	7.84	25.50	5.52
	Não	75	35.16	11.25	40.52	5.20	44.38	7.57	32.05	5.63	27.72	3.74

Tomando as médias obtidas nas dimensões do QVA-r, em função de gênero e do estatuto de estudante-trabalhador, percebemos que não ocorrem grandes discrepâncias de valores entre os dois sexos. Mesmo assim, a literatura tem apontado a influência desta variável na diferenciação dos níveis de adaptação ou ajustamento dos estudantes ao ES (Carlotto et., 2015; Ferreira, & Jorge, 2008; Mognon & Santos, 2013; Soares, Almeida, & Ferreira, 2010). Nestes estudos, as mulheres apresentam médias mais elevadas nas várias dimensões do QVA-r, o que para os mesmos autores parece significar níveis mais elevados de sucesso acadêmico.

Tratando do estatuto de estudante-trabalhador, especialmente, a literatura tem posto que estes estudantes apresentam um perfil diferente do estudante habitual (apenas estuda), nomeadamente estão com idade acima dos 25 anos, casados e com filhos, empregados e sentindo o ES como oportunidade de valorização profissional e de progressão na carreira. Em nosso estudo, os estudantes mais novos e que não exercem atividade de trabalho remunerado apresentam melhores médias nas dimensões do QVA-r. Contudo, em termos de média geral, ao percebermos os valores de estatuto de estudante-trabalhador, são as mulheres trabalhadores que se apresentaram com maior média de adaptação, com exceção da dimensão Pessoal. Nesta dimensão em concreto, alguns estudos apontam médias mais elevadas por parte das mulheres, sugerindo a sua maior desenvoltura no lidar com as tarefas académicas, mais extrovertidas e mais afetivas quando comparadas aos homens (Carlotto et al., 2015; 2012; Santos et al., 2011). Noutros estudos (Padovani et al., 2014; Rennó Castro, 2017; Santos et al., 2010) não apresentam diferenças estatisticamente significativas, mas sugerem que as mulheres apresentam maior risco de dificuldades emocionais, sendo mais vulneráveis que os homens à psicopatologia como depressão e ansiedade.

No caso deste nosso estudo, a média mais baixa das mulheres na dimensão Pessoal possa ter sido potencializada por estarem em condição de estudo e trabalho. Neste ponto, Oliveira e colaboradores (2015) coloca que as mulheres tendem a fixar prioridades para suas famílias mesmo estando em situação de outras responsabilidades seja académica ou profissionais, enquanto o homem mais frequentemente tende a priorizar a sua suas atividades de progressão e realização profissional. Dessa forma, a satisfação pessoal da mulher tende a estar negativamente mais afetada do que a do homem. Essa questão já se fazia percebida no estudo de Ferreira, Almeida e Soares (2001) quando da aplicação do QVA (170 itens), em 1273 estudantes do 1º ano da Universidade do Minho, onde as estudantes apresentavam uma média mais elevada na subescala “Relacionamento com a família” e mais baixa no “Envolvimento em atividades extracurriculares” comparativamente aos colegas do sexo masculino.

Nossos valores mostram, ainda, que as estudantes trabalhadoras se sobressaíram nas médias nas dimensões Carreira e Institucional. Estes dados contradizem os estudos de Porta-Nova (2009) e Porta-Nova e Fleming (2009) ao evidenciarem que os alunos trabalhadores (o estudo não especifica gênero), revelam uma apreciação significativamente mais negativa nas dimensões relacionadas a adaptação à instituição e bases de conhecimento para o curso e desenvolvimento de carreira comparados com os estudantes não trabalhadores. Para os autores a justificativa prende-se com as dificuldades de conciliar o horário de aulas e o horário de trabalho. No entanto, em se tratando unicamente das mulheres, a literatura as coloca como mais bem adaptadas na dimensão Carreira (Faria, Pinto, & Vieira, 2015; Fernando & Carvalhos, 2020; Mota, 2010; Oliveira, 2016; Teixeira & Dias, 2011). Considerando a dimensão Institucional, a literatura mostra-se diversa nos resultados sobre a influência do gênero, mas alguns estudos mais recentes apontam que as mulheres apresentam médias mais elevadas que os homens (Ambiel & Barros, 2018; Honório, Ottati, & Cunha, 2019), justificando continuidade de investigações na área para se confirmar esta tendência nos resultados. É possível que, na atualidade, consigam reunir melhores condições para prosseguir os seus estudos e objetivos de carreira, diminuindo assim seus níveis de stress que tendencialmente impactam na qualidade de vida pessoal e familiar, assim como no seu rendimento acadêmico (Rivas & Saiz, 2019; Souza et al., 2016).

O mesmo acontece na dimensão Carreira, com a maior discrepância situada no sexo masculino entre os dois estatutos de trabalho, apresentando os estudantes trabalhadores menor índice de adaptação. Este mesmo grupo de estudantes apresenta, ainda, médias mais baixas nas dimensões Estudo e Institucional. Estes dados se coadunam aos estudos já mencionados que sugerem melhores pontuações das mulheres em boa parte das dimensões do QVA-r. Da mesma forma, os estudantes que trabalham tendem a apresentar menores competências para os estudos, relacionamento com os professores, adaptação ao curso, gestão de tempo e percepção negativa com relação aos colegas, havendo quem tenha verificado ainda resultados mais baixos na dimensão de Carreira (Cardoso, Garcia, & Schroeder, 2015).

Para apreciarmos as discrepâncias nas médias observadas, procedemos uma análise multivariada de variância (F-Manova: 2 x 2). Na tabela 5.6, descrevemos os valores estatísticos dessa análise tomando os efeitos principais e o efeito secundário de interação.

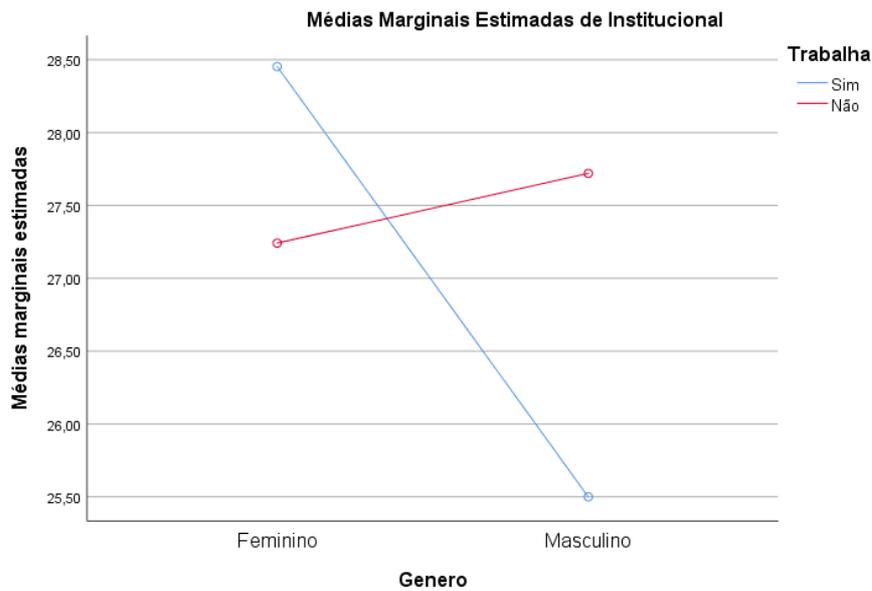
**Tabela 12** Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões do QVA-r, em Função das Variáveis Gênero e Estatuto de Trabalho.

<b>Variáveis</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Soma dos Quadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Quadrado Médio</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Gênero	peçoal	123.717	1	123.717	1.106	.294
	interpeçoal	4.988	1	4.988	.133	.716
	Carreira	119.521	1	119.521	1.676	.197
	Estudo	15.100	1	15.100	.444	.506
Trabalho	Institucional	43.570	1	43.570	2.989	.085
	peçoal	64.886	1	64.886	.580	.447
	interpeçoal	5.714	1	5.714	.152	.697
	Carreira	63.400	1	63.400	.889	.347
*Gênero X Trabalho	Estudo	.744	1	.744	.022	.883
	Institucional	7.242	1	7.242	.497	.482
	peçoal	227.978	1	227.978	2.038	.155
	interpeçoal	2.105	1	2.105	.056	.813
	Carreira	137.034	1	137.034	1.921	.167
	Estudo	56.991	1	56.991	1.676	.197
	Institucional	83.772	1	83.772	5.747	.017

Como podemos constatar na tabela 12, observa-se apenas um efeito significativo, tomando a interação das duas variáveis gênero e estatuto de trabalho, nos resultados dos estudantes na dimensão Institucional ( $p = .017$ ). Consideramos a razão deste efeito o fato de as mulheres trabalhadoras se apresentarem mais adaptadas ou, pelo menos, com pontuações mais elevadas nesta dimensão (aliás tomando os efeitos principais, apenas se observa um efeito quase significativo de gênero na dimensão Institucional). No estudo de Mognon e Santos (2013), as mulheres apresentaram pontuações mais elevadas na dimensão Institucional do QVA-r, no sentido que estas têm maior conhecimento sobre a IES que escolhem para realização do curso.

A figura 6 ilustra o efeito de interação das variáveis gênero e estatuto de trabalho na dimensão Institucional do QVA-r.

**Figura 6** Efeito de Interação do Gênero e Estatuto de Trabalho na Dimensão Institucional do QVA-r



Como podemos observar, a figura 6 ilustra que as mulheres trabalhadoras se apresentam com melhor adaptação na dimensão Institucional ( $M = 28.50$ ) em comparação aos homens trabalhadores ( $M = 25.50$ ), contudo considerando os estudantes que apenas estudam, são os homens que se mostram levemente mais adaptados que as mulheres. Combinado as duas variáveis, é no gênero masculino que mais diferenciação ocorre entre as médias na dimensão de adaptação institucional, apresentando os homens que estudam e trabalham resultados bastante mais reduzidos.

A tabela 13 apresenta os resultados da média e desvio-padrão nas dimensões de satisfação acadêmica avaliadas pela ESEA segundo as variáveis gênero e estatuto de estudante trabalhador.

**Tabela 13** Média e Desvio-padrão dos Resultados nas Dimensões do ESEA, em Função do Gênero e Estatuto de Trabalho

Gênero	Estatuto de Trabalho	n	Institucional (12 itens)		Expectativa Profissional (06 itens)		Desenvolvimento Acadêmico (06 itens)		Recursos Econômicos (05 itens)		Social (06 itens)	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Feminino	Sim	55	45.67	4.97	19.07	2.77	18.60	3.25	16.07	4.95	21.70	3.85
	Não	132	45.15	5.50	18.73	3.53	18.57	3.21	15.81	4.44	21.61	3.71
Masculino	Sim	10	44.70	8.96	16.90	2.23	16.30	4.90	16.50	5.31	18.40	2.83
	Não	78	45.21	4.76	18.48	2.84	18.24	3.09	15.80	4.96	21.91	3.53

Como podemos observar na tabela 13, a análise dos resultados revela que existem consideradas discrepâncias no nível de satisfação tomando as variáveis gênero e estatuto de trabalho. Embora se perceba que em quase todas as dimensões as menores médias de satisfação ficam por conta dos estudantes do sexo masculino que trabalham, contudo mostram-se mais satisfeitos na dimensão Recursos econômicos, podendo efetivamente decorrer de melhores salários na sua atividade profissional. Estes valores apontam para a supremacia das mulheres na satisfação com as vivências acadêmicas, contudo as estudantes que apenas estudam (sem atividade laboral) apresentam a média mais baixa de satisfação na dimensão Recursos econômicos.

Embora se encontre uma inconstância na literatura sobre padrões de satisfação envolvendo o gênero dos estudantes, o nosso estudo denota que as mulheres assumem uma média mais elevada de pontuações. Este dado é corroborado por Santos e Suehiro (2007) que apontaram médias superiores das mulheres em várias dimensões da satisfação acadêmica, aliás como nos estudos de Cordeiro dos Santos (2018). Contudo, essa supremacia não é encontrada nos estudos de Costa e Oliveira (2010) que investigaram níveis de satisfação geral e sócio relacional dos estudantes, havendo aqui resultados mais elevados por parte dos estudantes do sexo masculino, assim como noutros estudos tais diferenças de gênero não se verificaram (Finelli, Alkmim, & Sena, 2017; Soares & Almeida, 2011; Suehiro & Andrade, 2008).

Analisando os resultados na dimensão Recursos econômicos, verificamos uma tendência para níveis mais baixos de satisfação, sejam as mulheres trabalhadoras sejam os estudantes homens e

mulheres que não trabalham. A relevância desta dimensão para a satisfação acadêmica aparece em vários estudos (Almeida, 2007; Scheider, Osti, & Almeida, 2019), assumindo um papel relevante no envolvimento do estudante com o seu curso. Osti e colaboradores (2020) confluindo dados de pesquisa sobre dificuldades no primeiro ano da graduação, mencionam as dificuldades socioeconômicas de alguns estudantes e a necessidade de aliarem o trabalho à graduação, diminuindo a sua participação em várias dimensões da sua formação.

Para uma análise mais detalhada das discrepâncias de resultados segundo as variáveis gênero e estatuto de trabalho nas dimensões da ESEA, procedemos a uma análise multivariada de variância (F-Manova: 2 x 2). Na tabela 14 estão indicados os valores referentes aos efeitos principais e de interação de ambas as variáveis sociodemográficas.

**Tabela 14** Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões do ESEA, em Função das Variáveis Gênero e Estatuto de Trabalho.

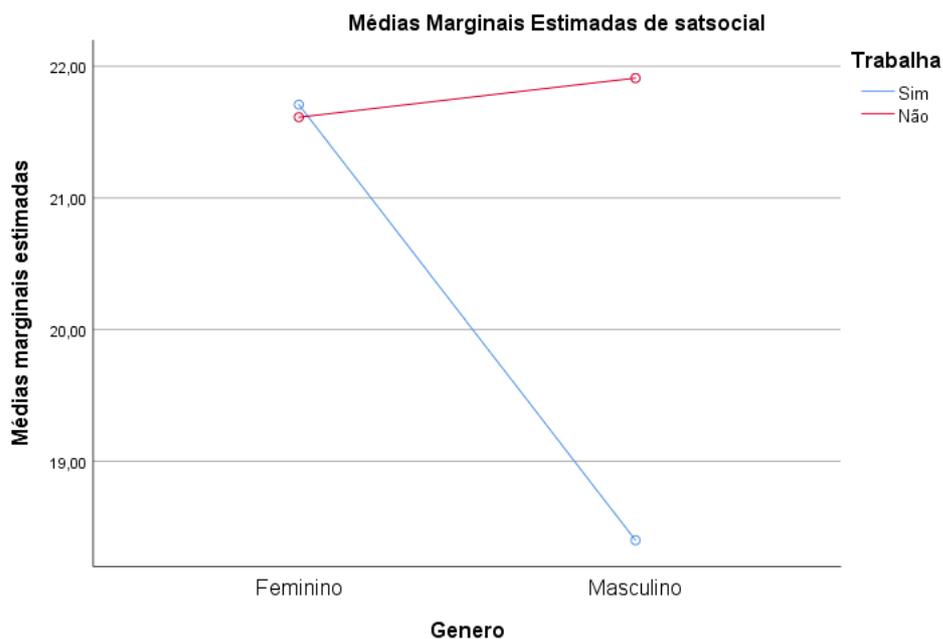
<b>Variável</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Soma dos quadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Quadrado médio</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Gênero	Institucional	5.927	1	5.927	.207	.650
	Exp. profissional	42.274	1	42.274	4.215	.041
	Des. acadêmico	49.996	1	49.996	4.701	.031
	Rec. econômico	1.254	1	1.254	.056	.813
	Social	65.486	1	65.486	4.871	.028
Trabalho	Institucional	7.685	1	7.685	.000	.999
	Exp. profissional	11.263	1	11.263	1.123	.290
	Des. acadêmico	26.584	1	26.584	2.500	.115
	Rec. econômico	6.469	1	6.469	.289	.591
	Social	84.147	1	84.147	6.259	.013
*Gênero X Trabalho	Institucional	7.792	1	7.792	.272	.603
	Exp. profissional	26.742	1	26.742	2.667	.104
	Des. acadêmico	27.944	1	27.944	2.628	.106
	Rec. econômicos	1.383	1	1.383	.062	.804
	Social	93.818	1	93.818	6.978	.009

Como podemos constatar, registra-se um efeito de interação estatisticamente significativo tomando ambas as variáveis na dimensão de satisfação Social ( $p = .009$ ), podemos referir, portanto a este efeito, o fato de ser a dimensão que mais apresenta satisfação entre os homens trabalhadores, uma vez que as mulheres se encontram equilibradas no nível de satisfação nesta dimensão e em outras como apontou a análise anterior. Referindo os efeitos principais, a indicação de efeito significativo se dá em estatuto de trabalho na dimensão de satisfação Social ( $p = .013$ ), apresentando

os homens trabalhadores maior satisfação. Quando tomamos os valores de gênero, os efeitos significativos aumentam e os observamos na dimensão Social ( $p = .028$ ), Desenvolvimento acadêmico ( $p = .031$ ) e Expectativa profissional ( $p = .041$ ), neste caso a favor das mulheres (maior satisfação).

A figura 7 apresenta de maneira mais clara o efeito significativo tomando as duas variáveis (gênero e estatuto de trabalho) na dimensão Social da ESEA.

**Figura 7** Efeito de Interação do Gênero e Estatuto de Trabalho na Dimensão Social do ESEA



Os valores da figura 7 mostram que, enquanto as médias na dimensão Social da satisfação acadêmica oscilam bastante nos estudantes do sexo masculino, apresentando aqueles que aliam estudo e trabalho piores níveis de satisfação, no caso das mulheres o estatuto de trabalho não afeta os seus níveis de satisfação (sempre bastante satisfeitas). Estes dados podem ser também compreendidos ao analisarmos os efeitos principais de cada uma das variáveis sociodemográficas.

Referente ao estatuto de trabalho, em estudo recente de Osti e colaboradores (2020), os estudantes noturnos (assumidos frequentemente como trabalhadores – Carvalho, Dias, & Silva, 2019; Cosme & Durante, 2017; Terribili Filho, 2009), mostravam níveis elevados de satisfação social, justificando através do relacionamento estabelecido em sala de aula e pela amizade no grupo de amigos no curso. Relativamente ao gênero, existe maior disparidade de resultados na investigação disponível. Suehiro e Andrade (2018) apontam maiores níveis de satisfação nos estudantes do gênero

masculino, enquanto Soares e Almeida (2011) verificaram essa diferença a favor dos homens na satisfação sócio relacional. Entretanto, Ferreira (2013) refere altas discrepâncias nos níveis de satisfação consoante ao sexo e pontua os homens como mais insatisfeitos, em especial no desenvolvimento do curso.

### 5.2.3 – O impacto das variáveis opção de curso e intenção de persistência no curso na adaptação e satisfação acadêmica (QVA-r e ESEA)

Neste bloco, as variáveis opção de curso e intenção de persistência são analisadas a propósito do seu eventual impacto tomando as dimensões da adaptação e da satisfação acadêmicas, respetivamente avaliadas através do QVA-r e da ESEA. De referir que na nossa amostra bastante estudantes não frequentam um curso de primeira opção (104 num total de 250 estudantes da amostra). Esta situação é também reconhecida noutros estudos (Albuquerque, 2008; Cunha, Nascimento, & Oliveira Durso, 2014; Soares, Almeida, & Ferreira; 2000).

*H3 - A adaptação e a satisfação académicas dos estudantes de primeiro ano nas dimensões do QVA-r e da ESEA diferenciam-se em razão da opção de curso e intenção de persistência no curso.*

A tabela 15 apresenta os valores da média e desvio-padrão das dimensões do QVA-r tomando as variáveis opção de curso (ou seja, se a escolha dos estudantes foi de primeira ou segunda opção no atual curso) e sua intenção de persistência (se os estudantes desejam permanecer ou não no curso que frequentam até o final de sua graduação).

**Tabela 15** Média e Desvio-padrão dos Resultados nas Dimensões do QVA-r, em Função da Opção e Persistência no Curso

Opção de Persistência	<i>n</i>	Pessoal (14 itens)		Interpessoal (12 itens)		Carreira (12 itens)		Estudo (09 itens)		Institucional (08 itens)	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
1 Sim	133	38.18	10.39	40.03	6.17	44.50	8.08	31.93	6.00	27.71	4.21
<sup>a</sup> Não	13	41.84	14.09	42.23	5.84	37.53	11.94	31.07	7.45	28.07	4.13
2 Sim	96	38.28	10.98	40.85	5.46	45.02	7.59	31.01	5.89	27.25	3.39
<sup>a</sup> Não	05	36.80	9.90	37.80	10.80	32.80	11.47	31.20	4.16	24.20	3.56

Tomando a amostra em sua totalidade, percebe-se que há uma elevada discrepância nas médias de adaptação acadêmica em todas as dimensões do QVA-r. Contudo, essa discrepância se mostra maior quando se trata de segunda opção de curso relativamente à persistência, onde se observam médias mais elevadas de adaptação por parte dos estudantes que tencionam permanecer até o final da graduação no curso que frequentam (com exceção da dimensão Estudo que não apresenta variações). Também outros estudos apontam que os estudantes que não cursam a primeira opção de ingresso apresentam menor potencial de adaptação ao curso, com inferior investimento na carreira (Ambiel & Barros, 2018; Casanova & Almeida, 2016; Costa & Leal, 2008; Dias et al., 2018; Porto & Soares, 2017). Mesmo assim, vários autores mencionam que nesta fase etária e de desenvolvimento nem sempre a profissão escolhida possui um caráter central da identidade dos calouros universitários (Almeida, 2019; Teixeira et al., 2008). Para alguns, o simples fato de ingressar no ES e identificar-se como estudante universitário parece ser um aspecto mais saliente do que a própria profissão ou curso. Este pensar, no entanto, difere do pensar de Martins (1977), Fantino (1983) e Giacaglia e Penteado (2000) que elaboraram a compreensão que escolher uma carreira resulta para o sujeito reflexão e percepção sobre o ambiente em que encontrará as melhores oportunidades para expressar a sua personalidade. Portanto, na percepção especial de Fantino (1983), existe uma relação entre o autoconceito e a escolha da carreira, considerando-se que o indivíduo tende a optar por carreiras que confirmem a percepção que ele tem da própria identidade pessoal (conjunto de interesses, habilidades e características de personalidade), sendo isso relevante para a sua adaptação e satisfação acadêmica ou, mais ainda, para o desenvolvimento de carreira (Giacaglia, 2003).

Para uma análise mais detalhada das discrepâncias nas médias para as várias dimensões do QVA-r, apresentamos na Tabela 16 os resultados de uma análise multivariada de variância tomando a opção e intenção de permanência no curso (F-Manova: 2 x 2).

**Tabela 16** Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões do QVA-r, em Função da Opção e Persistência no Curso

<b>Variáveis</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Soma dos Quadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Quadrado Médio</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Opção de Curso	Curso de Opção	pessoal	1	83.232	.709	.401
		interpessoal	1	44.056	1.227	.269
		Carreira	1	60.519	.901	.344
		Estudo	1	2.168	.060	.807
		Institucional	1	63.910	4.206	.041
	Persistência	pessoal	1	16.066	.137	.712
		interpessoal	1	2.499	.070	.792
		Carreira	1	1249.677	18.599	.000
		Estudo	1	1.504	.041	.839
		Institucional	1	24.565	1.617	.205
X	Persistência	pessoal	1	89.732	.765	.383
		interpessoal	1	93.908	2.615	.107
		Carreira	1	93.752	1.395	.239
		Estudo	1	3.710	.102	.749
		Institucional	1	39.598	2.606	.108

De acordo com os valores da tabela 16, não se verifica qualquer efeito significativo da interação de ambas as variáveis nas dimensões da adaptação acadêmica. Entretanto, nos efeitos principais encontra-se significância na persistência no curso na dimensão Carreira ( $p = .000$ ), do mesmo modo que da variável opção de curso na dimensão Institucional ( $p = .041$ ). Decerto, que na dimensão Carreira o efeito se dá em razão das médias tanto dos estudantes de primeira e como de segunda opção de curso se apresentarem mais elevadas quando os estudantes têm intenção de permanecer no seu curso. Na dimensão Institucional, deve-se aos resultados mais elevados por parte dos estudantes que frequentam um curso de primeira opção.

Relativamente a estes dados, estudo conduzido por Tietzen (2010), também encontra um efeito estatístico significativo de escolha do curso sobre a dimensão carreira nas vivências acadêmicas dos estudantes de primeiro ano, salientando que os estudantes que frequentavam um curso e uma instituição de primeira opção apresentavam melhores índices de adaptação. Contudo, Afonso (2012), buscando relações entre opção de entrada e QVA-r, menciona que os estudantes de primeira opção apresentam média de pontuação superior apenas na dimensão Pessoal. Ao passo que na dimensão

Carreira e nas restantes dimensões do QVA-r, os estudantes que não frequentavam um curso de primeira opção obtinham pontuações superiores. Já Cunha, Nascimento e Oliveira Durso (2014) mencionam que, independente da escolha, a maioria dos estudantes (91% de sua amostra) se encontrava bem ambientada nas vivências acadêmicas, especialmente na dimensão Institucional.

Possivelmente, mais que ter entrado ou não num curso de primeira opção, a decisão de persistir no ES ou concluir o curso frequentado pode traduzir envolvimento e satisfação em diferentes áreas da vida e realização acadêmica, especialmente de ordem vocacional, institucional e social da academia, currículo e curso (Porto & Soares, 2017; Santos, Mognon, Lima, & Cunha, 2011). Fatores estes que podem interferir na motivação do estudante por todo o tempo da vida acadêmica, no entanto, nosso estudo se concentrou no período inicial da formação, com os estudantes inseridos nas fases consideradas por Bardagi (2007) de entusiasmo ou de decepção com o curso, da conquista ou de desilusão com a entrada no ES, e da expectativa da formatura. Tomando as primeiras semanas no ES, a autora explica que a primeira fase seria de entusiasmo pela vitória no processo seletivo, o ingresso na universidade e a expectativa com o início da formação; a fase seguinte marcaria a decepção com o curso, com os professores, com a instituição ou com as condições de aprendizagem, e incluiria preocupações em relação a uma possível re-escolha formativa. Com o avançar no curso, observa-se um aumento de interesse na continuidade do curso, suscitando maior envolvimento nas atividades acadêmicas, satisfação e comprometimento acadêmicos. Numa última fase, caracterizada pela proximidade do término do curso, a avaliação da qualidade das atividades e da formação conseguida produzem expectativas quanto à atuação profissional.

Portanto, mesmo que nosso estudo evidencie que os estudantes em segunda escolha tenham a intenção de finalizar a graduação, importa lembrar Bardagi (2008) sobre as vivências das primeiras semanas no ES. Ou seja, um momento delicado no qual se o estudante não tiver feito uma escolha acertada em relação seus desejos poderá abandonar o curso ou, possivelmente, tenha adquirido gosto pelo curso, por exemplo agarrando-se à oportunidade de estar no ES e sentir-se um privilegiado face a outros colegas que não conseguiram entrar no ES (Almeida, 2019).

Na tabela 17 apresentamos os valores da média e desvio-padrão das variáveis opção de curso e intenção de persistência nas cinco dimensões da ESEA (institucional, expectativa profissional, desenvolvimento acadêmico e social).

**Tabela 17** Média e Desvio-Padrão dos Resultados nas Dimensões da ESEA, em Função da Opção e Persistência no Curso.

Opção de Curso	Persistência	n	Institucional (12 itens)		Expectativa Profissional (06 itens)		Desenvolvimento Acadêmico (06 itens)		Recursos Econômicos (05 itens)		Social (06 itens)	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
1 <sup>a</sup>	Sim	143	46.30	5.15	18.88	2.93	18.46	3.23	16.02	4.64	22.45	3.81
	Não	14	46.14	5.65	17.42	3.27	18.14	3.20	15.00	3.96	22.75	2.64
2 <sup>a</sup>	Sim	105	44.40	5.29	18.67	3.32	18.20	3.15	15.48	4.79	21.22	3.71
	Não	08	42.37	3.92	14.12	2.85	17.50	1.85	17.12	4.01	21.25	5.41

De acordo com os valores da tabela 17, não se observam grandes discrepâncias nas médias considerando os subgrupos de estudantes. Mesmo assim, na variável opção de curso, os estudantes que entraram no processo seletivo num curso de primeira opção encontram-se equiparados na média para persistência tanto para a resposta afirmativa quanto para a negativa. No entanto, observa-se que os estudantes de primeira opção e persistentes apresentam pontuações mais elevadas em percepção de satisfação na dimensão Institucional e Expectativa Profissional. Verifica-se, ainda, que os estudantes de segunda opção e não persistentes apresentam pontuações mais reduzidas na dimensão Expectativa profissional.

Como temos visto ao longo deste trabalho, a satisfação do estudante com a vida acadêmica tem assumido um papel relevante no sucesso acadêmico dos estudantes, incluindo a permanência no curso. Para essa satisfação podem convergir a frequência de um curso de primeira opção e a vontade do estudante de nele persistir. Mendes, Lourenço e Pile (2001) apontaram que a não persistência se mostrou ser uma característica típica dos estudantes cujo curso frequentado não correspondia a uma primeira opção. Osti (2019) acrescenta que a escolha do curso por opção própria e de sua vocação influencia bastante a satisfação do estudante, bem como a qualidade de sua formação e a forma como se relaciona com a IES, sendo um fator determinante para sua motivação e investimento no curso, assumido como oportunidade de desenvolvimento de uma carreira profissional escolhida.

Parafrazeando Albuquerque (2008), nas primeiras semanas, todos os estudantes podem ser considerados como potenciais “desertores” visto que alguns dos que escolheram em primeira opção pensam na possibilidade de sair e estudantes que ingressaram com opções mais baixas consideram

permanecer. Esta situação também ocorre na nossa investigação e isso pode explicar que não existam grandes diferenças nos graus de satisfação ou insatisfação, nas várias dimensões da ESEA, entre os estudantes de primeira ou outras opções. As maiores diferenças parecem encontrar-se entre os estudantes que pretendem sair e os que desejam permanecer no curso.

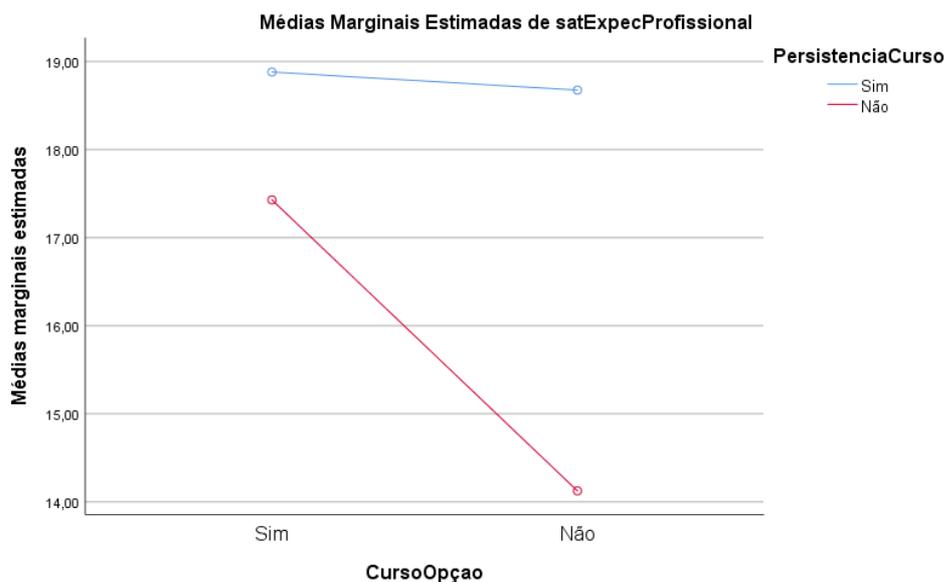
Para uma análise das diferenças nas pontuações dos estudantes na ESEA em função da opção do curso e da vontade de permanecer recorreremos à análise multivariada de variância (F-Manova: 2 x 2), apresentando os resultados na Tabela 18.

**Tabela 18** Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões do ESEA em função da Opção e Persistência no Curso.

Variável	Dimensões	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	Sig.
Opção de curso	Institucional	150.896	1	150.896	5.562	.019
	Exp. profissional	57.806	1	57.806	5.987	.015
	Des. acadêmico	3.901	1	3.901	.388	.534
	Rec. econômico	11.764	1	11.764	.542	.462
	Social	13.416	1	13.416	.940	.333
Persistência	Institucional	22.376	1	22.376	.825	.365
	Exp. profissional	169.268	1	169.268	17.531	.000
	Des. acadêmico	4.940	1	4.940	.491	.484
	Rec. econômico	1.755	1	1.755	.081	.776
	Social	7.708	1	7.708	.540	.463
Opção de curso X Persistência	Institucional	16.372	1	16.372	.603	.438
	Exp. profissional	45.089	1	45.089	4.670	.032
	Des. acadêmico	.658	1	.658	.065	.798
	Rec. econômico	33.409	1	33.409	1.538	.216
	Social	7.201	1	7.201	.505	.478

Os resultados obtidos sugerem um efeito significativo de ambas as variáveis na dimensão Expectativa profissional ( $p = .032$ ). Considera-se que esse efeito se deu em razão do nível de expectativa e satisfação dos estudantes ser maior entre aqueles que entraram no curso de primeira opção e com intenção de persistência no curso. Na Figura 5.5 ilustramos este efeito de interação.

**Figura 8** Efeito de interação da opção e intenção de persistência no curso na dimensão Expectativa Profissional da ESEA.



De acordo com a figura 8, o efeito significativo das variáveis opção de curso e persistência na dimensão de satisfação Expectativa profissional decorre do fato dos estudantes que estão no curso de primeira opção e com intenção de persistir se mostrarem mais adaptados nessa dimensão. O gráfico mostra que a satisfação dos estudantes nesta dimensão está particularmente associada à vontade de persistir, inclusive frequentando ou não um curso de primeira opção. No entanto a frequência de um curso ou não de primeira opção faz diferença, mas quando associada à vontade de persistir no curso. Logicamente, os estudantes que não frequentam um curso de primeira opção e que não desejam persistir no curso apresentam níveis mais baixos de satisfação na dimensão Expectativa profissional.

Passando aos efeitos principais, observa-se uma diferença estatisticamente significativa na dimensão Institucional em função da opção do curso ( $p = .019$ ), encontrando-se os estudantes de primeira opção mais satisfeitos. Este dado pode traduzir que os estudantes num curso de primeira opção rentabilizam mais as possibilidades operacionais e estruturais que a instituição oferece. Soares e colaboradores (2012) assumem que esta situação assume fundamental importância, pois o fato de o

estudante estar enxergando oportunidades futuras em sua profissão, pode se configurar como um fator estimulante para a aprendizagem e envolvimento acadêmico, diminuindo o risco de desistência.

### **5.3 - Variáveis sociodemográficas (idades, localidade de origem, gênero e estatuto de trabalho), opção e persistência no curso e sucesso acadêmico dos estudantes**

Centrando a nossa tese na análise da adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes do primeiro ano vamos analisar neste momento as relações entre variáveis sociodemográficas dos estudantes, opção e persistência de curso e o sucesso acadêmico no final do primeiro ano. Para avaliar o sucesso acadêmico consideramos o coeficiente de rendimento geral (dimensionado em conceitos Excelente, Bom, Regular e Insuficiente, mas aqui consideramos os valores absolutos na escala de 0 a 10) tomando as classificações dos estudantes nas disciplinas curriculares do curso (ano escolar de 2018), assim como seu estatuto no curso no final do primeiro ano (ativo ou inativo, podendo este último traduzir possível situação de abandono). Dada a natureza métrica de algumas das variáveis (métrica fraca), utilizamos o coeficiente não paramétrico de correlação  $\rho$  de Spearman.

*H4 – O sucesso acadêmico dos estudantes dimensionados pelo rendimento geral e estatuto no curso, no final do primeiro ano do ES, está relacionado com as variáveis sociodemográficas, opção de curso e persistência.*

Na Tabela 19 apresentamos os coeficientes de correlação ( $\rho$  de Spearman) cruzando algumas variáveis sociodemográficas dos estudantes, a opção e a persistência no curso com as medidas de rendimento acadêmico (coeficiente de rendimento geral e estatuto do estudante no final do ano). Ao nível das variáveis sociodemográficas, tomamos nesta análise: grupo etário, localidade de origem, gênero, estatuto de trabalho. Alertamos que o número de estudantes para cada um dos coeficientes estimados oscila em função da presença da informação de cada aluno (casos missing).

**Tabela 19** Coeficientes de Correlação entre Rendimento Geral e Estatuto no Curso com Variáveis Sociodemográficas, Opção e Persistência no Curso.

Variáveis	n	Rendimento Geral		n	Estatuto no Curso	
		<i>rho-spearman</i>	Sig.		<i>rho-spearman</i>	Sig.
Grupo etário	282	.023	.705	311	-.009	.876
Comunidade de Origem	281	-.120	.044	304	.005	.935
Gênero	296	-.168	.004	327	.038	.491
Estatuto de. Trabalho	276	-.056	.358	306	.041	.471
Opção de curso	280	.031	.603	309	.013	.826
Persistência	278	-.157	.009	301	.244	.000

De acordo com os valores da tabela 19, há evidências estatisticamente significativa para afirmar que o rendimento acadêmico está correlacionado com as variáveis nas correlações assinaladas com a comunidade de origem, gênero e persistência no curso. As associações entre desempenho e comunidade de origem indicou uma correlação negativa, traduzindo melhor desempenho acadêmico por parte dos estudantes que são provenientes de comunidades urbanas. Quanto a isto, já trouxemos em outros momentos a relevância das localidades dos estudantes antes à entrada no ES, que bem coloca os não deslocados com melhores resultados de adaptação e desempenhos, salvo alguns dados pontuais que entram em contradição ao posto pela maioria dos estudos. Mas podemos salientar aqui para enriquecimento de informações e reforçando o resultado de nosso estudo o que Cavallini (2012) discorre acerca da escolha pelo curso e pela instituição na qual o estudante ingressa que, muitas vezes, o curso com o melhor conceito em formação encontra-se em uma localidade bastante afastada da atual moradia em que reside. Dessa forma, a distância atua como um critério de mal adaptação em vários sentidos, especialmente, impactando o envolvimento com as situações acadêmica e conseqüentemente o rendimento. A autora faz uma ressalva às expectativas deste estudante no momento da escolha e do ingresso na universidade a respeito do que esta pode lhe oferecer com um curso com alto conceito e à rede de apoio. Sendo estas expectativas não contempladas, a distância passa a pesar no desenvolvimento e envolvimento com as atividades escolares.

Para a correlação de gênero e desempenho verificamos igualmente um coeficiente estatisticamente significativo negativo, registrando-se um melhor desempenho acadêmico por parte das

mulheres. Este resultado se coaduna com a literatura global que tem salientado a mulher com maiores índices de desempenho acadêmico comparados aos homens, uma vez que são estas que revelam mais comportamentos de estudo, que na percepção de Valadas (2007) significa que elas têm vista atingir o melhor desempenho possível, no sentido de obter maior sucesso. Semelhante a esta colocação Moleta, Ribeiro e Clemente (2016) referem a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, sugerindo que as mulheres em função dos dados desafios pessoais e sociais que historicamente são obrigadas a suplantar, mostram-se mais motivadas às conquistas educacionais. Colocam que são menos dadas à procrastinação e finalizam constatando que quanto mais motivados intrinsecamente a estudante esteja, menor a tendência ao insucesso. Fato sobremaneira comprovado nos estudos de Granja (2012), que esbordando sucesso e insucesso em uma IES pública no Brasil, mesmo tendo a amostra respondente de maioria de estudantes do sexo masculinos, foram as mulheres que se apresentaram com melhores índices de desempenho. No mesmo seguimento, Lemos e colaboradores (2005) realizando estudo sobre autoeficácia e gênero constataram que entre as mulheres, a inclinação a realização profissional apresentou correlações estatisticamente significativas e positivas em relação à motivação pela realização pessoal e pela relevância social da profissão escolhida. Quanto à sua motivação à persistência, noutro estudo (Santos, 2013), afirma que as mulheres, ao contrário dos homens, basearam sua decisão de evadir no grau de comprometimento institucional e, secundariamente, no desempenho acadêmico. Para o autor, estas são reações que indicam que as mulheres não permanecem em um ambiente universitário insatisfatório. Em última análise, o estudo arrebatou que o desempenho acadêmico é claramente o fator dominante na decisão de abandono em ambos os sexos, mas especialmente às mulheres.

Neste ponto, nossa tese tem apresentado uma ampla discussão sobre a desenvoltura da mulher no âmbito educacional e profissional, reafirmando que ao longo do tempo a mulher vem ganhando cada vez mais espaço, seja em escolas e universidades ou em cargos profissionais. A presença feminina em diversas áreas é um fato que revela como a mulher pode ser flexível e é capaz de conciliar diferentes aspectos de sua vida pessoal, social e profissional. O fato de trabalhar, cuidar da casa e dos filhos, ainda, representa um obstáculo no avanço da carreira da mulher, assim como para sua escolarização. Contudo, a literatura e órgão estatístico a colocam como superior em seus desempenhos acadêmicos.

Finalmente, observa-se uma correlação estatisticamente significativa negativa entre desempenho e a variável persistência ( $p = .009$ ), expressando pior desempenho por parte dos estudantes que tencionam persistir no curso (estes estudantes realizaram mais disciplinas e isso pode

traduzir-se em classificações mais baixas nalgumas delas). Essa correlação negativa acaba por diferenciar-se da maioria dos outros estudos que apontam a persistência associado à predição vocacional como relevante em todo o processo acadêmico, não sendo diferente com os resultados de desempenho que colocam os estudantes persistentes como os melhores aproveitamentos escolares ( Casanova & Almeida, 2016; Ferreira & Ferreira, 2017; Porto & Soares, 2017; Santos et al., 2011). Entretanto, sendo o desempenho acadêmico de ordem multifatorial, também relacionado pelo envolvimento e pela relação pedagógica estabelecida com os professores, a metodologia utilizada, a própria motivação do estudante, a cobrança interna e externa, níveis de maturidade, o tempo de estudo e a disponibilidade de tempo para frequentar as aulas, restaria aqui, um maior aprofundamento das questões que estão envolvidas no mal desempenho dos estudantes persistentes, mesmo os dados mostrando que estes têm maior quantidade de disciplina realizadas, sugerindo mal aproveitamento por excesso de atividades escolares. Não podemos esquecer ainda, que em outros momentos de análise desta tese, obteve-se boas médias de adaptação por parte dos estudantes que não estão no curso de primeira opção e se dizem persistentes. Deste modo, podemos trazer a reflexão de Santana (2017) quando coloca que a escolha determina e é determinada pelas possibilidades presentes que irão impactar o presente e o futuro, pois é permeada pelo mundo objetivo (o que proporciona) e pelo mundo subjetivo (o que representa). E mesmo que a escolha ocorra com a dúvida, o momento de opção é um caminho a decidir entre as possibilidades presentes. Entretanto, a definição e o envolvimento é um processo de evolução no percurso da vida acadêmica.

Esta situação estende-se, também, ao estatuto do estudante no final do primeiro ano escolar, havendo taxa superior de estudantes inativos quando no início do ano apresentavam já tendência para não persistir no curso o que já era esperado tal como resultou o estudo de Tietzen (2010) assim como tem posto, em grande parte a literatura (Porto & Soares, 2017; Santos, Mognon; Lima, & Cunha, 2011). Sobre o nosso estudo, se atentarmos para os resultado apontados no capítulo quatro, sobre o percentual de estudantes que já haviam se retirado do sistema no primeiro semestre de ES (por motivo que não buscamos especificar) é considerável (N= 53; 16,2% ), assim como os estudantes que se encontram no curso de 2.<sup>a</sup> opção (N= 129; 39%) comparados ao de 1.<sup>a</sup> opção (N=180; 55%).

Contudo, por se tratar de um fenômeno complexo, vários autores discorrem que faz-se necessário que se priorize, especialmente, a compreensão das questões de ordem acadêmica e social, que possam impactar a decisão de permanecer ou evadir da instituição (Porto & Soares, 2017; Santos, Mognon; Lima, & Cunha, 2011). Nesse ponto, Albuquerque (2008) considera que o ES e as oportunidades de mercado ampliadas com um diploma universitário se tornaram mais importante na

sociedade, a intenção de persistir no curso universitário também se tornou mais importante. Tratando do contexto brasileiro, especificamente assim como os estudos precedentes de Machado, Melo Filho e Pinto (2005) e estudos mais atualizados como de Ramos e colaboradores (2015, e Almeida (2019) apontam que os problemas responsáveis pela evasão são de natureza diversas que vão desde o desconhecimento do curso e/ou carreira, falta de apoio para poder estudar e trabalhar simultaneamente e situação financeira familiar ruim. Cunha, Tunes e Silva (2001) já salientava que o desamparo e a falta de informação na chegada ao curso, o despreparo do aluno para lidar com o sistema universitário e a impossibilidade de estabelecer vínculos pessoais significativos como principais causas para a desistência. Enquanto que Santana (2017) aponta a escolha precoce e carente de informações sobre o curso escolhido e as escolhas desarticuladas (escolha de vários cursos ao mesmo tempo), como dimensões importantes da questão de não persistir no ES.

Nesse mesmo contexto de persistir e/ou desistir, Ramos e colaboradores (2015) ressaltam que o fator escolha do curso vislumbrando a carreira profissional ajuda a aumentar o nível de satisfação dos alunos nos cursos frequentados. Como o processo de adaptação envolve variáveis acadêmicas complexas que afetam, de algum modo, o desenvolvimento dos estudantes no contexto universitário, então, os alunos que apresentam maior capacidade para o enfrentamento das demandas acadêmicas, têm grandes possibilidades de alcançar maior grau de satisfação diante das vivências relativas ao curso e com maiores chances de dar cabo de levar a graduação até o final.

Atendendo a que o rendimento acadêmico dos estudantes tende a estar influenciado pela natureza dos cursos que os estudantes frequentam (tipo de disciplinas, métodos de ensino e de avaliação, métodos de estudo), repetimos a análise correlacional anterior dividindo os estudantes por duas áreas científicas dos cursos (Ciências Biológicas e Exatas e Ciências Humanas).

*H5: O sucesso acadêmico dos estudantes avaliado através do rendimento geral e do estatuto no curso, no final do primeiro ano do ES, está relacionado com as variáveis sociodemográficas, a opção de curso e persistência de forma diferenciada em função da área científica do curso frequentado.*

Na tabela 20 apresentamos as correlações obtidas (rhô de Spearman) cruzando o sucesso acadêmico dos estudantes com variáveis sociodemográficas de pertença, opção de curso e persistente,

dividindo os estudantes consoante o seu curso se situa nas Ciências Biológicas e Exatas ou nas Ciências Humanas.

**Tabela 20** Correlação entre Rendimento Geral e Estatuto no Curso com Variáveis Sociodemográficas, Opção e Persistência no curso, em função da área científica

	Variáveis	n	Rendimento geral		n	Estatuto no curso	
			<i>rho spearman</i>	Sig.		<i>rho spearman</i>	Sig.
Ciências Biológicas e Exatas	Grupo etário	120	-.015	.868	137	-.008	.929
	Com. Origem	110	.229	.016	125	-.119	.185
	Gênero	120	-.119	.197	138	.016	.856
	Est. Trabalho	119	-.074	.425	137	-.012	.891
	Op. de curso	120	.028	.764	138	-.030	.728
	Persistência	108	-.008	.931	123	.178	.049
Ciências Humanas	Grupo etário	162	.045	.571	174	.003	.972
	Com. Origem	171	-.194	.011	179	.026	.734
	Gênero	176	-.111	.142	189	-.001	.987
	Est. Trabalho	157	-.043	.594	169	.102	.187
	Op. de curso	160	.062	.436	171	.059	.443
	Persistência	170	-.233	.002	178	.307	.000

Analisando os resultados obtidos na tabela 20, relativos à correlação sucesso acadêmico com as variáveis sociodemográficas, opção de curso e persistência, verificam-se poucos coeficientes estatisticamente significativos nas duas áreas científicas, diferentemente de outros estudos que têm apontado diferenças estatisticamente significativa entre o desempenho dos universitários relativo às áreas de conhecimento (Bicudo, 1994; Paredes, 1994; Osti et al., 2020; Suehiro & Andrade, 2018). Contudo, tomando os dois grupos de cursos, observa-se uma correlação estatisticamente significativa entre a comunidade de proveniência dos estudantes e o seu rendimento acadêmico geral, apontando para um melhor desempenho por parte dos estudantes do meio urbano. Uma outra variável que aparece associada ao rendimento acadêmico tem a ver com a intenção dos estudantes em persistirem no seu curso.

Em especial nas áreas do conhecimento, nos estudantes de Ciências Biológicas e Exatas, verifica-se uma taxa superior de estatuto ativo no final do ano por parte daqueles que no início do ano tencionavam permanecer no curso. Este resultado se assemelha aos estudos de Paredes (1994) e de

Bicudo (1995) quando mostraram que o menor índice de evasão se concentrava nos cursos de Ciências biológicas e da saúde. De acordo com os autores (citados por Osti et al., 2020), este dado se repete em outros países. No entanto, o INEP dos anos de 2014 e 2018, identificou um padrão de evasão em que os cursos de Exatas possuem maior índice de desistência quando comparados com as demais áreas de Humanas e Biológicas. Complementando estudo nesta área, Osti e colaboradores mencionam que os estudantes de Exatas (noturnos) apresentaram dificuldades de aprendizagem e desempenhos com maiores níveis de insatisfação, afirmando terem dificuldades com os conteúdos e em atingir as médias, dizendo os estudantes ter pouco tempo para se organizarem e realizar trabalhos em grupo, comprometendo seus rendimentos, assim como piores relacionamentos com os professores.

Percebe-se ainda, que junto dos estudantes de Humanas a intenção de persistir no curso volta a ser importante, aparecendo correlacionada negativamente com o coeficiente de rendimento geral (podendo isso decorrer do maior número de disciplinas realizadas e com isso média mais baixa), ao mesmo tempo que uma taxa superior de estudantes ativos no final do ano ocorre precisamente junto daqueles que no início do ano tinham já uma maior intenção de persistir no seu curso de Humanas e Biológicas. Este dado oscila dentre as áreas comparados aos estudo de Almeida, Soares, Guisande e Paisana (2007) ao referiram os estudantes de Ciências e Exatas parecem apresentar maiores dificuldades na sua adaptação acadêmica e desempenhos em termos de atividades de estudo assim como de ajustamento à instituição, apresentando também piores resultados contrastando mais claramente com os alunos de Humanidades que se apresentaram melhores na adaptação e desempenhos.

#### **5.4 - Adaptação e satisfação acadêmicas e sucesso acadêmico dos estudantes**

Prosseguindo com a verificação das nossas hipóteses, procedemos à análise das correlações entre as percepções de adaptação acadêmica avaliada através das várias dimensões do QVA-r e satisfação acadêmica avaliada pelas dimensões da ESEA e o sucesso acadêmico dos estudantes no final do ano escolar (primeiro ano). Para a avaliação do sucesso acadêmico consideremos, de novo, o coeficiente de rendimento geral e o estatuto no curso) no final do primeiro ano.

*H6: O sucesso acadêmico dos estudantes dimensionados pelo rendimento geral e estatuto no curso no final do primeiro ano encontra-se positivamente correlacionado com os níveis de adaptação e satisfação acadêmicas dos estudantes.*

Na Tabela 21 apresentamos as correlações obtidas entre o coeficiente de rendimento geral e o estatuto (ativo ou inativo) dos estudantes no curso no final do primeiro ano com os seus níveis de adaptação e satisfação recolhidos no início do ano escolar. Nestas correlações utilizamos o procedimento produto x momento de Pearson para as correlações envolvendo o coeficiente de rendimento geral e o procedimento  $\rho$  de Spearman para a variável estatuto, dada a natureza métrica diferente de ambas as variáveis.

**Tabela 21** Correlação entre Rendimento Geral e Estatuto no Curso com as Vivências Acadêmicas (QVA-r) e Satisfação (ESEA)

	Dimensões	n	Rendimento Geral		n	Estatuto no curso	
			<i>r</i> Pearson	<i>Sig.</i>		$\rho$ Spearman	<i>Sig.</i>
QVA-r	Pessoal	274	-.013	.835	298	-.031	.595
	Interpessoal	280	-.091	.128	306	-.010	.858
	Carreira	281	.060	.320	305	-.113	.049
	Estudo	284	.127	.033	310	-.008	.882
	Institucional	278	-.189	.002	304	-.012	.837
ESEA	Institucional	274	.019	.760	294	.034	.559
	Exp. Profissional	274	.120	.046	295	-.146	.012
	Des. Acadêmico	274	.230	.000	204	-.074	.204
	Rec. econômico	274	.071	.243	295	-.004	.947
	Social	274	.084	.166	295	-.018	.756

As correlações obtidas relativamente às dimensões da adaptação acadêmica e sucesso acadêmico mostram um efeito significativo da dimensão Estudo ( $p = .033$ ) sugerindo que os estudantes que se percebem com mais competências de organização e planeamento de estudos apresentam melhores classificações ou rendimento nas disciplinas. Neste resultado não há surpresas uma vez que boa parte da literatura tem posto essa relação de positividade no QVA-r quanto a realização acadêmica conseguida pelos estudantes e se encontra fortemente condicionada pelos próprios processos de aprendizagem e de estudo (Santo & Almeida, 2007). A esse despeito

Boruchovitch (2008) trabalhando uma Escala de Motivação para Aprender de Universitários (EMAU-U), coloca que a autonomia e os componentes motivacionais dos estudantes têm um papel primordial na adaptação, persistência e sucesso acadêmico. Para a autora, esses atributos ficam potencializados quando os estudantes tomam consciência de seus objetivos processo de autorregulação, questões essas que podem ser ensinadas aos estudantes. Entretanto, mesmo com a esses resultados se mostrem coadunados com a literatura, não significa que não se encontre diferenciações como nos estudo de Jung de Andrade (2014) cujo a relação do desempenho acadêmico, medido pela nota média no curso, os resultados indicaram poucas e baixas correlações com as variáveis do Estudo.

Por outro lado, verifica-se uma associação significativa de sentido negativo entre a dimensão Institucional ( $p = .002$ ) e o rendimento parecendo que os estudantes que melhor se percebem na utilização dos recursos apresentam pior rendimento. Apesar deste dado não ser costumeiro nas análises de adaptação acadêmica nos estudos de Rabelo Vaz (2010), abordando a percepção de rendimento acadêmico pelos estudantes também registrou baixa correlação na dimensão institucional. No entanto, Carlotto e colaboradores (2015) acrescentam que há uma maior propensão por parte dos ingressantes em assinalar a instituição como um fator favorável a adaptação. Cunha e Carrilho (2005) também já assinalavam a relação com a instituição e com o bom aproveitamento acadêmico. Ademais, é interessante chamar a atenção para o fato de os ingressantes ainda possuírem uma visão pouco crítica dos aspectos institucionais por se encontrarem em momento de idealização com o ambiente universitário (Carlotto et al., 2015). No tocante ao nosso estudo, justifica no futuro algum aprofundamento para se tentar perceber que tipo de envolvimento institucional apresentam os estudantes pois nem sempre são os recursos mais voltados para as atividades de aprendizagem os mais usados. Ou contrário o que Carlotto coloca, estes estudantes já percebem uma possível condição crítica institucional em termos de infraestrutura.

Ainda relativamente às correlações envolvendo o coeficiente de rendimento geral, observa-se correlações significativas, e de sentido positivo, com as percepções de satisfação dos estudantes nos domínios das expectativas profissionais e do rendimento acadêmico (nível de significância, mas elevado,  $p < .001$ ). Nos dois casos, níveis superiores de satisfação estão associados, também, a melhores resultados em termos de rendimento acadêmico. Suehiro e Andrade (2018) também referem semelhantes achados quanto à satisfação com o curso, oportunidades de desenvolvimento de carreira, satisfação com a instituição e satisfação com a experiência acadêmica como pontos determinantes para o desempenho. Mas as autoras discorrem que apesar de o nível de satisfação ter sido maior entre a amostra de ingressantes com diferenças significativas em quase todos os fatores da ESEA, o nível

mais acentuados de satisfação foi com o curso enquanto que em oportunidade de desenvolvimento de carreira se mostrou com menor escore de satisfação. Este resultado também foi encontrado de Soares e colaboradores (2012) onde os estudantes apresentaram pontuação acima da média em toda a escala, mas a menor média foi observado em oportunidade de desenvolvimento de carreira tanto para os estudantes ingressantes quanto para os concluintes. De forma global, entende-se que quanto maiores as dificuldades em relação às oportunidades proporcionadas pelo curso em atividades curriculares e extracurriculares menor o nível de satisfação.

Por último, olhando ao estatuto ativo versus inativo dos estudantes no final do primeiro ano no ES, verificamos uma associação significativa, de sentido negativo, entre esse estatuto e as percepções de adaptação dos estudantes na dimensão Carreira, assim como com a percepção de satisfação relativamente às Expectativas Profissionais. Em ambos os casos, quando os estudantes no início do ano apresentam níveis mais baixos de adaptação e de satisfação na vertente carreira ou associação do seu curso a uma atividade profissional futura, esses mesmos estudantes encontram-se em percentagem superior no estatuto “inativo” no final do ano escolar. Esta condição é bem explanada por Osti e Almeida (2019) quando colocam que a satisfação dos estudantes com o curso e o desenvolvimento de carreira, assumem-se como eliciadora de bem-estar acadêmico e impactam na adaptação e no sucesso dos estudantes. Que o oposto (a desilusão) tendem a provocar desinvestimento, decorrente daí, condições favoráveis ao insucesso e, inclusive, ao abandono da IES. Esta questão, também, é salientada por Santos e colaboradores (2013) que encontraram o nível de satisfação acadêmica maior entre os estudantes ingressantes, legitimando as observações de outros estudos que há um nível de insatisfação crescente entre os estudantes de ES que se torna perceptível apenas após o primeiro ano de curso e aumenta no decorrer do mesmo levando o estudante à desmotivação.

Como anteriormente, pretendemos verificar se as correlações anteriores oscilavam em função da área científica dos cursos. Assim, agrupamentos os cursos em duas grandes áreas científicas: Ciências Naturais e Exatas, e Ciências Humanas. Esta diferenciação e hipótese associada pretende atender à natureza curricular distinta de tais cursos, por vezes também marcados por processos de ensino, aprendizagem e avaliação distintos. A hipótese seguinte decorre desta suposição.

H7: A relação entre o sucesso acadêmico dos estudantes dimensionados pelo rendimento geral e estatuto no curso no final do primeiro ano de ES com as dimensões da adaptação e satisfação acadêmicas (QVA-r e ESEA) oscila em função das áreas científicas dos cursos.

A Tabela 22 apresenta os coeficientes de correlação entre o rendimento geral e o estatuto no curso (ativo ou inativo) dos estudantes no curso no final do primeiro ano com os seus níveis de adaptação acadêmica no início do ano escolar. Esta apresentação, face à hipótese formulada, toma em separado os estudantes das duas áreas científicas. Como atrás, utilizamos o procedimento produto x momento de Pearson para as correlações envolvendo o coeficiente de rendimento geral e o procedimento  $\rho$  de Spearman para a variável estatuto.

**Tabela 22** Correlação entre Rendimento Geral e Estatuto no Curso com Dimensões de Adaptação Acadêmica, por Área Científica

	QVA-r	n	Rendimento geral		n	Estatuto no curso	
			<i>r Pearson</i>	Sig.		<i>rho Spearman</i>	Sig.
Ciências Biológicas e Exatas	Pessoal	105	-.073	.460	119	-.015	.874
	Interpessoal	109	-.240	.012	124	.015	.860
	Carreira	108	.215	.025	121	-.258	.004
	Estudo	110	.038	.691	125	-.036	.691
	Institucional	107	-.155	.110	122	-.081	.375
Ciências Humanas	Pessoal	169	-.060	.442	179	-.015	.842
	Interpessoal	171	-.002	.984	182	-.031	.682
	Carreira	173	-.010	.894	184	-.012	.868
	Estudo	174	.193	.011	185	.021	.781
	Institucional	171	-.157	.041	182	.016	.834

As correlações obtidas mostram que são diferentes as dimensões da adaptação acadêmica que se associam de forma estatisticamente significativa ao rendimento académico em estudantes de cursos de Ciências e de cursos de Humanas. Nas Ciências Biológicas e Exatas obtemos um efeito significativo negativo entre rendimento geral e a dimensão Interpessoal ( $p = .012$ ) e efeito positivo na dimensão Carreira ( $p = ,025$ ). Estes dois coeficientes sugerem que os estudantes mais adaptados a

nível interpessoal apresentam pior rendimento acadêmico, apontando um eventual investimento maior nas relações interpessoais e atividades extracurriculares com os demais estudantes e menor investimento nas aprendizagens do curso. Este dado, sem dúvida, merece um maior investimento investigativo, mesmo porque estudos têm apontado que os estudantes que pontuam mais alto no fator extroversão e apresentam maior envolvimento em relacionamentos interpessoais, criando portanto, uma rede de apoio que os ajuda no enfrentamento das novas situações acadêmicas, tendem a melhores ajustamentos no ES (Santos et al., 2015; Tomás et al., 2014).

E mesmo que não tenhamos encontrado uma maior diversidade de estudos que corroborasse ao nosso envolvendo, especialmente, a dimensão Interpessoal com piores desempenhos acadêmicos, mencionamos Fagundes, Luce e Espinar (2014) que apresentam os estudantes de Biologia e Matemática com diferenças significativas positivas em apoio social e relacionamentos interpessoais comparados aos estudantes de Humanas, no entanto, em nada influenciou na resposta de desempenho, uma vez que apresentaram uma nota média inferior aos estudantes de Humanas. Os autores concluem que, talvez seja, em função das exigências curriculares que os cursos de Exatas tendem apresentar. Noutro estudo (Osti et al., 2020) também é mencionada diferenças no âmbito relacional entre os estudantes de Exatas e Humanas, a diferença reside na questão do relacionamento com os professores e sobre o desempenho acadêmico. Onde os estudantes de Exatas relatam maiores dificuldades relacionais por considerarem os professores mais frios e distantes e estes admitem ter maiores dificuldades com os conteúdos e em atingirem as médias necessárias para a aprovação sem refazerem os exames avaliativos.

De outra forma, envolvendo as áreas científicas propriamente dita, é de consenso que as experiências dos estudantes do ES são diferentes entre si, dependendo da área que o curso se insere. Nestes termos, Suehiro e Andrade (2018) pontuaram que os universitários de Biologia e Saúde obtiveram as menores pontuações de desempenho comparados às outras áreas. E como já apresentado em outro momento desta discussão, os estudantes de Exatas, tendem a apresentar piores níveis de adaptação assim como maior frequência à desistência do curso.

Por outro lado, estudantes mais adaptados na dimensão carreira, sentindo a relevância do seu curso para o seu futuro profissional, apresentam um melhor rendimento acadêmico obtido através das suas classificações nas várias disciplinas. Ainda no caso da dimensão Carreira, os estudantes que apresentam menores níveis de adaptação apresentam uma taxa mais elevada no estatuto inativo no final do ano, sugerindo assim um desinvestimento no próprio curso quando este não corresponde a

objetivos vocacionais ou de carreira ( $p = .004$ ). Neste caso, concluímos que nossos dados se apresentam ajustados à compreensão global indicado pela literatura e apropriadamente discutida em outros momento teóricos e de análise desta tese, envolvendo a dimensão Carreira, envolvimento e persistência no ES.

No caso dos estudantes da área de Ciências Humanas, encontramos correlações significativas entre o rendimento acadêmico e a dimensão Estudo ( $p = .011$ ), traduzindo aqui que os estudantes que se autoavaliam com mais competências de organização e eficácia nos métodos de estudo também obtêm melhores classificações acadêmicas nas várias disciplinas dos seus cursos. Por outro lado, junto deste grupo de estudantes, observa-se, novamente, uma correlação significativa, mas de sentido negativo, entre rendimento acadêmico e a dimensão Institucional de adaptação ( $p = .041$ ), apontando para piores classificações por parte dos estudantes que se sentem mais integrados nos serviços e espaços da instituição, o que justificará, como já salientado, estudos futuros para melhor compreendermos esta situação.

Na tabela 23 apresentamos as correlação das dimensões da satisfação acadêmica (ESEA) com os dois indicadores de rendimento acadêmico tomando os estudantes por área científica. Os coeficientes recorrem ao procedimento produto x momento de Pearson para as correlações envolvendo o rendimento geral e o procedimento  $\rho$  de Spearman para a variável estatuto.

**Tabela 23** Correlações entre o Rendimento Geral e Estatuto no Curso com as Dimensões da Satisfação Acadêmica, por Área Científica

	ESEA	Rendimento geral		Estatuto no curso	
		n 105		n 115	
		r	Sig.	$\rho$	Sig.
		Pearson		Sperman	
<i>Ciências Biológicas e Exatas</i>	Institucional	-.012	.904	.122	-.194
	Exp. Profissional	.031	.757	-.167	.075
	Des. Acadêmico	.050	.609	-.105	.263
	Rec. Econômico	-.073	.462	.039	.680
	Social	.126	.200	.017	.861
		N 169		N180	
<i>Ciências Humanas</i>	Institucional	.065	.399	-.033	.659
	Exp. Profissional	.075	.312	-.132	.077
	Des. Acadêmico	.269	.000	-.043	.563
	Rec. Econômico	.164	.034	-.040	.594
	Social	.033	.667	-.039	.599

Ao observar os valores da Tabela 23, percebe-se que nos estudantes dos cursos na área das Ciências Biológicas e Exatas não se apresentam com correlações com significância estatística cruzando as dimensões da satisfação acadêmica e o rendimento traduzido nas classificações nas várias disciplinas. Esta situação altera-se quando analisamos os estudantes dos cursos da área de Humanas. Neste caso a satisfação dos estudantes nas dimensões de Desempenho acadêmico e dos Recursos econômicos apresenta-se positivamente correlacionada com o seu coeficiente de rendimento geral, ou seja, estudantes mais satisfeitos nestes dois domínios apresentam no final do primeiro ano melhores classificações acadêmicas, sendo particularmente significativo o coeficiente referente à satisfação com o desempenho acadêmico ( $p < .001$ ).

A evidência de que o nível socioeconômico influencia no desempenho do estudante seja qual for o ciclo educacional, é confirmada por meio de grande quantidade de pesquisas sobre o tema. Especialmente sobre estudos no Brasil, constatam que o problema da desigualdade da renda está intrinsecamente relacionado com o problema da educação. Mas em linhas gerais, mesmo que as condições socioeconômicas tendem a interferir direto e indiretamente no desempenho acadêmico do estudante ao mesmo tempo, serve como fator incentivador ou inibidor do interesse do estudante no dia-a-dia escolar. É claro que junto a outros fatores servirão de interferências na aprendizagem e permanência deste na escola, assim como para a situação de evasão e repetência.

Relativo ao ES, Almeida (2007) e Osti e Almeida (2019) atestam que os níveis de satisfação dos estudantes diferenciam-se em função dos seus recursos econômicos, da localização e qualidade da residência dos estudantes durante as aulas, ou dos estilos de vida das comunidades onde se situam as instituições que frequentam. No entanto em noutro estudo de Osti e colaboradores (2020) investigando satisfação em estudantes de diferentes turnos, no quesito Recursos Econômicos, não houve diferenças significativas entre os grupos de estudantes. Os alunos do período noturno se sentem minimamente mais satisfeitos que os estudantes dos outros períodos com seus recursos econômicos. Para os autores, isso se dá devido a alguns deles possuírem renda através de seu próprio trabalho, sem que haja por parte dos pais ou responsáveis a dependência financeira frente aos estudos.

Consequente a isso, Santos, Ferraz e Inácio (2019) analisando os efeitos positivos e negativos de tomadas de decisões por estudantes afirmaram que o aumento de gastos financeiros dos estudantes em sua “normalidade” é feito possivelmente através de uma decepção referente a seu desempenho acadêmico, situação a qual coloca o graduando frente a uma descarga emocional voltada a utilização dos seus meios financeiros para desconto de sua atitude compensatória. Oliveira e Dias

(2017) indicam que as maiores dificuldades para a adaptação acadêmica estão diretamente ligadas a ausência completa e ou parcial de autonomia, ponto crucial que garante o controle emocional frente a situações problema.

Importa ainda, mencionar que nesse contexto, a satisfação do estudante pode variar em função da área científica do curso, uma vez que são achados níveis mais elevados de satisfação entre estudantes de Ciências Humanas e níveis mais baixos junto aos estudantes de Exatas e Biológicas, muito em função de que nestas áreas, é comum os estudantes diferenciarem-se em recursos econômicos. De acordo com Zago (2006), os cursos mais onerosos e por consequência absorve estudantes com melhores poderes aquisitivos são das áreas de Biológicas e Exatas. Mais apuradamente, a autora discorre sobre a análise da condição econômica do estudante que não se pode furtar de considerar os efeitos relacionados à natureza do curso, em função da grande seletividade social na porta de entrada do ES, onde o *status* social do público varia fortemente segundo a área de conhecimento. Em seus resultados, revela a existência de um certo "mal-estar discente" relatada pelos estudantes de medicina, direito, agronomia e, em menor proporção, por alunos dos cursos de pedagogia, história, filosofia, letras e outros menos concorridos, e que apresentam, portanto, menor grau de heterogeneidade social e econômica. Desse modo, não raro, às dificuldades econômicas associam-se outras, relacionadas ao quadro complexo da condição estudante. Finaliza que há uma luta constante entre o que os estudantes gostariam de fazer e o que é possível fazer frente sua condição econômica, materializada em uma gama variada de situações condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas etc.). Refugiar-se no isolamento é a saída encontrada, como revelaram vários estudantes.

Tomando o estatuto dos estudantes no final do primeiro ano, observamos que nas duas áreas científicas ocorre um coeficiente quase estatisticamente significativo quando cruzamos estatuto com a satisfação dos estudantes na dimensão Expectativas profissionais. Em ambos os grupos de cursos essa correlação é de sentido negativa, traduzindo que estudantes menos satisfeito com a sua experiência acadêmica em termos futuro profissional aparecem no final do ano com um taxa superior no grupo dos inativos. Este resultado, de novo, vai no sentido que quando o curso e demais experiências acadêmicas não estão em linha com os interesses profissionais dos estudantes, então estes deixam de investir no curso e sua formação. É certo que, maior investimento está relacionada com os níveis de melhores percepções de satisfação. Sobre as áreas científicas Suehiro e Andrade (2018) mencionam que os estudantes de Ciências Biológicas obtiveram menores pontuações em todas as situações avaliadas nos

níveis de satisfação, no entanto, os estudantes de Humanas apresentaram maiores pontuações. Osti e colaboradores (2020) também mencionam que os estudantes de Biológicas e Humanas afirmaram estarem mais satisfeitos com suas aprendizagem e desempenho, o que podemos inferir maiores sentimentos de persistência no curso escolhido.

Para finalizarmos esta análise da relação entre variáveis pessoais e contextuais dos estudantes no seu rendimento acadêmico no final do primeiro ano no ES, procedemos a uma análise de regressão procurando estudar o impacto conjunto de tais variáveis nas classificações acadêmicas (coeficiente de rendimento geral) dos estudantes (não se considerou o estatuto no final do ano pela perda no número de casos necessário à análise de regressão em virtude do elevado número de missings).

Para este estudo recorremos à análise de regressão linear, e, dado o volume grande de variáveis integradas no modelo, recorremos ao método stepwise para apenas considerar as variáveis que mais possam contribuir para esse impacto. No final um conjunto de cinco variáveis (Tabela 5.18) apresentam impacto significativo no coeficiente de rendimento geral mostrando-se o modelo estatisticamente significativo ( $F(5,106) = 9.946, p < .001$ ), e explicando essas cinco variáveis 28.7% da variância nessa medida do rendimento. Na Tabela 24 apresentamos os índices para essas cinco variáveis que se mostraram estatisticamente significativas.

**Tabela 24** Análise de Regressão Tomando as Variáveis com Impacto Significativo no Rendimento Acadêmico

Variáveis	Coeficientes		Coeficientes padronizados	t	Sig.
	Coeficientes não padronizados				
	B	Erro			
(Constante)	7.811	.986	Beta	7.918	.000
Institucional	-.138	.026	-.466	-5.244	.000
Estudo	.075	.019	.381	4.017	.000
Renda familiar	.587	.231	.209	2.542	.012
Gênero	-.568	.235	-.196	-2.419	.017
Satisfação Social	.059	.028	.181	2.088	.039

Os resultados apontam para a relevância das vivências acadêmicas dos estudantes associadas à sua adaptação ao ES. Mais concretamente verificamos que o rendimento acadêmico no final do primeiro ano está particularmente associado à adaptação do estudante a nível institucional e a nível dos seus métodos de estudo. Relativo aos métodos de estudo, nenhuma surpresa, é resultado esperado, corroborando com boa parte da literatura que preconizam que os estudantes com níveis motivacionais e com adequadas estratégias de estudos conseguem os melhores resultados de desempenho escolar. No entanto, estudantes que se avaliam como mais adaptados institucionalmente apresentam pior rendimento. Tenderíamos a pensar no fato de ser o campus de Bragança, um campus pequeno, sem grandes recursos tecnológicos, tendo o básico nas salas de aulas (a exemplo: recursos audiovisuais), salvos os cursos que recebem maiores investimentos financeiros em função das suas linhas de pesquisas que conseguem oferecer maiores recursos como laboratórios bem equipados para os estudantes. Outrossim, o maior e mais disponível recurso para o desenvolvimento acadêmico é a biblioteca do campus. Mas justifica que em termos deste resultado que se deva realizar futuros estudos para melhor se entender a razão de ser desta relação negativa entre as variáveis.

Duas variáveis sociodemográficas contribuem também de forma estatisticamente para explicar o rendimento acadêmico dos estudantes, ou seja, o rendimento familiar e o gênero. No primeiro caso, os estudantes provenientes de famílias com mais recursos econômicos conseguem melhor rendimento acadêmico no final do primeiro ano do ES. Junto a isso, a renda familiar, tendencialmente acrescentada nesta análise, apesar de não ter sido observada nas anteriores, o resultado se manteve de acordo com boa parte dos estudos que apresentam um paralelo entre o nível socioeconômico familiar e melhores desempenhos, em função, acredita-se, dos melhores recursos disponíveis em termos tecnológicos, didáticos, etc. Por outro lado, também as mulheres conseguem melhor rendimento acadêmico que os colegas do sexo masculino, resultado reafirmado em outras análises de cunho adaptativo e de satisfação neste estudo, assim como na literatura apresentada.

Finalmente, uma das dimensões da escala de satisfação acadêmica (satisfação social) apresenta um impacto significativo no rendimento, sugerindo que estudantes que avaliam de forma mais positiva o seu relacionamento com colegas e as amizades estabelecidas na turma e no curso apresentam melhor rendimento. Quanto a isto, a percepção de suporte social é bem referida na literatura como variável importante no processo de ajustamento de estudante em todos os âmbitos acadêmicos, uma vez que facilita a prevenção de eventos estressores, particularmente, quando estes se encontram mais bem pessoalmente motivados a persistirem no ES, seja qual for suas razões intrínseca ou extrínseca.

## 5.5 Considerações Finais

Ao longo deste capítulo fomos apresentando e analisando os resultados do nosso estudo empírico seguindo os objetivos propostos, no intuito global de perceber quais os fatores contributivos para a adaptação e sucesso acadêmico. Nesse pleito, foram abordadas as dimensões que implicam variáveis sociodemográficas, as vivências acadêmicas e as percepções de satisfação correlacionadas entre si e com o sucesso acadêmico de ingressantes no ES. As análises se deram a partir de cinco grupos de variáveis mediante às sete hipóteses referidas no capítulo quatro. Primeiramente, procedemos com a análise das Médias e Desvio Padrão e para melhor clarificação de significância, procedemos com a análise multivariada de variância (F-Manova), posteriormente para correlacionar as variáveis com o desempenho acadêmico e estatuto ativo no curso, utilizamos a análise *rho spearman*. Junto a isto, foram tecidas discussões referindo resultados de outros estudos que venham corroborar ou se apresentam contrários aos nossos valores.

Os dois primeiros grupos de análises, referem o impacto das variáveis sociodemográficas (grupo de idades, localidade de origem, gênero e estatuto de trabalho) no QVA-r e ESEA, uma vez que as características Sociodemográficas têm sido apresentadas pela literatura como importantes para explicar as diferenças na transição do Ensino Médio para o ES, ressaltando seu impacto no processo acadêmico como um todo. Neste ponto, os resultados apontam a mulheres com médias mais elevadas em quase todas as dimensões do QVA-r, com exceção na Pessoal. E muito embora a literatura aponte inconsistência sobre os padrões de satisfação, nosso estudo aponta considerável discrepância envolvendo gênero e estatuto do trabalho na ESEA.

Para o terceiro bloco de variáveis onde foi verificado o impacto das variáveis opção de curso e intenção de persistência no curso tanto para a adaptação quanto para a satisfação acadêmica (QVA-r e ESEA). No QVA-r, se percebe alta discrepância entre os grupos de variáveis, com os estudantes de segunda opção mais adaptados na globalidade do questionário. No ESEA, apesar de não haver grandes discrepâncias, são os estudante de segunda opção e persistentes que se encontram mais satisfeitos, especialmente, na dimensão Institucional. Nestas questões, a literatura tem comprovado a dimensão da escolha do curso superior e o ajuste entre carreira desejada e cursada é um bom preditor da persistência e sucesso no ES.

Os dois últimos blocos de análises envolvem todas as variáveis anteriores sociodemográficas, adaptação e satisfação relacionadas ao sucesso acadêmico, acrescido de análises tomando as áreas científicas das quais os cursos se inserem. Afim de ampliar a compreensão do impacto significativo das variáveis no sucesso acadêmico, utilizamos uma síntese da análise de regressão. De forma global,

nosso estudo coloca que o rendimento acadêmico se correlaciona com a comunidade de origem, gênero e persistência.

Outrossim, acrescentamos nas análises conceitos e discussões previamente definidos pela literatura no contexto de adaptação no ES, demarcado como um acontecimento de vida, por vezes, estressante. Que implica na necessidade de ajustes social, emocional, ou aquisição de estratégias de *coping*, sobremaneira, necessárias face às novas exigências do contexto universitário. Ou seja, consiste na capacidade do estudante em se integrar ao ES, mobilizando processos cognitivos, sociais e afetivos que juntos, auxiliam no êxito ao novo contexto, possibilitando que desfrute das diversas condições de aprendizado com positivos ganhos em sua formação profissional. Aliado a isso, tecemos a discussão em torno da satisfação do estudante com a experiência universitária que é atribuída como importante ao grau de motivação e envolvimento com estudos, da mesma forma que sua investigação surge como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional. Referimos em nossa discussão, o sucesso acadêmico como uma definição multifacetada uma vez que compreende uma adaptação bem sucedida as múltiplas respostas na trajetória escolar (acadêmico, domínio socio-relacional e bio-psicológico). Sendo, então, de índole subjetiva, o mesmo resultado poderá ser percebido de forma diversa conforme os objetivos iniciais e a motivação do estudante.

Como vimos, o nosso estudo empírico tende a apresentar como recursos informativo questões levantada sobre os fatores que contribuem à transição, adaptação e sucesso acadêmico. E mesmo que alguns dos objetos aqui investigados como a satisfação e sucesso acadêmico circunscrevem-se em diferentes pontos de vista tanto da pessoa do estudante como para o próprio contexto que este se insere, é fundamental buscar compreender como ele se percebe e interage com a instituição e como desenvolvem uma rotina que englobem relacionamentos interpessoais, motivação e modelos de processamento de aprendizagem. Neste ponto, são as percepções que os estudantes formulam sobre suas próprias vivências e em relação ao campus universitário que se torna fundamental na investigação. Diante, disso, considerando toda a trajetória empírica e os resultados alcançados, esperamos, firmemente, que nosso estudo venha auxiliar tanto o nosso lócus de investigação como outros novos investigadores em outros espaços de ES, na compreensão da diversidade de razões que envolvem a adaptação e o sucesso acadêmico dos estudantes universitários.

## CONCLUSÃO

Chegamos à conclusão desta tese, tecendo os resultados dos valores que dimensionaram os fatores que se encontram envolvidos com o sucesso acadêmico dos estudantes do primeiro ano do ES. Contudo, importa refletir sobre a natureza complexa dos fenômenos humanos tratados no campo das Ciências da Educação, por ser a educação um campo de investigação de muita variedade de objetos de estudo, que compõem seu espaço. Nesse espaço, tomamos, especialmente, a educação no âmbito do ES, que tem se concretizado como fenômeno investigativo dada a dimensão que a trajetória universitária promove na vida dos estudantes. Desvelar hoje, os fatores que estão envolvidos no âmbito acadêmico sob a temática transição e a adaptação ao ES, é envolver-se em variados leques de objetos e metodologias de investigação, uma vez que, a maioria dos jovens que ingressam na universidade ainda encontram-se em processo de estabelecimento de sua identidade. Dessa forma, torna-se necessário um ajustamento entre o estudante e a instituição, tamanha às especificidades dos múltiplos fatores que podem interferir direta ou indiretamente na qualidade dessa convivência e, conseqüentemente, no processo de ensino e formação pessoal e profissional.

Nesse bojo, nosso estudo se integra nas crescentes discussões da problemática da adaptação e sucesso do estudante do ES, que vem assumindo demasiada importância no País, muito por conta das inúmeras e grandes mudanças em termos econômicos, sociais, políticos e, conseqüentemente, educacionais. Em especial à educação superior, a literatura apontou que a problemática se dá em função da crescente demanda de matrículas e o grande número de IES surgidas, nos últimos tempos, seja no setor público, seja no setor privado. Contudo, o cerne da questão tem se fixado nas qualidades de educação oferecidas a estes públicos que venham dar conta e condições para que o estudante permaneça com sucesso na academia e adentre o espaço profissional com qualidades de conhecimentos em sua área de atuação.

Junto a isso, há outras questões que se somam e formam uma conjunção de fatores críticos ao resultado de sucesso que se expressam no número de abandono ao ES. Aponta-se ainda, que mesmo que as políticas públicas de acesso à graduação tenham colaborado de forma expressiva para amenizar as dificuldades dos favorecidos, ingressar em um curso de ES é, ainda hoje, um grande desafio. Não obstante, este acesso à universidade ocorre em meio a muita pressão e competitividade, mobilizando amplos recursos financeiros, intelectuais e emocionais em boa parte dos estudantes. Momento, nomeadamente, marcante na vida destes indivíduos ao ponto do processo seletivo ser definido, globalmente, como um rito de passagem ou de iniciação por caracteriza-se por diversos

estágios, tais como, a separação da comunidade ou condição de vida anterior; a transição para dentro da nova comunidade, aprendendo seus valores, normas, padrões, e descobrindo as expectativas desta para com ele, e as oportunidades oferecidas por esta; a integração à nova realidade intelectual e social.

Acresce que todas essas mudanças, forçosamente, exigem do estudante a necessidade de mover competências individuais a nível cognitivo, emocional e social; a habilidade de construir ao redor de si grupo de pares, relacionado com o envolvimento em atividades extracurriculares nas quais o estudante pode ter oportunidade de desenvolver e cultivar competências interpessoais, bem como derivar suportes sociais considerados indispensáveis para o seu bem estar; um bom ambiente de estudo, contando com os recursos de infraestrutura da IES, são também fatores de suporte que não podem ser desmerecidos. E finalmente, o desenvolvimento de um sentido de pertencimento, aliado a uma maior consciência de si e uma visão crítica do mundo do trabalho afim de ter o domínio vocacional associado ao desenvolvimento de um projeto de futura vida profissional.

Outro construto que tem se mostrado importante na experiência acadêmica, preditor de sucesso na adaptação e no ES como um todo, é a percepção de satisfação do estudante que tem sido relacionada com uma série de fatores envolvidos no contexto do ES, sendo esta uma experiência subjetiva que se modifica com o tempo diante das experiências acadêmicas. Desse modo, estudá-las passou a ser uma necessidade no interior das IES, mesmo porque, a maior facilidade de acesso à universidade passa a colocar em xeque a qualidade de ensino destas, impactando sobremaneira, o desempenho de alguns estudantes no ES, culminando, por vezes, no insucesso. Por outro lado, o sucesso passa por variadas definições por se configurar de ordem pessoal, mas para as investigações é comum tomá-lo através do desempenho dos estudantes assim como as consequências de abandono e atraso no curso universitário.

Concomitante a isso tudo, busca-se também, compreender as respostas que cada grupo de estudante, considerando particularidades sociodemográficas que, inegavelmente, os estudos têm salientado a relevância em termos das diferenças no percurso acadêmico e nas respostas de sucesso e insucesso acadêmico, assim como das vivências de adaptação e percepção de satisfação dos estudantes ingressantes. Nesse ponto, nosso estudo buscou, inicialmente, apresentar uma busca literária a respeito das variáveis e contextos que permeiam este estudo, os percursos metodológicos para enfim, dar a descrição dos resultados juntamente com as análises e discussão. Não sendo de outra maneira, considera-se que os resultados obtidos com a diversidade de estudantes da nossa amostra refletem a existência de uma associação preditiva entre as variáveis correlacionadas para a adaptação

e para no sucesso acadêmico. E mesmo que não nos permita legitimar a conclusão de grande parte de outros estudos, houve as percepções relevantes e de cunho significativo envolvendo as correlações entre as variáveis nas três formas de análise (M e DP; Análise de Variância,  $\rho$  Spearman e Regressão), o que nos permite discorrer a respeito dos resultados mais precipitados em termos gerais a respeito dos efeitos significativos.

Entre as variáveis Sociodemográficas grupo etário e localidade de origem nas dimensões do QVA-r, são dos estudantes mais velhos e deslocados a menor média de adaptação na dimensão *Pessoal*. No entanto, a análise de variância nos acrescenta dois efeitos de significância. Um, na dimensão *Institucional*, apresentando os estudantes deslocados mais adaptados que os estudantes urbanos e, o segundo efeito na dimensão *Estudo*, dando aos estudantes mais velhos melhor adaptação. No tocante ao gênero e estatuto de trabalho, aqui percebe-se as mulheres bem mais adaptadas em quase todas as dimensões do QVA-r, com destaque nas dimensões *Carreira* e *Institucional*. No entanto, apresenta uma baixa adaptação definida na dimensão *Pessoal*. Mas quando recorremos à análise de variância, verifica-se que em termos de significância as mulheres trabalhadoras se mostram bem mais adaptadas em *Institucional*. Relativo à opção de curso e persistência no QVA-r, obteve-se altas discrepâncias entre os grupos de variáveis, apesar de os estudantes com entrada em segunda opção e persistentes se apresentam melhores adaptados, na globalidade do questionário. Mas a análise de variância nos permite verificar três efeitos significativos. Um, se apresenta para o perfil de estudantes persistentes de segunda opção de curso, na dimensão *Carreira*; o segundo, na dimensão *Institucional* entre os estudantes de primeira escolha de curso e, o terceiro efeito significativo, na dimensão *Expectativa Profissional*, por conta dos estudantes de primeira opção e persistente no curso.

Por sua vez, na ESEA, apesar da equiparação nas médias de satisfação frente aos estudantes representados pelos grupos de variáveis referindo as idades e localidade de origem, são os mais velhos e deslocados que se apresentam mais satisfeitos. Contudo, foi denotado um efeito quase significativo na dimensão *Desenvolvimento Acadêmico*, muito por conta dos estudantes mais novos e urbanos. Quanto aos grupos de variáveis que circunscrevem o gênero e trabalho, obteve-se um considerável número de valor de significância na percepção de satisfação dos estudantes. Entre as mulheres, verifica-se que estão mais satisfeitas nas dimensões *Social*, *Desenvolvimento Acadêmico* e *Expectativa Profissional*. Assim como os homens trabalhadores se mostram bem mais satisfeitos, na dimensão *Institucional*. No grupo de variáveis de inclinação vocacional, apesar de não termos encontrado grandes oscilações nas médias global. Contudo, uma atenção mais atenta revela, como era de se

esperar, os estudantes de segunda opção e não persistentes menos satisfeitos na dimensão *Expectativa Profissional*. Em contrapartida, os que cursam sua segunda opção e são persistentes no curso se mostram mais satisfeitos na dimensão *Institucional*. Mas a análise de variância precipitou o efeito significativo naqueles de primeira opção e persistentes no curso, na dimensão *Expectativa Profissional*.

A cerca destes resultados as constatações feitas nos inclinam a referir os modelos de boa adaptação e satisfação que se circunscrevem às exigências do curso e da instituição, em expectativas positivas e projetos vocacionais bem definidos que respondem no desenvolvimento acadêmico assim como nas expectativas profissionais dos estudantes ingressantes, notadamente às mulheres que se apresentam na literatura como as melhores na dimensão global do QVA-r. E ainda, no relacionamento gratificante e satisfatório com a instituição e no suporte social disponível, especialmente nos primeiros tempos do ES. No entanto, se percebe, também, a importância de melhor identificar os fatores que implicam à pessoa do estudante e seus recursos emocionais quando os resultados no QVA-r, apresentam as mulheres trabalhadoras com uma baixa adaptação definida na dimensão *Pessoal*, ao passo que própria literatura tem se mostrado inconstantes nesse termo, que ora apresenta a mulher mais adaptação pessoalmente, ora, não.

Finalmente, tomando os dois últimos blocos de variáveis indicadores do sucesso acadêmico envolvendo todas as variáveis sociodemográficas, adaptação e satisfação, utilizando a análise de *rho spearman*. Nesta análise, foi percebido que as variáveis Sociodemográficas, opção de curso e persistência estão correlacionadas ao sucesso acadêmico cujo valores de correlação apontam efeitos significativos para afirmarmos que o rendimento acadêmico se correlaciona com comunidade de origem, gênero e persistência. No entanto, os melhores desempenhos acadêmicos se deram por parte dos estudantes provenientes da comunidade urbana. Para as correlações com gênero, as mulheres se apresentam com melhores desempenhos, resultado coadunado com boa parte da literatura. Identificamos, ainda, um efeito significativo, contudo, negativo entre o desempenho e persistência expondo pior desempenho por parte dos estudantes que tencionam persistir no curso.

Tomamos, ainda, as áreas científicas onde os coeficientes significativos se precipitaram para as duas áreas, sinalizando os estudantes urbanos com melhores desempenhos. A persistência no curso se apresenta associada, também, nas duas áreas para as duas áreas de conhecimento. Em Ciências Biológicas e Exatas verifica-se uma taxa superior de estatuto ativo no final do ano, sustentando, assim, a intenção informada de permanência no curso. Juntos aos estudantes de

Humanas, a persistência se associa de forma negativa com o coeficiente de rendimento geral, verificando-se ainda, taxa superior de estudantes ativos no curso juntos aos intentos de dar cabo do curso até o fim da graduação.

Relativo à adaptação e satisfação correlacionadas com o sucesso acadêmico, o efeito significativo ocorre na dimensão *Estudo*. Considerando o QVA-r, uma associação negativa ocorre na dimensão *Institucional*, sinalizando que os estudantes que melhor percebem os recursos da instituição, são os mesmos que se apresentam com os piores rendimentos acadêmicos. Este dado, como já colocado, carece de melhor olhar empírico, no sentido de buscar-se em que condições se dá essa associação negativa, uma vez que de praxe, o bom envolvimento com a instituição prediz melhores resultados de adaptação e desempenho. Encontra-se também, correlações significativas de sentido positivo com as percepções de satisfação nos domínios de *Expectativas profissionais* e do rendimento acadêmico. Neste ponto, foi o nível de significância mais elevado entre as análises, supondo que os estudantes são conscientes de suas ações no domínio das aprendizagens e qualidades desta para uma qualidade de formação profissional. Sobre o estatuto ativo verso o inativo dos estudantes no final do primeiro ano, verifica-se uma correlação de cunho negativo com as dimensões *Carreiras* e *Expectativas Profissionais*, o que acaba por corroborar os estudos na área que apontam que quanto mais baixo os níveis de adaptação nessas vertentes, mais provável é a desistência no ES.

Nas áreas científicas, as dimensões de adaptação do QVA-r, que se associam de forma significativa ao rendimento acadêmico ocorrem diferenciada para ambas as áreas. Para a Ciências Biológicas e Exatas o efeito se manifesta negativamente entre o rendimento geral e a dimensão e a dimensão *Interpessoal*, sugerindo que os estudantes mais bem relacionados conseguem os piores rendimentos, apontado que maior for o investimento nas amizades e atividades extracurriculares e eventos sociais, menor se faz o investimento acadêmico, culminando com pior rendimento. Este dado nos remete a pensar na mesma situação da correlação negativa entre rendimento e a dimensão *Institucional* vista anteriormente que talvez seja necessário um investimento em um instrumento de investigação que apresente aos estudantes alternativas (mais amplas) de respostas, uma vez que os construtos das duas dimensões, em alguns pontos, se assemelham ao tratar do relacional. Outrossim, encontramos um efeito positivo no rendimento geral com a dimensão *Carreira*, sugerindo que os estudantes quanto mais adaptados nesta dimensão e conscientes da importância do curso para o futuro profissional, melhores são os investimentos acadêmicos finalizando com melhores rendimentos. Referimos ainda, que em *Carreira*, os estudantes que apresentam menores níveis de adaptação, apresentam também, uma taxa mais elevado no estatuto inativo no curso, validando a obviedade,

também salientada pela literatura. Ou seja, são estudantes desistentes, dado apontado pela literatura de que há um desinvestimento no curso quando estes não correspondem às expectativas e objetivos vocacionais.

Na áreas Humanas as correlações significativas entre rendimento acadêmico e a dimensão *Estudo*, revelando que os estudantes que se autoavaliam com melhores competências de organização e eficácia nos métodos de estudos também revelam maiores pontuações nas atividades do curso. De outra forma, no mesmo grupo de estudante observa-se uma correlação significativa de cunho negativo entre o rendimento acadêmico e a dimensão Institucional no QVA-r, trazendo para reflexão a mesma situação anteriormente percebida, carecendo de melhores investigações.

Nas dimensões da ESEA, o efeito significativo ocorre nas áreas de Humanas apresentando a satisfação dos estudantes nas dimensões *Desempenho acadêmico* e *Recursos econômicos* associação positiva com o coeficiente de rendimento geral. De outra forma, entende-se que os estudantes bem mais satisfeitos nesses domínios, o rendimento geral ao final do ano, se apresenta de forma mais positivo. Contudo, é notório que o efeito de maior proporção acontece com os Desempenho acadêmico.

Fechamos essa apresentação conclusiva dos dois últimos blocos das análises com síntese da análise de regressão com todo os conjuntos de variáveis e seu impacto no rendimento acadêmico, cujos resultados apontam entre a variáveis Sociodemográficas, o rendimento familiar , no sentido de os estudantes que advém de famílias com maiores recursos econômicos conseguem mais sucesso acadêmico, da mesma forma que a variável gênero coloca as mulheres como melhores sucedidas no percurso acadêmico. Na adaptação o rendimento acadêmico é explicado estatisticamente no final do primeiro ano, particularmente associado, a nível *institucional* e a nível de *métodos de estudos*. Na escala de satisfação a dimensão *Social* se apresenta com impacto significativo no rendimento no final do primeiro ano de curso.

De modo geral, pode-se afirmar que a presente pesquisa foi relevante para a compreensão da relação *vivências acadêmicas, adaptação e sucesso acadêmico*, pois, de acordo com os objetivos propostos, e com os dados revelados, conseguiu-se, tanto identificar algumas variáveis que influenciaram a adaptação dos estudantes ingressantes participantes de nossa pesquisa, como, também, constatar que houve certa relação positiva entre adaptação e rendimento acadêmico,

tendendo para moderada e fraca, nas dimensões de adaptação e de satisfação. Nesse sentido, o estudo contribuiu para demonstrar que os estudantes se diferem nos diferentes contextos de ES, nas diferentes culturas. E exatamente por isso, se torna importante, também, ressaltar que os resultados obtidos dizem respeito a um estudo realizado de forma restrita a uma instituição de ensino superior e a alguns cursos, devido suas especificidades, podem oferecer condições contextuais diferenciadas. Neste pontos as análises com as áreas científicas salientaram o que a literatura tem posto sobre as fragilidades de adaptação e desempenhos dos estudantes. Por isso, fica o desafio, tanto à instituição que foi investigada quanto a outras, de se avaliar e buscar compreender como as vivências acadêmicas do estudante podem interferir na adaptação, permanência e rendimento acadêmico de estudantes, ocasionado o seu sucesso ou insucesso acadêmico.

Ademais, a investigação se restringiu e não foi dimensionado para nossas análises, muitos pontos que se tornaram interrogações no percurso das descrição e análises dos resultados. Fica o questionamento se este estudante que trabalha se enquadra, como bem coloca Terribili Filho (2007), no estatuto de estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante. E ainda, se estes estudantes - trabalhadores são de tempo integral ou parcial, uma vez que algumas turmas investigadas funcionavam no período noturno. De qualquer maneira, o autor discorre que estes geralmente frequentam o ES noturno, por trabalham durante o dia e se deslocam diretamente do seu local de trabalho para a IES, talvez por isso, importa realizar estudos comparativos para diferentes períodos (se de dia ou noturno). Igual a este questionamento muitos outros se fizeram presentes. Importando, quem sabe, repensar novos instrumentos que dê conta mais alargadamente de questões mais intrincadas à pessoa do estudante assim como o estabelecimento de suas relações, dados os resultados nas dimensões *Institucionais* e *Interpessoal* em suas correlação negativa na adaptação e no desempenho acadêmico. Enfim, algumas posições do percurso metodológico, nesse momento, dada a maior experiência e maturidade nos estudos e conhecimento, seria modificado.

Concluimos, trazendo para esta composição derradeira de escrita uma reflexão tomando os resultados das mulheres neste estudo. Sendo estas, maioria em nossa amostra, o que vem corroborar as pesquisas dos órgãos afins que aponta que as mulheres têm tido uma participação maior do que homens no ES, além disso, elas possuem uma alta taxa de conclusão (82%), sendo melhores adaptadas. Talvez por isso, na atualidade, tem havido um grande crescimento na literatura abordando a questão de Gênero, especialmente no mundo da educação e do trabalho. Muito em função das mudanças ocorridas no Brasil, nos últimos dez anos, que nesse interim, o ingresso da mulher na universidade, a expansão da escolaridade e a redução da taxa de fecundidade, influenciaram as

mulheres na busca por novas oportunidades em suas carreiras profissionais. Dessa forma, favorecendo o desenvolvimento e a ascensão profissional da mulher que tem se mostrado mais eficaz no planejamento de carreira. Está mais envolvida, também, com o autoconhecimento, aprendizado constante e atenta a possíveis mudanças. Com sua maior emancipação, a continuidade dos estudos passou a ser fundamental para seu ingresso, permanência e crescimento em uma organização (Reis, 2017). Interessante apontar que o nosso estudo aponta essa supremacia da mulher no envolvimento da Carreira.

No entanto, não é incomum encontrar a mão de obra feminina, ainda, em situação de precariedade e desigualdade de gêneros, em relação a remuneração e carência de registro em carteira. Acrescido da dificuldade de ascensão da mulher em um cargo de liderança em função de vários fatores, entre eles, a necessidade de conciliação entre trabalho, família e cuidado com os filhos, que segundo Dias (2017) podem ocasionar conflito e em determinado momento a mulher tem que optar entre a maternidade e sua carreira profissional. Talvez por conta de todas essas condições, ela esteja menos adaptada pessoalmente no mundo acadêmico, como identificou nosso estudo, contudo, fazendo jus a sua marca de determinação, sobressaiu-se em boa parte do processo de adaptação ao Es.

Terminando com algumas implicações para a prática, consideramos que face aos nossos resultados as instituições acadêmicas de ES e os seus professores deveriam passar a dar mais atenção à aplicação de estratégias favorecedoras à aprendizagem, tão fortemente defendida pela literatura como incrementadora da motivação tanto intrínseca como extrínsecas. Outrossim, a importância de os docentes atuarem tanto no nível teórico-didático, por meio da disseminação do conhecimento, da troca de experiências e da motivação de discussões, quanto no nível interpessoal, mostrando-se abertos ao diálogo e preocupados com a adaptação acadêmica e com a formação dos discentes, ao auxiliá-los na orientação quanto à carreira como defendem Oliveira, Wiles, Fiorine e Dias (2014).

É tendo em vista os muitos desafios aos quais os estudantes ingressantes são expostos, especialmente, com a mudança curricular e relacional, é fundamental a percepção que a IES no poder administrativo considere os fatores pedagógicos e estruturais tipo, as deficiências pedagógicas na formação de professores e coordenadores, mudanças do paradigma educacional e deficiências de recursos e infraestrutura do curso. Dessa forma, seria possível que se garantisse não apenas a condição do acesso à universidade, mas também a integração, a permanência e, sobretudo, o sucesso acadêmico. É nesse contexto que se considera importante este estudo, uma vez que pode impulsionar reflexões tanto positivas quanto negativas que venham contribuir a pensar formas preventivas, que

visem orientar os estudantes em relação às vivências dos desafios desenvolvimentistas apresentados nesse período de vida.

## Referências

- Afonso, T. J. M. (2012). Transição e adaptação ao ensino superior: vivências acadêmicas e identidade vocacional (*Dissertação de Mestrado*), Universidade da Beira Interior, Portugal. [https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2670/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Tiago\\_Afonso.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2670/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Tiago_Afonso.pdf)
- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Revista Ciências da Educação*, s/e (7), 19-28  
[https://www.researchgate.net/publication/28240665\\_Do\\_abandono\\_a\\_permanencia\\_num\\_curso\\_de\\_ensino\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/28240665_Do_abandono_a_permanencia_num_curso_de_ensino_superior)
- Almeida, L. S (2019). Ensino Superior: Combinando exigências e apoios. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação académica no ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp.17-33). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.  
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7078>
- Almeida, A., Quintas, H., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista* (Sorocaba), 2 (1), 97-111  
<https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/122>
- Almeida, L.S., Araújo, A.M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do primeiro ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L.S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do primeiro ano* (146 - 164). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/>
- Almeida, L.S., Casanova, J.R., Bernardo, A.B., Cévero, A., Santos, A.A. A., & Ambiel, R.A. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 201-209.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v18n2/12.pdf>
- Almeida, L. S., Soares, A.P.& Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (AVA). *Revista Psicologia*, XIV (.2), 189-208.  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492000000200005](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492000000200005)
- Almeida, L.S., Soares, A.P., & Ferreira, J. A. (2012). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1 (2), 81-93.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712002000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002)
- Almeida, L.S, Soares, A.P, Guisande, M.A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Coruña, n/e (14).  
<https://core.ac.uk/download/pdf/61900692.pdf>

- Almeida, L. S., Guisande, M., Soares, A., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de gênero, origem sociocultural e percurso acadêmico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020>
- Almeida, L.S., Taveira, M.D., Peixoto, F., Silva, J.C., & Gouveia, M.J. (2020). Escala de Satisfação no domínio acadêmico em universitários portugueses. *Revista Ibero-americana de Diagnóstico Y Evolución*, 1(54), 93-101  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7234815>
- Almeida, L.S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion*, 16(1).  
<https://core.ac.uk/download/pdf/61901584.pdf>
- Alves, G. (2016). O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. *Blog da Boitempo*. São Paulo.  
<https://blogdaboitempo.com.br/category/colunas/giovanni-alves/page/2/>
- Amaral, L. M. B. (2009). Causas da evasão discente no curso de Filosofia de uma instituição pública de ensino superior (*Monografia*). Universidade de Brasília, DF.  
[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1261/1/2009\\_LilianeMariaBelodoAmaral.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1261/1/2009_LilianeMariaBelodoAmaral.pdf)
- Amaral, N.C. (2003). Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado. São Paulo: Cortez UNIMEP - ISBN: 9788585541484 8585541482
- Ambiel, R.A.M., & Barros, L.O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, 20((2), 254- 267.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v20n2/v20n2a10.pdf>
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Revista Psico*, 47 (4), 288-297.  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/23872>
- Amorim, D.S. (2016) Suporte social, stress e adaptação ao Ensino Superior de estudantes do Uma análise de perfis na universidade Portucalense Infante (*Dissertação de Mestrado*). Portugal.  
<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/1602/1/TMPS%2068.pdf>
- Anjos, R.E. (2014). Aportes Teóricos da Psicologia Histórico-cultural à Educação Escolar de adolescente. *UNESP- Agência Financiadora: CAPES*  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo\\_simposio\\_3\\_671\\_ricardo.eleuterio@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_671_ricardo.eleuterio@hotmail.com.pdf)
- Anjos, D. R. L., & Aguilar da Silva, R. H. (2017). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1).  
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100006>.

- Antônio, A.A.D., & Manuel, J.A.C. (2015). Importância da relação professor-aluno na educação. *IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar – ENAEH e XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*  
[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22201\\_10845.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22201_10845.pdf)
- Arantes, V.A., Páraro, C.S.F., Pinheiro, V.P.G. & Gonçalo, M.F. (2018). Felicidade e bem-estar da juventude brasileira. *Notandum*, (s/e) (46),55-68.  
<https://repositorio.usp.br/item/002884130>
- Arantes J. R. (2010). Anorexia Nervosa - a mente que desmente. *Psicologia.Com.Pt (O Portal dos Psicólogos)*.  
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0554.pdf>
- Araújo, A. M., (2017). Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudos e Investigación em Psicologia Y Educación*, 4(2), 132-141.  
[doi10.17979/reipe.2017.4.2.3207](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207)
- Araújo, A.M., Santos, A.A.A., Noronha, A.P.P., Zanon, C., Ferreira, J.A., Casanova, J., & Almeida, L. S (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com estudantes do primeiro ano. *Revista de Estudos e Investigación y Educación*, v3 (2),102-111  
[https://pdfs.semanticscholar.org/9c39/54e6e016d782a5eb7a249bead28cddae08ed.p df](https://pdfs.semanticscholar.org/9c39/54e6e016d782a5eb7a249bead28cddae08ed.pdf)
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso acadêmico no ensino superior: aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L.S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades* (277). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC
- Araújo, A. M., & Almeida, S. L. (2019). Sucesso acadêmico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação acadêmica no ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp.159-178). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, 1(1),13-32.  
[doi:http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32](http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32)
- Araújo, A. M., Almeida, L.S., Costa, A. R., Afonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas acadêmicas: estudo com alunos do ensino superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.7057>
- Araújo, B. R. (2005). Vivências, satisfação e rendimento acadêmico em estudantes de enfermagem (*Tese de doutoramento*), Universidade do Porto, Porto, Portugal.  
[file:///C:/Users/Ana%20Claudia/Downloads/93592\\_W\\_4\\_ARA\\_001\\_01\\_P%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Claudia/Downloads/93592_W_4_ARA_001_01_P%20(10).pdf)
- Araújo C.M., & Oliveira, M.C.S.L (2010). Significações sobre o desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista*, 2(3)  
<https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a09.pdf>

- Araújo, L.C.; Vieira, K.; Coutinho, M. (2010). Ideação suicida na adolescência: um enfoque psicossociológico no contexto do ensino médio. *Psico-USF*, 15(1), 45–47.  
<http://doi.org/10.1590/S1413-82712010000100006>.
- Araújo, T. M.; Pinho, P. S.; Almeida, M. M. G. (2005). Prevalência de transtornos mentais comuns em mulheres e sua relação com as características sociodemográficas e o trabalho doméstico. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 5(3), 337–348.  
<http://doi.org/10.1590/S1519-38292005000300010>
- Arroyo, M. G. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1075 – 1432.  
<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>
- Arroyo, M. G. (2018). Reafirmação das Lutas Pela Educação em uma Sociedade Desigual? *Educação & Sociedade Seção (Comemorativa)*, 39 (145), 1098-1117.  
<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-39-145-1098.pdf>
- Assis, M.F. (2017). A permanência e o êxito escolar dos estudantes: um estudo de caso no curso técnico de saúde da Universidade Federal de Paraíba (*Dissertação de Mestrado*). Paraíba  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8905/2/arquivototal.pdf>
- Barbosa da Silva, B.N. (2018). Evasão no ensino superior: análise sociológica da evasão nos cursos de Ciências Sociais e Direito da Universidade Federal do sul e sudeste do Pará – Unifesspa (2013-2015), Marabá, Pará.  
<https://facsat.unifesspa.edu.br/images/TCC/TCC-BRUNA.pdf>
- Barbosa, K.A.M., & Vanstreels, C. (2016) (Orgs.). A democratização e expansão de educação superior no Brasil. *Consultoras OEI - MEC*.  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)
- Barbosa, P.V., & Wagner, A. (2013). A autonomia na adolescência: revisando conceitos, modelos e variáveis. *Estudo em Psicologia*, 8(4), 639-648  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2013000400013](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2013000400013)
- Bardagi, M. P. (2007). Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre o desenvolvimento de carreira na graduação (*Tese de Doutorado*). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10762>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: Uma breve revisão da literatura. *Interação em Psicologia*, 15(1), 111-119.  
<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/17085>
- Bariani, I. C. D. (2005). Vivência acadêmica de universitários ingressantes. *Relatório técnico de pesquisa*. Campinas: Faculdade de Psicologia - PUC.
- Barreto, A. (2014). A mulher no ensino superior – distribuição de representatividade. *Cadernos do GEA*, n/e (6), Rio de Janeiro.

[http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno\\_gea\\_n6\\_digitalfinal.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf)

- Barros, A.S.X. (2015). Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. *Revista Educação e Sociologia*, 36(131), 361-390.  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>
- Barros, R. M. D. A., & Moreira, J. A. (2013). Autoconceito global em estudantes do ensino superior: um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. *Psicologia em Revista*, 19(2), 232-249.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682013000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000200007)
- Barros de Oliveira, J. (2010). *Psicologia Positiva: uma nova Psicologia*. São Paulo: Livpsi. ISBN 978-989-8148-41-4.
- Batista, E. L., Orso, P. J., & Lucena, C. (2019). Apresentação. In: E.L. Batista, P.J. Orsi & C. Lucena, (Orgs.). *Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital* (pp. 11-16) Uberlândia: Navegando Publicações.  
[https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro\\_escola\\_sem\\_partido-min\\_1](https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_escola_sem_partido-min_1)
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban M., Tuero, E., Casanova, J.R., & almeida, L.S. (2017). Freshmen Program withdrawal: Types and recomendations. *Frontiers in Psychology*  
<https://www.readcube.com/articles/10.3389/fpsyg.2017.01544>
- Bernardo de Cara, G.R., & Amaral, S.C.S. (2019). Políticas públicas de mobilidade para estudantes de nível superior que residem distante da instituição de ensino. *Revista Interdisciplinary Scientific Jounour*, 6 (2), 226-242  
d.o.i: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v6n2a13>.
- Bisinoto, C., Rabelo, M. L., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. S. (2016). Expectativas acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.). *Ser estudantes no ensino superior: o caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 15-31).  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/45129/1/2017-Ser-Estudante-no-Ensino-Superior.pdf>
- Bittar, M., & Oliveira, J.F., Morossini, M. (2008). *Educação Superior no Brasil – 1.ºano pós- LDB*. Brasília, DF: INEP – ISBN 978-85-86260-86-5
- Bock, A. M. B. (1999). A psicologia a caminho no novo século: identidade profissional e compromisso social, *Revista Estudo em Psicologia*, 4 (2), 315 – 329.  
<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a08v4n2.pdf>
- Bock, A.M., Furtado, O., & Teixeira, M. L.T. (2001). *Psicologia – uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva – ISBN 85-02-02900-2
- Bock, S.D (2014). *A escolha profissional: uma tentativa de compreensão da questão na perspectiva da relação indivíduo/sociedade*. São Paulo: Edicon.

- Botto, S. F. V. D. (2013). Vinculação em jovens adultos: processo de individuação em contexto universitário (*Dissertação de Mestrado*). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. <http://hdl.handle.net/10348/2749>
- Botton, S.D., Cúnico, M.B., & Strey, M.N. (2015). Os Papéis Parentais nas Famílias: Analisando Aspectos Transgeracionais e de Gênero. *Pensando Famílias*, 19(2), 43-56.  
[https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9252/2/Os\\_papeis\\_parentais\\_nas\\_familias\\_analisando\\_aspectos\\_transgeracionais\\_e\\_de\\_genero.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9252/2/Os_papeis_parentais_nas_familias_analisando_aspectos_transgeracionais_e_de_genero.pdf)
- Bortolanza, J. (2017). Trajetória do Ensino Superior Brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. *XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Mar del plata, Argentina. – ISBN 978-85-668618-03-5  
[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101\\_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Boruchovitch, E. (2008). Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U). propriedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 127 -134  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S1414-4077201800030066500001&lng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1414-4077201800030066500001&lng=en)
- Boruchovitch, E., & Bzunek, J. A. (Orgs). (2010). Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes - ISBN: 9788532630391
- Brasil (2007). Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação, Brasília, DF.  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa\\_de\\_Apoio\\_a\\_Planos\\_de\\_Reestrutura%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_Expans%C3%A3o\\_das\\_Universidades\\_Federais#:~:text=O%20Programa%20de%20Apoio%20a,24%20de%20](https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_de_Apoio_a_Planos_de_Reestrutura%C3%A7%C3%A3o_e_Expans%C3%A3o_das_Universidades_Federais#:~:text=O%20Programa%20de%20Apoio%20a,24%20de%20)
- Brasil (2018). Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2018 (2. ed). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF.  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2018.pdf)
- Brasil. Programa Universidade para Todos.  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa\\_Universidade\\_para\\_Todos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Universidade_para_Todos)
- Bresser, L.C. (1997). A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismo de controle. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (*Cadernos Mare da Reforma do Estado*), 5 (1).  
<http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000022&pid=S0102-7972199700020001300001&lng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000022&pid=S0102-7972199700020001300001&lng=en)

- Bucuto, M.C. (2016). Expectativas acadêmicas e suporte social: Impacto no sucesso escolar em estudantes de primeiro ano na universidade de Moçambique (*Tese de Doutorado*), Universidade do Minho, Braga, Portugal  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43220>
- Bueno, J.L. O. (1993). A evasão de alunos. *Pandéia*, 5(s/e), 9-16  
<https://www.scielo.br/pdf/paideia/n5/02.pdf>
- Buscácio, R.C.Z., & Soares, A.B. (2017). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18 (1), 69- 79.  
doi: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69>
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. (pp. 41-70). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à universidade: O papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, 1(52), 55-77.  
[https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606\\_52-1\\_4](https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_52-1_4)
- Calça, N.C.A.S. (2016). Sucesso Acadêmico e Características Motivacionais em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário (*Dissertação de Mestrado*).  
<https://core.ac.uk/download/pdf/62478062.pdf>
- Camargo, A., Medeiros, L., Maués, O., & Chaves, V.J. (2017). UFPA: Um modelo de Universidade Multicampi para a Amazônia. In M. Morosini (org.), *Universidade no Brasil: Concepções e Modelos*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.  
<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/341.pdf>
- Camargo, A. M. M., & Araújo, I. M. (2018). Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. *Acta Scientiarum. Education*, s/e (1). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM.  
<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37659>
- Caramano, A.A (2016). Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição. Rio de Janeiro: IPEA (*Instituto de Pesquisa Aplicada*).  
[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/capitulo\\_11\\_consideracoes finais.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/capitulo_11_consideracoes finais.pdf)
- Cardoso, H.F., Borsa, J. C., & Segabinazzi, J.D. (2018). Indicadores de saúde mental em jovens: fatores de risco e de proteção. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, 9(3), 03-25.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072018000400002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000400002)
- Cardoso, L.M., Garcia, C. S., & Schroeder, F. T. (2015). Vivência acadêmica de alunos ingressantes no curso de Psicologia. *Psicologia Ensino e Formação*, 6(2), 5-17

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v6n2/v6n2a02.pdf>

Carlotto, R.C., Teixeira, M.A.P., & Dias, A.C.G. (2015). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432.

<https://www.scielo.br/pdf/psuf/v20n3/2175-3563-psuf-20-03-00421.pdf>

Carneiro, V.T., & Sampaio, S.M.R (2015). Adulto emergente: um fenômeno normativo? *Rev. Saúde e Ciência*, 4(1), 32-40. doi: <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2019.16270>

Carretero, M., & León, J. A. (2008). Do pensamento formal à mudança conceitual na adolescência. In C. Cool, A. Marchesi, J. Palácios & colaboradores (2007). *Desenvolvimento Psicológico e Educação (2): Psicologia da Educação Escolar*. Porto Alegre: Ed. Artmed. ISBN 987-85-363-02287-7

Carvalho, C. H. A. (2015). Política de expansão da educação superior nos governos democráticos brasileiros -1995 a 2013. In J. V. Souza (Org.), *Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações* (p. 73-93). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.

Carvalho, C., & Oliveira, V.W. N. (2014). Evasão na Licenciatura: estudo de caso. *Revista Trilhas da História*, 3 (6), 97-112.

<http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/viewFile/468/269>. Acesso em 26 abr. 2016

Carvalho, G.F.S., Dias, R.K., & Silva, J. (Org.). (2019). A tensa relação entre o trabalho e o estudo no Brasil: desafios enfrentados pelos estudantes do ensino médio e superior noturno. Minas Gerais: IFES – Sudeste de Minas Gerais.

Casanova, J.R, Bernardo, A.B., & Almeida, L.S. (2019). Abandono no ensino superior: variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. *Instituto de Educação – Universidade do Minho*

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55716>

Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 5-22.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55710/1/Abandono%20no%20ensino%20superior.pdf>

Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B.B, & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41-49.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902018000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100006&lng=pt&nrm=iso)

Casanova, J. R., & Almeida, L.S. (2016). Diversidade de público no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1.º ano. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XX (1), 27-45.

[https://www.researchgate.net/publication/340926335\\_Dificuldades\\_na\\_adaptacao\\_academica\\_dos\\_estudantes\\_do\\_1\\_ano\\_do\\_Ensino\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/340926335_Dificuldades_na_adaptacao_academica_dos_estudantes_do_1_ano_do_Ensino_Superior)

Casanova, J.R., Araújo, A. M., & Almeida, L.S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181.

<https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>

Catani, A.M., & Hey, A.P. (2007). Educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação de acesso. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, 2 (3), 414.

Cava, J. M. (2012). Decisão de carreira na transição da universidade para o mercado de trabalho: validação de instrumento de medida (*Dissertação de Mestrado*), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, São Paulo, Brasil.

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-10102013-155234/pt-br.php>

Cavallini, A. C. (2012). Adaptação à universidade de homens e mulheres ingressantes: bem-estar e relações interpessoais (*Dissertação de mestrado*), Universidade Paulista, São Paulo, Brasil.

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97510/cavallini\\_ac\\_me\\_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97510/cavallini_ac_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cecconi, P.C. O. B. (2017). O desempenho do aluno frente às condições de deslocamento e de trabalho: um levantamento com alunos de uma instituição superior (*Dissertação de Mestrado*), Universidade de Araraquara, São Paulo, Brasil.

<https://www.escavador.com/sobre/8265371/patricia-cristina-de-oliveira-brito-cecconi>

Censo da Educação Superior (2017). Divulgação dos principais resultados. Brasília, DF. MEC/INEP.

<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

Censo da Educação Superior (2018). Notas Estatísticas – DEED 2019. Brasília, DF. MEC/INEP.

<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

Chaves, V.J., Maués, O.C., & Medeiros, L. (2011). In M. Mossorimi (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos* (2ª ed.). Brasília, DF

Chiocca, B., Favretto, L. H. & Favretto, J. (2016). Escolha profissional: fatores que levam a cursar uma segunda graduação. *Revista ReCaPe, Puc - São Paulo*, 6 (1).

<https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/view/28021>

Chiriani, T., & Vieira, K.P. (2012). Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticas de CT&I. *Rev. Bras. Econ. [online]*, 66(1),117.

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71402012000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71402012000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)

- Cislagh, J.F., Cruz, J.B., Santos, M.C.C., Mendonça, T.S., & Ferreira, T.G. (2019). Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. *16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais: 40 anos de virada do Serviço Social*. Brasília, DF.  
[file:///C:/Users/Ana%20Claudia/Downloads/764-Article%20Text-1459-1-10-20191216%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Claudia/Downloads/764-Article%20Text-1459-1-10-20191216%20(1).pdf)
- Cizil, Marlene Jaqueline; Beluco, Adriana Cristina Rocha (2019). As contribuições da terapia cognitivo comportamental no tratamento da depressão. *Revista Uningá*, v. 56(1), p. 33-42.  
<http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/88>
- Cool, C., Marchesi, A., Palácios J. & colaboradores (2008). *Desenvolvimento Psicológico e educação: Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Ed. Artmed. ISBN 978-85-3263=0227-0
- Cool, C., Marchesi, A., Palácios, J. & colaboradores (2007). *Desenvolvimento Psicológico e Educação (2): Psicologia da Educação Escolar*. Porto Alegre: Ed. Artmed. ISBN 987-85-363-02287-7
- Cosme, P.C., & Durante, D.G. (2017). Estudar e trabalhar: impacto na formação em secretariado executivo. *Revista Expectativa*, 16(2), 44-65.  
<http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/17745/12389>
- Costa, A.R., Araújo, A.M., & Almeida, L. (2014). Envolvimento acadêmico dos estudantes de engenharia: Contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 142-155.  
<https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo7/>
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expectativas acadêmicas em alunos tradicionais e não- tradicionais de engenharia. *Jornal Peruano de Psicologia e de Serviço social*, 2 (1), 62-74.  
[https://www.researchgate.net/profile/Alexandra\\_Araujo/publication/306039746\\_Expectativas\\_academicas\\_em\\_alunos\\_tradicionais\\_e\\_nao-tradicionais\\_de\\_engenharia/links/57ac603208ae7a6420c2d679/Expectativas-academicas-em-alunos-tradicionais-e-nao-tradicionais-de-engenharia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alexandra_Araujo/publication/306039746_Expectativas_academicas_em_alunos_tradicionais_e_nao-tradicionais_de_engenharia/links/57ac603208ae7a6420c2d679/Expectativas-academicas-em-alunos-tradicionais-e-nao-tradicionais-de-engenharia.pdf)
- Costa, C. J. & Cantos Men, P. K. (2016). Característica da Educação nos colégios Jesuíticos em Portugal e no Brasil no Século XVI. In: C.B. Holanda, *Historiadores Brasileiros* (150-168). São Paulo: Vozes.
- Costa, E.R., & Boruchovitch, E. (2015). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. *Psicologia da Educação*, 41 (2º sem), 21-35  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n41/n41a02.pdf>
- Costa, E. S., & Leal, I. P. (2006). Estratégias de coping em estudantes do ensino superior. *Análise Psicológica*, 2(24), 189-199.  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000200006](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000200006)
- Costa, S. E., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes de ensino superior: avaliar para intervir. *VII Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, 213- 216).

<http://www.isabel-leal.com/Portals/1/PDFs/7congresso/vii-congresso-saude-pp-213-216.pdf>

Costa L.S., & Dias, S.M.B. (2015). A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento de evasão. *Jornal de Políticas Educacionais*, s/e (17 e 18), 51-60  
<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38650>

Costa, L.S., & Oliveira, M.F. (2010). Vivências e satisfação acadêmica em alunos do ensino superior - um estudo na Escola Superior de Tecnologia de Saúde de Coimbra. *Séries de Cadernos Pedagogia no ES*. ISSN: 1647-032X  
[https://www.esec.pt/sites/default/files/wysiwyg\\_files/13.pdf](https://www.esec.pt/sites/default/files/wysiwyg_files/13.pdf)

Costa, L.S., & Pereira, C.A.M. (2007). Bem-estar subjetivo: aspectos conceituais. *Arquivo brasileiro de psicologia*, 59 (1).  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672007000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672007000100008)

Couto, A.P.C., & Braga, A.P.G. (2016). Indicadores de sucesso acadêmico: um estudo sobre fatores individuais de desempenho.  
<https://livrozilla.com/doc/1187131/indicadores-de-sucesso-acad%C3%AAmico-um-estudo-sobre>

Cunha, A. M., Tunes, E., & Silva, R. R. (2001). Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. *Quím. Nova* [online], 24(2), 262-280.  
<https://doi.org/10.1590/S0100-40422001000200019> .

Cunha, L.A. (1991). Educação, estado e democracia no Brasil, São Paulo: Ed. Cortez/Eduf/Flasco.

Cunha, L. A. (2007). O Público e o Privado na Educação Superior Brasileira: fronteiras em movimento (1ªed.). Rio Grande do sul: Petrópolis: Vozes.

Cunha, L. A. (2000). A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves.

Cunha, P. R., Gomes, G., & Beck, F. (2016). Satisfação dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis: estudo em Universidades Públicas de Santa Catarina. *Contabilidade Vista & Revista*, 27(1), 42-62.

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

Cury, A. (2016). O código da inteligência. Rio de Janeiro: Sextante. ISBN 978-85-431-0319-8

Cury, C.R.J. (2017). Cidadania e Educação – Governo Provisório do Marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890 – 1891. Rio de Janeiro: DP&A Editora. ISBN 85-7490-113-x

- Custódio, S., Pereira, A. & Seco, G. (2010). Optimismo e stress em estudantes de enfermagem. *XVII Congresso INFAD sobre "Dificuldades Sociais y psicologia Positiva de la Vida*.  
<http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/320/1/Optimismo%20e%20stress.pdf>.
- Davidovich, L. (2018). Repensar a Educação Superior no Brasil- análise, subsidios e propostas. *Ciências e Tecnologia para o desenvolvimento Nacional – Estudos Estratégicos*. Ed. acadêmica brasileira de ciências.  
[http://www.abc.org.br/IMG/pdf/livro\\_-\\_educac\\_a\\_o\\_superior.pdf](http://www.abc.org.br/IMG/pdf/livro_-_educac_a_o_superior.pdf)
- David, M., Melo, M.L., & Malheiros, J.M.S. (2013). Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígena. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 111-125.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100008>.
- Del Pino, M. (2001). Política Educacional, emprego e exclusão social. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1987). Introdução ao ensino da metodologia da ciência. 2.ed. São Paulo: Atlas.
- Dessen, M.A. & Guedea, M.T.D (2005). A Ciência do Desenvolvimento Humano: ajustando o foco. *Revista Paidéia*, 15(30), 11-20  
<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/04.pdf>
- Dias, A.S, Oliveira, E.O., Costa, J. A., Cremozi, G.O. & Spers, V. R. E. (2018). Desafios e conflitos da mulher na busca de ascensão na carreira profissional, *Revista ReCaPe*, 8 (3), 398 – 412  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/36820/26430>
- Dias, C. A. R. (2012). A família na formação da identidade – orientação de future-se (Tese de doutoramento). Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.  
[https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2591/1/TESE\\_FINAL\\_Carlos%20Dias.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2591/1/TESE_FINAL_Carlos%20Dias.pdf)
- Dias, D., Soares, D., Marinho-Araújo, C., & Almeida, L. S. (2018). O que se “ensina” no Ensino Superior: Avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes. *Revista Meta-Avaliação*, 10(29), 318-337  
[https://www.researchgate.net/publication/327065483\\_O\\_que\\_se\\_ensina\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_ou\\_avaliando\\_conhecimentos\\_competencias\\_valores\\_e\\_atitudes](https://www.researchgate.net/publication/327065483_O_que_se_ensina_no_Ensino_Superior_ou_avaliando_conhecimentos_competencias_valores_e_atitudes)
- Dias, J. (2015). Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação, Campinas*, 20 (3), 581-601  
<https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00581.pdf>
- Dias, M.S.L., & Soares, D.H.P. (2012). A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 272-283.  
<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414->
- Diniz, R. V. (2019). Educação Superior no Brasil: Panorama da contemporaneidade. *Revista Avaliação (Campinas)- EPUB*, 24(3), 573- 583  
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000300002>

- Diniz, R.V., & Goergen, P.L. (2019). Educação superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. *Avaliação*, 24(3), 573-593  
<https://www.scielo.br/pdf/aval/v24n3/1982-5765-aval-24-03-573.pdf>
- Dupas, G. (2005). Tensões contemporâneas entre o público e o privado. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (124), 33-42.  
<https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0335124.pdf>
- Durham, E. R. (1993). O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23(s/e), 5-37.  
<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9801.pdf>
- Durham, E. R. (2016). Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta. *Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior*: Universidade de São Paulo.  
<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9801.pdf>
- Durham, E. R. (2017). O ensino superior no Brasil: público e privado. *NUPES* (Núcleo de Pesquisas sobre o ensino superior), Universidade de São Paulo, SP.  
<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>
- Dweck, E., Oliveira, A. L.M., & Rossi, P. (2018). Austeridades e retrocesso – impactos sociais da Política Fiscal no Brasil(1ªed). São Paulo: Brasil Debate. ISBN 879-85-9565-040-4  
[https://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/DOC-AUSTERIDADE\\_doc3- L9.pdf](https://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/DOC-AUSTERIDADE_doc3- L9.pdf)
- Eco, U. (1977). Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva.
- Ensino Superior Brasileiro – Legislação atualizada (2017). *Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior – ABMES*, vol. 21 – ISBN 1516-6198
- Ensino Superior Brasileiro – Legislação atualizada (2018). *Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior – ABMES*, vol. 21  
[https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/legislacao21\\_web.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/legislacao21_web.pdf)
- Fagundes, J. (1993). Universidade e Compromisso Social: extensão, limites e perspectivas. União da Vitória: Uniporto  
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251912>
- Fantino, A.M.C (1983). Um aspecto social de orientação vocacional: prestígio e escolha de cursos. In R. Bohoslavsky (org.). *Vocacional*. São Paulo: Cortez
- Faria, L., Pinto, J. C., & Taveira, M. C. (2014). Perfis de Carreira: Exploração vocacional, adaptação acadêmica e personalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 110-113  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1809-52672014000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672014000200008&lng=pt&nrm=iso)
- Fávero, M. L. A. (2006) A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar em Revista*. (s/e) (28).  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-)

Fávero, M.L.A. (2011). UDF: Construção criadora e extinção autoritária. INEP, Brasília – ISBN 85-86260-28-2

Fernandes, M. F. & Carvalho, R.G. (2020). Relação entre variável sociodemográfica e do percurso escolar e a adaptabilidade de carreira de estudante do ensino secundário. *Revista. Psychologia*, 63 (1).

[https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606\\_63-1\\_5](https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_63-1_5)

Fernandes, R.C. (2002). Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Edições Relume-Dumará.

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/15847/material/351291616-Privado-Porem-Publico-Rubem-Cesar-Fernandes.pdf>

Ferreira, E.C. (2020). Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 46 (s/e).

<https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214975>

Ferreira, I.S., & Lourenço, M.E. (2005). Níveis de adaptação dos estudantes do 1.º ano do Instituto Politécnico de Porto Alegre. *Estudo 2. Aprender*, 30

Ferreira, F.H.S., Farias, M. A. & Silveiras, E. F. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234

<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a04v26n2.pdf>

Ferreira, J.A., & Almeida, L.S. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1.º ano: diferença de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1).

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v6n1/v6n1a02.pdf>

Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção o olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, s/e (45), 177-197

<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC45Ferreira.pdf>

Ferreira, J.A., & Ferreira, A.G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119-159.

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14703>

Ferreira, J.A, Silva, S., & Ferreira, A.G. (2013). Mudanças psicossociais na transição da adolescência para a adultez emergente em contexto de ensino superior. In T. Medeiros (Coord.), *adolescência: desafios e riscos* (p.419 – 450). Ponta Delgada: Letras Lavadas.

<https://core.ac.uk/download/pdf/61446675.pdf>

Ferreira, J.A., Silva, S., & Ferreira, A.G. (2017). Desenvolvimento do estudante do ensino superior e evolução das percepções de mudanças durante o percurso académico. In *Ensino Superior pós Bolonha, Tempo de Balanço, Tempo de Mudança* (p 28-43). Coimbra: FPCE

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/37062/1/O%20ENSINO%20SUPERIOR%20P%C3%93S%20BOLONHA.pdf>

- Ferreira, J.A., Ferreira, A.G., & Ferreira, M.A. (2019). Desenvolvimento do estudante do ensino superior: modelos teóricos e implicações educativas. In L.A. Almeida (ED.), satisfação acadêmica no ensino superior: desafios e oportunidades (pp. 35-63) - Braga, Portugal: ASPSIEDUC
- Ferreira, J.M. (2017). Um olhar sobre a evasão no curso Licenciatura em Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste (*Trabalho de conclusão de Curso*), Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro, Guarapuava.  
[https://www2.unicentro.br/fisica/files/2017/12/TCCfinal\\_JULIANAMACHADO.pdf?x63480&x63480](https://www2.unicentro.br/fisica/files/2017/12/TCCfinal_JULIANAMACHADO.pdf?x63480&x63480)
- Ferreira, M.A., Ferreira, A.G., & Ferreira, J.A. (2020). Percepções e ganhos de autonomia em estudantes de enfermagem. *Educação Teoria e Prática*, 30(63).  
doi: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14703>
- Ferri, C., Duarte, D.K. C. & Neitzel, A. A. (2018). O acadêmico ingressante na educação superior: perfil, escolhas e expectativas. *ETB – Educação Temática Digital*, 20 (3), 781-804.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649245>
- Freitas, K.S. (2009). Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *Escola Revista Científica*, 11(1), 247-264  
<https://www.redalyc.org/pdf/715/71512097014.pdf>
- Fiero, A. (2008). O desenvolvimento da Personalidade na idade adulta e velhice. In C. Cool, A. Marchesi, J. Palácios & colaboradores (2007). *Desenvolvimento Psicológico e Educação (2): Psicologia da Educação Escolar*. Porto Alegre: Ed. Artmed. ISBN 987-85- 363-02287-7
- Figueiredo, J.C. (2017). Impeachment no Brasil: governo Temer e a privatização nas universidades públicas brasileiras. *Germinal Marxismo e Educação em Debate*, 9(3), 161-181.  
<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22998>
- Filho, A.G. & Farage, E. (2019). Educação Superior Pública e o Future-se: projeto do capital em tempos de ascensão da extrema direita. *Em Pauta: Revista da Faculdade de Serviço social da universidade do Rio de Janeiro*, 44(17), 33-49.  
<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45210>
- Filho, R. L. L. S., Motejunas, P. R., Hipólito, O., Lobo, & M. B. C. M. (2007). A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (132), 641-659.
- Finelli. L.A.C., Alkmim. L.C.R., & Sena, L.J. (2017) Satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do curso de farmácia. *Revista Humanidades*, 6 (2)  
[http://www.revistahumanidades.com.br/arquivos\\_up/artigos/a152.pdf](http://www.revistahumanidades.com.br/arquivos_up/artigos/a152.pdf)
- Fiorino, M.C., Maré, C. L. O. & Bardagi, M. P. (2017). Família e Desenvolvimento de carreira de

- Jovens adultos no Contexto Brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 43-55.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v18n1/05.pdf>
- Fleith, D. S., & Braga, N. P. (2019). Criatividade no ensino superior. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp. 215-232). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Flores, S. R. (2017). A democratização do ensino superior no Brasil: uma breve história: da colônia a república. *Revista Interdisciplinar de Educação Superior*, 3(2). 401-416. doi: <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i2.7769>
- Fragoso, A., & Valadas, S. (2018). Estudantes não tradicionais no ensino superior. Coimbra: Cinep – ISBN 978-989-54277-5-8 (ebook).
- Fragoso, A., & Paulos, L. (2018). Fundamentos da educação de adultos no ensino superior: O caso dos estudantes maduros. In J. A. Moreira, & C. Vieira (Eds), *Educação, Cidadania e Inclusão digital. Práticas e Desafios* (pp 29-43). WhiteBooks: Santo Tirso. ISBN:978-989- 8765-55-0
- Franco, L.M.M. & Moraes, K.N. (2013). O Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): o processo de formulação, aprovação e implantação. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Freitas, O. A., Oliveira, M.C. (2017). Trajetória, projetos e expectativas de sucesso na carreira: estudos universitários concluintes que não pretendem atuar na área de formação. *Revista Brasileira de ensino superior, Passo Fundo*, 3(2), 58-78. <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i2.1555>
- Fonseca, R.M. (2018). Democracia e acesso a universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995- 2017). *Educar em Revista*,34(71),299-307. <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-299.pdf>
- Gadoti, M. (2000). Perspectiva atuais da educação. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 1(42). <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>
- Ganda, D.R., & Boruchovitch, A. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 46 (1),71-80  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>
- Ghiraldelli Jr., P. (2015). História da Educação Brasileira. São Paulo: Editora Cortez
- Giacaglia, L.R.A., & Penteadó, W.M.A. (2000). Como escolher cursos e profissões. Lisboa: Básico Editora.
- Giacaglia, L.R.A. (2003). Orientação Vocacional por atividades: uma nova teoria e uma nova prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. ISBN: 85-221-0334
- Gil, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Gislagri, J. F., Cruz, J.B., Santos, M.C.C, Mendonça, T. S & Ferreira, F.G (2019). Não é uma crise, é um projeto – a política de educação do governo Bolsonaro. *16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*. Brasília: DF.  
<https://www.brasildefato.com.br/2019/05/04/nao-e-crise-e-projeto>
- Gioli, R. S. P. (2016). Evasão em Instituições Federas de Ensino Superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios. Estudo Técnico – Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa  
[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016\\_7371\\_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior\\_renato-gilioli](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli)
- Gleitma, H., Reisberg, D., & Fridlund, A. (2014). *Psicologia*. São Paulo: Fundação Caloeste Gulbenkion – ISBN 978-9723113709
- Gomes, A. A. C. (2011). Desenvolvimento vocacional e interação social na adolescência (*Dissertação de Mestrado*). Universidade de Aveiro, Portugal.  
[http://cidtff.web.ua.pt/producao/sofia\\_andrade/Actas\\_12\\_Coloquio\\_Internacional\\_Psicologia\\_Educacao.pdf](http://cidtff.web.ua.pt/producao/sofia_andrade/Actas_12_Coloquio_Internacional_Psicologia_Educacao.pdf)
- Gomes, G.; & Soares, A. B. (2016). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Revista Psicologia: Reflexão e Críticas*, 26(4), 780-789.  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722013000400019](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000400019)
- Gomes, V. Machado-Taylor, M. L., & Saraiva, E.V. (2018). O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. *Revista Ciência Tropical*, Recife, 4(1), 106-129.  
<https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1647>
- Gomes, M. J., Monteiro, M., Damasceno, A. M., Almeida, T. J. S., & Carvalho, R. B. (2010). Evasão acadêmica no ensino superior: Estudo na área da saúde. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde*, 12 (s/e), 6-13.  
<https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/278>
- Goffman, E. (2011). *A representação do Eu na vida*. Petrópolis: Vozes
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S, Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 1(s/e), 33-43.  
<http://www.upe.br/garanhuns/wp-content/uploads/2020/01/Anais-SU-Secap-2019.pdf>
- Guerreiro-Casanova, D.C., Polydoro, S.A.J. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino e Formação*, 1 (2), 85-96.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612010000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008)
- Guerreiro-Casanova, D.C., Polydoro, S.A.J. (2017). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Revista Psicologia: Ciências e Profissão*, 31(1), 50-65  
<https://scholar.google.com.br/citations?user=OMk7b10AAAAJ&hl=en>

- Guimaraes, A. P. M. & Silva Neto, M. C. A (2015). Formação do self e a dependência afetiva: uma revisão bibliográfica da abordagem centrada na pessoa. *NUFEN - Belém*, 7 (2), 48- 77.  
<https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/10289/DEPEND%C3%8ANCIA%20EMOCIONAL%20-%20Artigo%20Isadora.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Guimarães, A.R., Melo, A.L., & Novaes, V.S.M. (2017). Expansão da Educação Superior no Pará e Amapá: público e privado em questão. GT11 – Política de Educação Superior. *38º Reunião Nacional – Anped*, São Luiz, Maranhão.  
[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT11\\_1163.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_1163.pdf)
- Guimarães, J. M. C., Vieira, R. S., Oliveira, V. L. & Carneiro, R. S. (2019). Habilidades sociais e autoeficácia em universitários. *Revista Polêmica (eletrônica)*, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 19(2), 37-49.  
doi: <https://doi.org/10.12957/polemica.2019.47378>
- Guimarães, L. A. C., Gaudêncio, C. A., Andrade, J. M. A., Sá, L. A., Palhano, D. P., Dias, C. S. S., & Vieira, A. M. S. (2011). Relação entre dados sociodemográficos e vivências acadêmicas: Aspectos psicossociais. *16º Encontro Nacional de Psicologia Social da ABRAPSO*, Recife, Pernambuco.  
<https://www.encontro2011.abrapso.org.br/site/textoscompletos>
- Hage, S. M. (2006). Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: P.S.A. Corrêa (Org.), *A educação, o currículo e a formação dos professores*. Belém, PA: Editora da UFPA
- Hage, S. M. (2018). Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. *Revista Em Aberto*, 31(101), 77-91.  
<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3537>
- Hawerth, J.L. (1999). A expansão do ensino superior nas universidades do sistema fundacional Catarinense (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.  
<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/80895>
- Heringer, R. (2018). Democratização da Educação Superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17.  
doi: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Heringer, R., & Ferreira, R. (2012). Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros 'no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. *Observatório da Jurisdição Constitucional (Ano 5, 2011/2012)*. ISSN 1982-4564  
<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/683>
- Honorato, G., Vargas, H. M., & Heringer, R. (2014). Assistência estudantil e permanência na universidade pública: Refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF. *38º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu - MG. Anais do 38º Encontro Anual da ANPOCS.  
<https://docplayer.com.br/107329183-Sentidos-da-permanencia-na-educacao.html>

- Honorato, G. (Org.) & Heringer, R. (Org.) (2015). Acesso e Sucesso no Ensino Superior: Uma Sociologia dos Estudantes. *Revista 7 Letras*, 1. 238p.  
[http://img.travessa.com.br/capitulo/7\\_letras/acesso\\_e\\_sucesso\\_no\\_ensino\\_superior\\_uma\\_sociologia\\_dos\\_estudantes-9788542103779.pdf](http://img.travessa.com.br/capitulo/7_letras/acesso_e_sucesso_no_ensino_superior_uma_sociologia_dos_estudantes-9788542103779.pdf)
- Honório, A. C., Ottati, F., & Cunha, F.A. (2019). Avaliação da adaptação ao ensino superior. *Revista Psicologia Para a América Latina*, s/e (32), 97-105.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n32/a02n32.pdf>
- IBGE. Portal do Censo Demográfico 2018: Educação e deslocamento, vol. 41  
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=o-que-e>
- INEP. Portal do Censo da Educação Superior 2018 e 2019.  
[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D. & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>.
- IPEA (2008). *PNAD 2007: Primeiras Análises*. Brasília: IPEA, Comunicado da Presidência Nº. 12.  
[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1720](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1720)
- Ituassu, C. T., & tonelli, M. J. (2012). Notas sobre o conceito de sucesso: sentidos e possíveis (re)significações. *RAM: Revista de Administração Mackenzie* [online]. 13(6),197- 224.  
<https://doi.org/10.1590/S1678-6971201200060000>
- Ivic, I. (2010). Lev Semiovich Vygotsky. Recife: Massangna - ISBN: 979-85-7019-542-5
- Jezine, A. (2005). A crise da universidade e o compromisso social da expansão universitária, João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB  
[http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_5/5-029.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-029.pdf)
- Jezine, A. & Bittar, M. (2013). Políticas de Educação Superior no Brasil – expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa, PB: Editora da UFPB.
- Jesine E. & Serrano, R.M.M. (2013). O Princípio da autonomia Universitária na Avaliação Institucional: entre a emancipação e regulação. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Jung de Andrade, A. M. (2014). Desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários: relações com indicadores de assistência estudantil (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Federal do Rio Grande do sul. Rio Grande do Sul.  
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148254>
- Junior, E. G.; Camargo, M. L.; Moreira, M.C. (2019). Habilidades sociais profissionais: produção científica nacional e relevância do tempo para a saúde mental dos trabalhadores. *Revista de*

<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/39967>

Junior, E. R.; Reis, A.L. N.; Souza, V. F. C. & Santos, Y. A. (2018). Relações interpessoais e sua influência na satisfação acadêmica. *Revista GSEc*, 9 (3), 206-228

<https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/807-3258>

Junior, R.V., & Winterstein, P.J. (2010). Ensaio sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Parte II: reciprocidade triádica, modelação e capacidades humanas fundamentais. *Revista digital Buenos Aires*, 15(45).

<https://www.efdeportes.com/efd145/teoria-social-cognitiva-de-albert-bandura.htm>

Konigstedt, M. & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescente: avaliação de uma intenção em classe. *Revista Pandeia*, 20 (47), 303 – 312.

<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n47/a03v20n47.pdf>

Leher, R. (2019). Apontamentos para a análise da conclusão de forças na Educação Brasileira – em prol da frente democrática. *Educação e Sociologia*, 40 (s/e).

<http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0219831.pdf>

Lamas, K.C.A., Ambiel, R.A.M., & Silva, B.T.A.O.L. (2014). Vivências acadêmicas e empregabilidade de universitários em final de curso. *Temas em Psicologia*, 22(2), 329-340.

Lemos, C. G., Buenos, J. M. H., Balão, M. S., Blumenschein, L. & Silva, PP. L. (2005). Carreira profissional e relações de gênero: um estudo comparativo em estudantes universitários. *Boletim de Psicologia*, 4 (123), 129-148.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0006-59432005000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432005000200002)

Levenfus, R. S. (2016). Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos. Porto Alegre: Artmed.

Levenfus, R. S., & Bandeira, D. R. (2009). Avaliação dos Interesses Profissionais (AIP). Manual. São Paulo: Vetor Editora.

Lima, T.C., & Amaral, K.S.C. (2016). Acesso e expansão do ensino superior em Belém do Pará: um estudo das universidades UNAMA, UFPA e UEPA. VII FIBEP – VIII Fórum Internacional de Pedagogia, Belém, Pará.

Lima-Castro, S., Peña-Contreras, E., AguilarSizer, M., Pacheco, A. B., & Arias-Medina, P. (2019). Aproximación a un Modelo de Bienestar en Adultos. Ecuatorianos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51, 5-18.

doi.10.21865/RIDEP51.2.01

Lybia da Silva, M. (2017). Estratégias de aprendizagem: um estudo do ensino médio e superior (*Dissertação de Mestrado*). Universidade do Vale do Sapucaí, Porto Alegre.

<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/141.pdf>

- Lobo, M. B. (2015). Evasão: Fuga da universidade. In. L. Matias (ed.), *Guia do estudante: Ensino superior* (20-25). São Paulo: Editora Abril.  
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13323.pdf>
- Lopes, J. T. (2015). A universidade e os seus estudantes: um olhar de dentro. *Faculdade de Letras, Universidade do Porto* (orações de sapiência) Porto, Portugal.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78913/2/18567.pdf>
- Lustório, A.C; Santos, J.F. & Melo, R.C (2018). Considerações sobre os retrocessos nas políticas educacionais brasileiro durante o governo Temer. *Revista Pedagógica*. 20 (43), 18-40.  
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3934>
- Maciel, C.E., Júnior, M.C., & Lima, T.S. (2019). A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45 (s/e).  
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945198669>
- Machado, D. C.; Fontes, A. F. (1999). Trabalho por conta-própria: Uma opção satisfatória para os trabalhadores da Região Metropolitana do Rio de Janeiro? *Boletim O Mercado de Trabalho do Rio de Janeiro Conjuntura e Análise*, 6  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S0103-6351201400010012300005&lng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0103-6351201400010012300005&lng=en)
- Machado, S. P., Melo Filho, J. M., & Pinto, A. C. (2005). A evasão nos cursos de graduação de química: uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão. *Quím. Nova* [online], .28 (supl.).  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422005000700008>.
- Machado, I. & Romanha, R. (2010). Dependência emocional nas relações interpessoais em universitários (*Trabalho de Conclusão de Curso*), Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Santa Catarina.  
<https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/10289/DEPEND%C3%8ANCIA%20EMOCIONAL%20-%20Artigo%20Isadora.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Machado, D.C., & Silva, A.F. (2014). Um indicador de não satisfação no trabalho e a mobilidade de mercado no trabalho: um estudo para homens e mulheres. *Nova economia*, 24 (1), 123-140.  
<https://www.scielo.br/pdf/neco/v24n1/0103-6351-neco-24-01-0123.pdf>
- Maier, S. R. O & Mattos, M. (2016). Trabalhar e estudar no contexto universitário: uma abordagem com trabalhadores-estudantes. *Revista Saúde*, 42 (10), 179-185.  
<https://periodicos.ufsm.br/revistasaude/article/view/20477>
- Malvestio, A. (2016). O que é preciso saber sobre as mulheres da geração milênio. *HBR Brasil*.  
<http://hbrbr.uol.com.br/o-que-e-preciso-saber-sobre-as-mulheres-da-geracamilenio/>
- Manacorda, M. (1989). História da Educação. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados.

- Mancebo, D. (2010). Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: J. F. Oliveira; A. M. Catania; J. R. Silva Júnior (Orgs). *Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização* (37-53). São Paulo: Xamã.
- Mancebo, D. (2013). Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil: caminhos da pesquisa. Brasília. Editora da UNB.
- Mancebo, D. (2015). Políticas de Educação Superior no Brasil. IN: João dos Reis Junior et al, (Orgs). *Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas* (141-161). Belo Horizonte - MG: Fino Traço.
- Mancebo, D. (2016). Expansão da Educação Superior – balanço, perspectiva e desafios. *RBPAAE*, 32(3), 645 – 652.  
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70261>
- Mancebo, D. (2017). Crise Político-Econômica no Brasil: Breve Análise da Educação Superior. *Revista Educação e Sociedade*, 38 (141), 875-892.
- Mancebo, D. & Fávero, M. L. A. (2004). Universidade, política avaliação e trabalho docente. São Paulo, SP: Ed. Cortez.
- Marinho-Araújo, C.M., & Almeida, L.S. (2016). Approach to competences, human development and higher education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9. [doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212](https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212)
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. de S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133–141.  
<https://doi.org/10.1021/acs.jafc.6b05003>
- Marques, M.A. (2018). Políticas Educacionais nos governos Lula e Dilma: Impacto na expansão do Ensino Superior e Profissional. *Revista Multi Psicologia*, 12 (41), 661-676.  
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/1249/1814>
- Martins, C.B. (2000). O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90. *Revista São Paulo, em Perspectiva*, 14(1).  
<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>
- Martins, C.R. (1977). Psicologia do comportamento vocacional: uma contribuição para o estudo da Psicologia do Comportamento Vocacional. São Paulo: Martins Fontes
- Martins, M. K. (2018). Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016. (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.  
<http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Matta, C. M. B. (2019). Influências das vivências acadêmicas e da autoeficácia na adaptação, rendimento e evasão de estudantes nos cursos de engenharia de uma instituição privada (*Tese de Doutorado*). Universidade Metodista. São Paulo

. <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1863>

Matta, C.B., Lebrão, S. M.G., & Heleno, M.G.V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional* 21(3), 583-591.

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000300583&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000300583&script=sci_abstract&lng=pt)

Menegot, A.S., Tedeschi, L.A., & Farias, M.T.L. (Org)(2009). Educação, relação de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário. Mato Grosso do Sul: UFGD. ISBN 978-85-61228-53-8

Menezes Filho, N. A. & Oliveira, A. P. (2014). Contribuição da Educação para a queda na desigualdade de renda per capita no Brasil. Centro de políticas Públicas do INSPER. *Policy Papers*, n. 9, 1 - 29.

[http://dx.doi.org/1026707/1984\\_270/2019v19n1p7](http://dx.doi.org/1026707/1984_270/2019v19n1p7)

Menezes, S. C. (2012). Assistência estudantil na educação superior pública: O programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. (*Dissertação de mestrado*). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: PUC-Rio, Rio de Janeiro

Mendes, R.; Lourenço, L.; Pile, M. (2001). Abandono Universitário: estudo de caso do Instituto Superior Técnico. In III Simpósio de Pedagogia na Universidade: Terceiras Jornadas de Sucesso e Insucesso Escolar. Reitoria de Lisboa: Reitoria da UTL.

Mercuri, E., Polydoro, J. A. S., Santos, A. A. A., Prette, D. A.; Soares, A. P., Fior, C. A., Pereira, E. M. A. Pachane, G. G., Bariani, I. C. D.; Almeida, L. S., Primi, R., Zenorini, R. P. C., & Prette, Z. A. P. D. (2004). Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Ministério da Educação (2019). Portal do MEC (Balanço 2019).

<http://portal.mec.gov.br/images/Balanco-MEC-2019.pdf>

Mognon, J.F., & Santos, A.A.A. (2013). Relação entre vivências acadêmicas e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 227-237

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902013000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200008)

Moleta, D., Ribeiro, F., & Clemente, A. (2017). Fatores determinantes para o desempenho acadêmico: uma pesquisa com estudantes de ciências contábeis. *Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCE)*, 15 (3).

<https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/4726>

Molina, M.C. (2015). Expansão da licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, s/e (55), 145-166.

<https://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>

- Molina, M. C. (2010). Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: M.C. Molina (org.), *Educação do Campo e Pesquisa II – Questões para Reflexão* (137-149). Brasília: Ed. NEAD.
- Monteiro, A.M. & Gonçalves, C.M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 15-27.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100004)
- Monteiro, K. C. C., & Lage, A. M. V. (2007). A depressão na adolescência. *Revista Psicologia em Estudo*, 12(2), 257. - 265.  
<https://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a06.pdf>
- Moraes, F.B., & Andrade, L.O.M. (2016). Causas da evasão nos cursos de licenciatura do IF Goiano – Campus Ceres.
- Moraes, M. (2003). A Psicologia como reflexão sobre práticas humanas: da adaptação e essência. *Revista Estudos e Psicologia*, 8(3), 535-599.  
<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19976.pdf>
- Munarim, A. (2008). Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Revista Educação (UFSM)*, 33(1).  
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19/0>
- Nadai, I.P. (2020). Panorama da evasão escolar no ensino médio do estado do Espírito Santo - o que diz o censo escolar. Universidade Federal do Espírito Santo  
[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_14495\\_Disserta%E7%E3o.6.vers%E3o.final.correc%20ao.apos.defesa.IvanPezzinDeNadai.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14495_Disserta%E7%E3o.6.vers%E3o.final.correc%20ao.apos.defesa.IvanPezzinDeNadai.pdf)
- NEP/MEC (2018). Portal do Censo da Educação Superior 2017. Divulgação dos principais resultados. Brasília: MEC.  
<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>
- Neves, C. E. B. (2012). Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul – Brasil.  
[https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES\\_8/Pedagogia/3.pdf](https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/3.pdf)
- Neves, C. E. B., Sampaio, H., & Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, 6, 19-41.  
<http://dx.doi.org/10.20336/rbs.243>.
- Nogueira, J.M.C. (2017). Saúde mental em estudantes ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade (*Tese de Doutorado*). Universidade de Lisboa, Portugal.  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773\\_td\\_Maria\\_Nogueira.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773_td_Maria_Nogueira.pdf)
- Noletto, S.O.B & Oliveira, J.F. (2019). Estado, Educação Superior e Universidade no Brasil.

- Processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital. *RBPAAE*, 35(2), 427-446.  
<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/vol35n22019.95411>
- Noronha, A.P.P., Martins, D.F., Gurgel, M.G.A., & Ambiel, R.A.M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no Ensino Superior. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), 13(1), 143-154.  
<https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a16.pdf>
- Nunes, D.S.P., & Estevam, D.O., (2016). A formação superior como instrumento de Ascensão social: um estudo de caso dos egressos do curso de economia da UNESC. *VI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária da América do Sul*, Blumenau, Santa Catarina.  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74640>
- Nunes, S.M., & Garcia, A.R. (2010). Estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências acadêmicas. *Gestín*, 8 (s/e), 195- 203.  
<http://hdl.handle.net/10400.11/514>
- Oliva, A. (2008). Desenvolvimento Social durante a adolescência. In C. Cool, A. Marchesi, J. Palácios & colaboradores (2007). *Desenvolvimento Psicológico e Educação (2): Psicologia da Educação Escolar*. Porto Alegre: Ed. Artmed. – ISBN 987-85-363-02287-7
- Oliva, A. (2008). Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. In C. Cool, A. Marchesi, J. Palácios & colaboradores (2007). *Desenvolvimento Psicológico e Educação (2): Psicologia da Educação Escolar*. Ed. Artmed, Porto Alegre – ISBN 987-85-363-02287-7
- Oliveira, C.A.P., & Cunha, N.B. (2020). Competências de estudo e adaptação acadêmica – estudo correlacional entre medidas. *Educação: Teoria e Pesquisa*, 30(63), 63-146.  
<http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14675>
- Oliveira, C.T., & Dias, A.C.G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, 45(2), p. 187-197  
doi: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.13347>
- Oliveira, C.T., Dias, A.C.J., & Piccoloto, N.M (2013). Contribuições da terapia cognitivo comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Terapias cognitivas*, 9(1), p.10-18.  
<http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20130003>.
- Oliveira, C.T., Santos, A.S., & Dias, A.C.G., (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43-53.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/06.pdf>
- Oliveira, C. T., Teixeira, M. A. T., & Dias, A. C. G. (2017). Revisão Sistemática da Literatura Sobre Características de Intervenções em Carreira. *Revista de Psicologia da IMED*. 9(2), 125- 141.  
<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i2.1464>
- Oliveira, J. M. & Taveira, M. D. (2016). Desenvolvimento de carreira e processo acadêmicos: uma

- articulação possível e necessária. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17 (1), 13-18.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902016000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100003)
- Oliveira, K. L., Santos, A.A.A., & Inácio, A. A. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia* (Londrina), 9(3), 73-89.  
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/30794>
- Oliveira, L. B. (2011). Percepções e estratégias de inserção no trabalho de universitários de administração. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 83-95  
<https://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660010.pdf>
- Oliveira, M.C.S.L (2015). O Adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade. *Eixo político e Fundamentos*. aberta.senad.gov.br  
<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201704/20170424-094551-001.pdf>
- Oliveira, M. D. 'A. de, & Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 23-34.  
[https://repositorio.usp.br/single.php?\\_id=002146859&locale=en\\_US](https://repositorio.usp.br/single.php?_id=002146859&locale=en_US)
- Oliveira, R. E. C., & Morais, A. (2015). Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. *Revista de Educação Pública*, 24(57), 547-568.  
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1796>
- Oliveira, R. E. C. (2015). Vivências acadêmicas: interferência na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de curso de Engenharia de uma instituição pública federal (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.  
<http://hdl.handle.net/11449/123175>
- Oliveira Maier, S.R., & Matos, M. (2016). O trabalhar e o estudar no contexto universitário: uma abordagem com trabalhadores-estudantes. *Revista Saúde Santa Maria*, 42(1), 179-185.  
<https://periodicos.ufsm.br/revistasaude/article/view/20477/pdf>
- Osti, A. & Almeida, L.A. (2019). In L. S. Almeida, *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades* (277). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC
- Osti, A., Chico, B.M., Oliveira, V., & Almeida, L.A. (2020). Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, 9(1), 94-106.  
<https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo6.pdf>
- Otranto, C.R. (2007). A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. *GT: Política da Educação Superior*, nº 11  
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-1791-int.pdf>
- Ourique, L. R. & Teixeira, M. A. P. (2012). Autoeficácia e responsabilidade no planejamento de Carreira de universitários. *Revista Psico*, 11(2), 311-321.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4010/401036090015.pdf>

- Pacheco, A. (2008). Estilos de vida, qualidade de vida pessoal, motivação e sucesso acadêmico: O caso da Universidade do Algarve (*Dissertação de Mestrado*). Universidade do Algarve, Faro, Portugal.  
<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/653>
- Pacheco, C. A. (2017). Adaptação acadêmica e competências de estudos no ensino superior (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Vale do Sapucaí- Rio Grande do sul.  
<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/81.pdf>
- Padovani, R. C., Neufeld, C. B., Maltani, J., Barbosa, L.N. F, Souza, W. F., Cavalcante, H. A. F., & Lameu, J. N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológico do estudante universitário. *Rev. Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10 (1), 2-10.  
<http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>.
- Palácios, J. (2008). Mudança e desenvolvimento durante a fase adulta e a velhice. In C. Cool, A. Marchesi, J. Palácios & colaboradores. *Desenvolvimento Psicológico e Educação (2): Psicologia da Educação Escolar* (472). Porto Alegre: Ed. Artmed – ISBN 987-85- 363-02287-7
- Palácios, J. & Oliva, A. (2008). Adolescência e seu significado evolutivo. In In C. Cool, A. Marchesi, J. Palácios & colaboradores, *Desenvolvimento Psicológico e Educação (2): Psicologia da Educação Escolar* (472). Porto Alegre: Ed. Artmed – ISBN 987-85- 363-02287-7
- Panizzi, W. M. (2004). Universidade pública, gratuidade e de qualidade. Porto Alegre, Editora da UFRGS.
- Papália, O.E., Olds, S.W., & Feldman, R.O. (2006). Desenvolvimento Humano. São Paulo: Artmed Editora S.A - IBSN: 0-07-232139-3
- Paredes, A. S (1994). A evasão no terceiro grau em Curitiba. São Paulo: NUPES.  
<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9406.pdf>
- Paula, C.R., & Farias, M.R.S. (2012). Variáveis associadas ao desempenho acadêmico no curso de Ciências Contábeis. *2º Congresso de contabilidade de UFU, Urbelândia – MG.*
- Paula, P. (2018). desempenho escolar: desafios e possibilidades durante a transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental no colégio de aplicação João xxiii. (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Federal de Juiz de Fora, Alagoas  
<http://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2018/09/PAMELLA-DE-PAULA.pdf>
- Pegoraro, L. (2013). Terceiro Setor na Educação Superior Brasileira. Campinas- São Paulo: LC Leitura Crítica.
- Pena, M. A. C. & Matos, D.A.S. (2020). Percurso de estudante cotista: ingresso, permanência e oportunidades no Es. *Rev. Avaliação-Campinas*, Sorocaba, São Paulo, 25(1), 27-51.  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-40772020000100027&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772020000100027&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

- Perassinoto, M.G.M., Boruchovitch, T., & Bzuneck, J.A. (2013). Estratégias de aprendizagens e motivação para aprender de alunos do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n3/v12n3a10.pdf>
- Pereira, M. S. (2017). Condições laborais e de saúde dos estudantes universitários trabalhadores (*Dissertação de Mestrado*). Centro Universitário de Maringá, Paraná.  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes\\_teses/dissertacao\\_marcia\\_silva\\_pereira.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_marcia_silva_pereira.pdf)
- Pereira, R.S. (2019). A educação superior no Brasil sob o Governo Bolsonaro: o que revelam o programa eleitoral e os discursos do governo. *Recursos em Educação e Políticas Educacionais (UFPR)*.  
<https://lendumundo.tribunauniversitaria.com.br/blog/2019/11/22/a-educacao-superior-no-brasil-sob-o-governo-bolsonaro-o-que-revelam-o-programa-eleitoral-e-os-discursos-do-governo/>
- Pereira; E. F. (2011). Sono, trabalho e estudo: duração do sono em estudantes trabalhadores e não trabalhadores. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(5), 975-84.  
[https://www.researchgate.net/publication/51203892\\_Sleep\\_work\\_and\\_study\\_Sleep\\_duration\\_in\\_working\\_and\\_non-working\\_students](https://www.researchgate.net/publication/51203892_Sleep_work_and_study_Sleep_duration_in_working_and_non-working_students)
- Pergher, N., Colombini, F., Chamati, A.B., Figueredo, S., & Camargo, M.I. (2012). Desenvolvimento de hábito de estudo. *Revista Pró-Estudo*.  
[http://proestudo.com.br/files/habitos\\_de\\_estudo\\_cap\\_livro.pdf](http://proestudo.com.br/files/habitos_de_estudo_cap_livro.pdf)
- Peroni, V.M. V., Bazo, V.M., & Pegoraro, L. (2006). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto alegre: Ed. da UFRG.  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872006000200011](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200011)
- Pfeifer, M. & Giareta, P.T (2009). Expansão do Ensino Superior no Brasil: panorama e perspectiva para a formação de professores. *EDUCERE III - Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Santa Catarina – Brasil.  
<https://educere.pucpr.br/p34/anais.html>
- Piaget, J. (2007). Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes. ISBN 978-85-7019-546-3
- Pigosso, L.T., Ribeiro, B.S., & Heidman, L.A. (2019). Evasão na perspectiva de quem persiste: um estudo de evadir ou persistir em cursos de Licenciatura em Física pautado pelos relatos dos formados. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, s/e (20), 245-273  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16189>
- Pimenta, S.G. (2011) (org.) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. Editora Cortez, São Paulo.
- Pimentel, J.M.A., Milanesi, A., Portela, F. S., & Ribeiro, D.C. (2017). Formação de professor, contextos e práticas. *EDUCARE-XIII Congresso Nacional de Educação*. Santa Catarina  
<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>

- Pinto, J. C., Faria, L., Pinto, H. R., & Taveira, M.C. (2016). Identificação de necessidades de intervenção psicológica: Um estudo-piloto no ensino superior português. *Psicologia USP*, 3, 459-472. doi:10.1590/0103-656420150015
- Pinto, N. G. M., Quadros, R. C., Cruz, F. V., & Conrad, C. C. (2017). Satisfação acadêmica no Ensino Superior brasileiro: Uma análise das evidências empíricas. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3, 3-17. doi:10.18256/2447-3944. 2017.v3i2.1600
- Pinto, N.G.M., Quadros, M.R.C., Cruz, F. V., & Sconrad, C.C. (2017). Satisfação acadêmica no ensino superior brasileiro: uma análise das evidencias empiricas. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3(2), 3-17.  
<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1600>
- Pinto, R. J. S., Carvalho, M. E. P., & Rabay, G. (2014). Gênero: um fator condicionante nas escolhas de cursos superiores. *18º REDOR-UFRP*. Recife, Pernambuco. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6173>
- Pinto, T.M.G., & Castanho, M.I.S. (2012). Sentidos da escolha e da orientação profissional: um estudo com universitários. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 29(3), 395-413.  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2012000300010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300010)
- Piovesam, J., & Ottonelli, J.C. (2018). Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Rio Grande do Sul: UAB/NTE/UFSM ISBN 978-85-8341-224-3  
[https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD\\_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf)
- Pires, A. & Wargas, B.M.S (2019). Acesso ao ensino superior brasileiro: perfil dos ingressantes do programa de inclusão da UNICAMP. *Espaço Pedagógico*, 26 (1),158-182. doi: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8367>
- Plano Nacional de Educação – PNE – 2014 -2024 (Linha de Base INEP/MEC).  
[http://simec.mec.gov.br/pde/pne/notas\\_tecnicas/Nota\\_Tecnica\\_Meta\\_1\\_ciclo\\_2.pdf](http://simec.mec.gov.br/pde/pne/notas_tecnicas/Nota_Tecnica_Meta_1_ciclo_2.pdf)
- Plano de Governo de Jair Bolsonaro (2018). O Caminho da Prosperidade – Constitucional, Eficiente e Fraternal. Brasília. MEC  
[https://issuu.com/celsorodrigobranicio/docs/proposta\\_1534284632231](https://issuu.com/celsorodrigobranicio/docs/proposta_1534284632231)
- Polydoro, S.A, J., Oliveira, K.L., Mercuri, E.N.G.S., & Santos, A.A.A. (2016). O uso de instrumento de avaliação na produção científica envolvendo os universitários brasileiros. *Avaliação Psicológica*, 15(n/e), 45-55  
[https://www.researchgate.net/publication/317457432\\_Uso\\_de\\_instrumentos\\_de\\_avaliacao\\_na\\_producao\\_cientifica\\_envolvendo\\_universitarios\\_brasileiros](https://www.researchgate.net/publication/317457432_Uso_de_instrumentos_de_avaliacao_na_producao_cientifica_envolvendo_universitarios_brasileiros)
- Polydoro, S.A, J; Prime, R., Serpa, M.D.N.D.F., Zaroni, M.M.H., & Pombal, K.C.P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100003>.

- Porta-Nova, R. M. M. M. (2009). Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde. (*Tese de Doutorado*). Instituto de Ciências Biomédicas, Abel Salazar, Porto.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/24450/2/Dissertao%20de%20Doutoramento%20Rui%20Porta%20Nova.pdf>
- Porta-Nova, R., & Fleming, M. (2009). Vivências académicas, competências pessoais e saúde mental em estudantes de ciências da saúde. *Psicologia*, 23(1), 165-183  
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v23n1/v23n1a08.pdf>
- Portela Dalbosco, S. N. (2018). Adaptação académica no ensino superior: estudos com ingressantes (*Tese de Doutorado*). Universidade de São Francisco, Campinas.  
<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/10206329435389866.pdf>
- Porto, A.M.P., & Soares, A.B. (2017). Expectativas e adaptação académica em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 208-219  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-)
- Porto, C., & Régnier, K. (2003). O ensino superior no mundo e no Brasil – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003 -2025, Brasília, DF.  
[http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art4\\_htm.htm](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art4_htm.htm)
- Prates, J.C. (2016). As ameaças do tempo presente aos direitos conquistados: uma morte anunciada. *Revista Textos & Contextos*. Porto Alegre. 15 (.2), 225-233.  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/26234>
- Prates, S.R., & Gonçalves, J.P. (2019). Educação superior e relação de gênero: atividades domiciliares para mães estudantes de Pedagogia. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5(s/e), 1-23  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653753>
- Pureza, J. R., Rusch, S. G. S., Wagner, M., & Oliveira, M. S. (2012). Treinamento de habilidades sociais em universitários: Uma proposta de intervenção. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 8(1), 2-9.  
[http://www.rbtc.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=152](http://www.rbtc.org.br/detalhe_artigo.asp?id=152).
- Programa do Governo Jair Bolsonaro (2018).  
[https://flaviobolsonaro.com/PLANO\\_DE\\_GOVERNO\\_JAIR\\_BOLSONARO\\_2018.pdf](https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf)
- Queiroz, N, C. (2008). Bem-estar psicológico: investigação acerca de recursos adaptativos em adultos e na meia-idade (*Tese de Doutorado*). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.  
[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251714/1/Queroz\\_NelmaCaires\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251714/1/Queroz_NelmaCaires_D.pdf)

- Ramalho, R.B, Ramalho, G.B., Lopes, N.D., & Menezes, M.A.R (2020). Uma análise crítica acerca do future-se como programa de privatização da Educação Superior Pública. *Pesquisa e Ensino em Ciências* – CONAPESC [https://editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO\\_EV126\\_MD1\\_S13\\_ID2809\\_12082019235829.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV126_MD1_S13_ID2809_12082019235829.pdf)
- Ramos, M.F. H (2015). Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente. *Estud. psicol. (Natal)* [online], 21(2), 179-191. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160018>.
- Ramos, S.M, Barlem, J.G.T, Lunardi, V. L., Barlem, E.L.D., Silveira, R.S., & Bordignon, N.S (2015). Satisfação com a experiencia acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, 24(1), 187-195. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015002870013>
- Rangé, B. (2011). Psicoterapias cognitivo-comportamentais: Um diálogo com a psiquiatria. Porto Alegre: Artmed
- Rabelo Vaz, . (2019). Vivencias acadêmicas e suporte social na adaptação ao ensino superior dos estudantes do 1.º ano da universidade dada Beira Mar Interior (*Dissertação de Mestrado*). Universidade de Beira Mar, Covilhã, Portugal. <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2505/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20T%C3%A2nia%20Vaz.pdf>
- Relatório Anual de Gestão do Campus Universitário de Bragança – 2019 (Ano Base 2017). Bragança/PA.
- Relatório da Comissão Constituída pela portaria nº 126/2012 (2012). Análise sobre a expansão das Universidades Federais de 2003 a 2012. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192)
- Reis, T. A. (2018). Desafios e conflitos da mulher na busca de ascensão na carreira profissional. *Revista ReCaPe*, 8 (3), 398 – 412. doi: <https://doi.org/10.20503/recape.v8i3.36820>
- Reis. T. A. (2017). Estudo do Perfil e Expectativa de Carreira dos Alunos Ingressantes em Administração. *Revista UNIMEP*. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/51032/desafios-e-conflitos-da-mulher-na-busca-da-ascensao-na-carreira-profissional>
- Rennó Castro. (2017). Reflexões sobre saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Rev. Gestão em Foco*, edição, s/e (9). [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043\\_saude\\_mental.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043_saude_mental.pdf)

- Ressurreição, S. B. & Sampaio, S. M. (2009). Rupturas e Transições no desenvolvimento de Jovens Universitários de Origem popular, UNEB/UFBA  
<http://www.unicap.br/iubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-113.pdf>
- Ribeiro, M.A.F. (2019). Fatores precedentes do desempenho acadêmico: o caso de motivação, satisfação e autoeficácia (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Católica Portuguesa. Viseu  
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/28245/1/MarcoFerreiraRibeiro.pdf>
- Ribeiro, M., & Fernandes, A. (2013) - Validação da escala do otimismo em estudantes do ensino superior. *Revista Referência*, 3(s/e).  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/8911>
- Ribeiro, M. A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6 (2).  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n2/v6n2a06.pdf>
- Ribeiro, M.E. S., & Chaves, V. L. J. (2016). Política de Avaliação Institucional da Educação Superior: o caso da UFPA. Gt-11: Política da Educação Superior – CAPES, Belém, Pará.  
<http://www.anped11.uerj.br/31/mariaedilene.pdf>
- Ristoff, D. & Araújo, L. (2003). “Missão Inadiável”. *Universidade XXI: a encruzilhada da Educação Superior*. Brasília: MEC, novembro. <https://fdocumentos.tips/document/livro-universidades-completo-inep.html>
- Ristoff, D. & Pacheco, E. (2004). Educação Superior: Democratizando o Acesso. *Textos para Discussão*. INEP/MEC.  
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+d+emocratizando+o+acesso/55de1414-1620-4b62-bdea-595ee7a32c2e?version=1.2>
- Ristoff, D. (2011). A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas In M. Morosini (org.), *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Modelos+institucionais+de+educa%C3%A7%C3%A3o+superior/89198807-fbba-476e-8860-9d7ffc3e336b?version=1.0>
- Ristoff, D. (2013). Perfil socioeconômico do estudante de graduação uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*. s/e (4).  
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação, Campinas, Sorocaba*, 19(3), 723-747.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>.
- Rivas, S. F. & Saiz, C. (2019). Pensamento crítico e ensino superior: competências pessoais e profissionais. In L.S. Almeida, *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades* (277). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC

- Rocha, J.; Gonçalves, C.; Vieira, D. (2012). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: O foco em estudantes do 1.º ano. // *Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Anais... Braga: Centro de Investigação em Educação: Universidade do Minho.
- Rodrigues, C.M. (2011). Processo de Transição para a vida adulta: um olhar dos pais a uma compreensão intergeracional (*Dissertação de Mestrado*). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC  
<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15072/1/Clarissa%20Magalhaes%20Rodrigues>.
- Rodrigues, S. (2009). Amor com dependência: um olhar sobre a teoria do apego (*Trabalho de Conclusão de Curso*). Centro Universitário Jorge Amado, Salvador.  
[https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo\\_licenciatura.php?codigo=TL0155](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0155)
- Rodrigues, R. M. (2018). Solidão, um fator de risco. *Port Med Geral Fam*, Lisboa, 34 (5), 334-338  
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpmgf/v34n5/v34n5a10.pdf>
- Rosa, C.C.B. & Martins, S. A. (2018). Ensino Superior no Brasil: uma breve trajetória pós-golpe de 2016.  
<https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/35.pdf>
- Rosa, C.M (2014). Marcos legais e a educação superior no século XXI. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(3), 236-259.
- Rossato, R. (2005). Universidade: nove séculos de história. Passo Fundo: UPF.
- Saavedra, L. (2009). Assimetria de gênero nas escolhas vocacionais. *Rev. Guia de Educação – Enquadramento Teórico*.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19997/1/Assimetrias%20de%20g%C3%A9nero.pdf>
- Salata, A. (2018). O ensino superior no Brasil das últimas décadas – redução da desigualdade de acesso? *Revista de Sociologia Tempo Social*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 30 (2).  
<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/125482>
- Saldanha, M. B. C. (2013). Adaptabilidade de carreira em trabalhadores-estudantes no ensino superior (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Federal do rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre.  
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/98291>
- Salgado, A. (2010). O Problem-based learning e suas implicações nas expectativas e vivências acadêmicas dos estudantes do 1º ano de Cursos de Tecnologias da Saúde. In: C. Nogueira, e colaboradores (Ed.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.

- Sales, A. C. M., Chamon, E. M. Q. O. (2010). Escolhas de carreiras e processo de identidade profissional docente. *Rev. Educação em Revista*, 27(3), 183-210. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300010>.
- Salles, L. M. F. (2010). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Revista Estudos em Psicologia*, 22(1), 33-41. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000100005>
- Salvagni, J. & Canabarro, J. (2015). Mulheres Líderes: as desigualdades de gênero, carreira e família nas organizações de trabalho. *Revista de Gestão e Secretariado*, São Paulo, SP, Brasil, 6 (2), 88-110.  
<https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/347>
- Sampaio, H. (2000). O ensino superior no Brasil: o setor privado. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17 (48).  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092002000100012>
- Santana, O.A. (2016). Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. *Revista do Centro de Educação*, 41(2)  
doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644420199>
- Santana, L.M. (2017). Representações Sociais da escola profissional pelos alunos de ensino médio do campo/cidade (*Dissertação de Mestrado*). Universidade de Taubaté, São Paulo.  
<https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2015/dissertacoes/mdh/Leonor-M-Santana.pdf>
- Santos, A. A. A., Ferraz, A. S., & Inácio, A. L. (2019). Adaptação ao ensino superior: estudos no Brasil. In L.S. Almeida, *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades* (277). Braga, Portugal: ADIPSIEDUCA.
- Santos, A.A.A., Polydoro, S.A.J., Scortegna, S.A., Linden, M.S.S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Revista Psicologia: Ciências e Profissão*, 33(4), 780-793.  
<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n4/v33n4a02.pdf>
- Santos, A.A.A., Mognon, J.F., Lima, T.H., & Cunha, N.B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283-290.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000200010>.
- Santos, A.A.A., Polydoro, S.A.J., Scortegagna, S.A., & Linden, M.S.S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>
- Santos, A.S., Oliveira, C.T., & Dias, A.C.G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 150-163.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872015000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100013)

- Santos, B. S. (2016). Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez.
- Santos, C. T. (2011). A Chegada ao Ensino Superior: o caso dos bolsistas do PROUNI na PUC-Rio. (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia/IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro.
- Santos, D.B. (2018). Influência do ensino superior na seleção sexual (*Dissertação de Mestrado*), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil  
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25682>).
- Santos, G. K. N. & Macena, M. S. S. (2016). Construção de identidade e escolha profissional em adolescente. *Anais. 18º Semana de Pesquisa da Universidade – Universidade de Tiradentes - UNIT, Sergipe.*  
<https://eventos.set.edu.br/sempeq/article/download/3869/1863>
- Santos L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudos com alunos universitários de 1º ano. *Revista Análise Psicológica*, 2 (19), 205-217.  
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v19n2/v19n2a01.pdf>
- Santos & Soares, (2011). Aprendizagem e relação professor- aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. *Estudos e Avaliação Educacional*, 22 (49), 353-370.  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>
- Santos, L. (2015). Homens e expressão emocional e afetiva: vozes de desconforto associada a uma herança instituída. *Revista Sociológica Configurações (Gênero, Sexualidade e Afeto)*, 5(n/e).  
<https://doi.org/10.4000/configuracoes.2593>
- Santos, M.A.C., & Romeiro, V. (2017). A satisfação com a experiência acadêmica influencia a relação de confiança comportamental com a instituição? *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3(1), 1-12.  
<https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/1748/1242>
- Santos, N.S., Deis-de-Moura, M.L., Victor, T.A.S., & Ramos, D.O. (2016). Trajetória do Desenvolvimento e Marcas de vida em jovens do Rio de Janeiro. *Revista Psicologia Clínica*, 28(3), 135-152  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v28n3/08.pdf>
- Santos, R. O. J.F. L., Teixeira, E. R., & Cursino, E. G. (2017). Estudo sobre as relações humanas interpessoais de trabalho entre os profissionais de enfermagem: revisão. *Revista de Enfermagem UERJ*, 25 (s/e), 26-39.  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/26393>
- Sares, M.I.G., Ghiraldello, L., Ribeiro, M.M., & Murback, F.G.R. (2012). Escala de satisfação das experiências acadêmicas – um estudo no curso de Administração de uma universidade pública. *XXIII ENANGRAD*, Bento Gonçalves, RS.  
<https://abmes.org.br/eventos/detalhe/171/xxiii-enangrad>

- Senna, S.R.C & Dessen, M.A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28(1), 101-108.  
<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13.pdf>
- Severino, A.J. (2018). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, s/e (31), 73-89  
<https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06.pdf>
- Schleich, A.L.R. (2006). Integração a educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes: um estudo sobre relações (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.  
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252706>
- Schwartzan, S. (2011). Universidade e Crise das Universidades. *Revista Estudos Avançados*, 3(5).  
<https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000100004>
- Scorsolini-Comim, F. (2012). Por uma nova compreensão do conceito de bem-estar: Martin Seligman e a psicologia positiva. *Paidéia*, 22 (53)  
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300015>
- Seligman, M.E.P. (2011). *Florescer: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar*. São Paulo: Editora Objetiva. ISBN 978-8539002863
- Sguissardi, V. (2009). *Universidade Brasileira do Século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Editora Cortez.
- Sguissardi, V. (2013). Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. *Rev. Educação & Sociedade*, 34 (124) 943-960.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300015>.
- Sifuentes, T.R., Dessen, M. A., & Oliveira, M.C.S.L. (2007). Desenvolvimento Humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilística. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 379-386.  
<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n4/03.pdf>
- Silva, A. D., Taveira, M. C., & Ribeiro, E. (2011). Self de carreira: estudo longitudinal com estudantes universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 263-272  
[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722011000300001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722011000300001&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Silva, A.M. (2017). *Evasão na educação profissional: perfil e motivação dos evadidos (Dissertação de Mestrado)*. Universidade Estadual de Montes Carlos – Unimontes, Minas Gerais.  
<https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/20/2019/05/Alana-Mendes-da-Silva.pdf>
- Silva, E.A., Rocha, S.F., Finelli, L.A.C. (2015). Satisfação acadêmica com a experiência acadêmica de estudantes do curso de psicologia (*Trabalho de Conclusão de Curso*). Montes Claro.  
[http://www.revistahumanidades.com.br/arquivos\\_up/artigos/a152.pdf](http://www.revistahumanidades.com.br/arquivos_up/artigos/a152.pdf)

- Silva, E.P. & Rothen, J.C. (2014). Políticas Públicas para a Educação Superior. São Paulo: Editora Xamã - OBEDUC  
<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/livropolpub3.pdf>
- Silva, H.G. (2015). Fatores determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior: uma abordagem por meio do estado da arte. *Anais do III Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos*. UNIUBE, Campos de Uberaba.  
<http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais>
- Silva, M. A. P., Couto, L.D.P, & Eloi, M. O.S. (2012). A regulamentação do ensino superior: uma breve reflexão. *VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*, São Cristóvão, Sergipe.
- Silva, R.S., & Nascimento, I., (2012). Estudantes maiores de 23 anos em psicologia: motivações e processos de integração. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 37- 47.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100006)
- Simão, A.M.V., & Frison, L.M.B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *S/e* (45).  
doi: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3814>
- Siqueira, M.M.M., & Padovam, V.A.R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 9 (2)  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722008000200010&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000200010&lng=pt&tlng=pt)
- Sisto, F.F., Muniz, M. Bartholomeu, D., Pasetto, N.S.V., Oliveira, A.F., & Lopes, W.M.G. (2008). Estudo para construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica*, 7 (1), 45-55.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n1/v7n1a07.pdf>
- Sisson de Castro, A.K.S. (2012). Evasão no ensino superior: um estudo de caso no curso de psicologia da UFRGS (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre  
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/55077>
- Skinner, F. (2011). Sobre o Behaviorismo (1ªed). São Paulo: Cutrix: ISBN 978-85316003600
- Smaniotto, S. R. U. (2016). Alunos adultos e a vivência no ensino superior. *Revista Técnico Científica da Faculdade de Atibaia*.  
<https://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/view/61>
- Soares, A. B., Almeida, Maia, F.A., Lima, C.A.L., Nogueira, K.C.C. (2014). Humor: ingrediente indispensável nas relações sociais? *Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo*, 16(2), 93-105.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v16n2/09.pdf>

Soares, A. B. & Del Prette, Z. A. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. *Rev. Análise Psicológica*, v 2 (32), 139-151.

[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312015000200001](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312015000200001)

Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., Araújo, A. M. (2018). Expectativa acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v70n1/15.pdf>

Soares, A.B., Francischetto, V., Dutra, B.M., Miranda, J.M., Nogueira, C.C.C, Leme, V.R., Almeida, L.S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes do ensino superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>

Soares A.B., Francischetto, V., Peçanha, A.P.D.C.L., Miranda, J.M.D. & Dutra, B.M.D.S (2013). Intelligence and social competence in university adaptation. *Estudos de Psicologia* 30 (3) p. 317-328.

Soares, A.B., Gomes, G., Maia, F.A., Gomes, C.A.O. & Monteiro M.C. (2016). Relações interpessoais na universidade: o que pensam os estudantes da graduação em psicologia? *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7 (1), 56-76.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000100005)

Soares, A.B., Monteiro, M.C., Maia, F.A., & Santos, Z.A. (2019). Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. *Revista Pesquisa e Práticas Psicossociais*, 14(1).  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v14n1/11.pdf>

Soares, A.B., Porto, A.M., Lima, C.A., Gomes, C., Rodrigues, D.A., Zanoteli, R., Santos, Z. A., Fernandes, A., & Medeiros, H. (2018). Vivências, Habilidades Sociais e Comportamentos Sociais de Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34 (s/e).  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722018000100410](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722018000100410)

Soares, A.M., Pinheiro, M.R., & Canavarro, J.M.P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116.  
doi: [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606\\_58-2\\_6](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6)

Soares, A.B., Poubel, L. N., & Mello, T.V.S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Revista Aletheia*, 29, 27-42.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942009000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000100004)

Soares, A. P. C., & Almeida, L.S., (2007). Questionário de envolvimento acadêmico. In: M.R. Simões, C. Machado, M.M., Gonçalves & L.S. Almeida (Eds), Avaliação Psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa. *Coimbra:Quarteto* 3 (3)149-167.

[https://www.researchgate.net/publication/236983188\\_Soares\\_A\\_P\\_Almeida\\_L\\_S\\_2007\\_Questionario\\_de\\_Envolvimento\\_Academico\\_In\\_M\\_R\\_Simoes\\_C\\_Machado\\_M\\_M\\_Goncalves\\_L\\_S\\_Almeida\\_Coord\\_Avaliacao\\_psicologica\\_Instrumentos\\_validados\\_para\\_a\\_populacao\\_portuguesa\\_Vol](https://www.researchgate.net/publication/236983188_Soares_A_P_Almeida_L_S_2007_Questionario_de_Envolvimento_Academico_In_M_R_Simoes_C_Machado_M_M_Goncalves_L_S_Almeida_Coord_Avaliacao_psicologica_Instrumentos_validados_para_a_populacao_portuguesa_Vol)

Soares, A.P., & Almeida, L.S. (2010). Questionário de satisfação acadêmica (QSA). In S. Machado, M. Gonçalves, L.S. Almeida, & M.R. Simões (Eds.). *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (103-124). Coimbra: Almedina.

<https://docplayer.com.br/48030784-Questionario-de-satisfacao-academica-qa-ana-paula-soares-leandro-s-almeida-1-indicacoes.html>

Soares, A.P., Almeida, L.S., Diniz, A., & Guisandes, M.A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): validação com alunos de ciências e tecnologias *versus* alunos de ciências sociais e humanas. *Revista Análise Psicológica*, 1(14), 15-28.

[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000100003](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100003)

Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, 27-42

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942009000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000100004)

Soares, D. L., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (2010). Percursos vocacionais e vivências acadêmicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 14(1), 202-214.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11538>

Soares, M. S. A. (2016). A Educação Superior no Brasil. Brasília: *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, 2 (s/e)..

[repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf)

Souza, A.C.C.R., Oliveira, C.A.B., & Borges, L.C.M. (2018). Utilização do sucesso acadêmico para prever o abandono escolar de estudantes de ensino superior: um caso de estudo. *Educação e Pesquisa*, 44(s/e).

<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e180590.pdf>

Soares, A. B., Porto, A. M., Lima, A., Gomes, C., Rodrigues, D.A., Zanoteli., Santos, Z.A., Fernandes, A., & Medeiros, H. (2018). Vivências, habilidades sociais e comportamentos sociais de universitário. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34 (s/e).

<https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/23092>

Souza - Campos, D.M. (2012). *Psicologia da Adolescência – normalidade e psicopatologia*. São Paulo: Ed. Vozes - ISBN 987-85-326-0423-1

Souza, H., Bardagi, M.P., & Nunes, C.H.S.S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Revista Avaliação Psicológica*, 12(2), 253- 261.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1677-04712013000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1677-04712013000200016)

- Souza, L.K.D., Lourenço, E., & Santos, M.R.G.D. (2016). Adaptação a universidades em estudantes ingressantes na graduação em psicologia. *Psicologia da Educação*, 42, 35-48.  
<http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150023>.
- Souza, G.L.A., Gonçalves, L.A., & Góes, M.C. (2019). Os desafios enfrentados pela mulher contemporânea no ingresso no ensino superior. *Rifas – Revista Fartec – zona Sul*, 6(1).  
<http://www.revistarefas.com.br/index.php/RevFATECZS/article/view/347>
- Souza, M. L. R. S. (2015). Gênero e escolha profissional (*Trabalho de Conclusão de Curso*). Universidade de Brasília. Distrito Federal  
[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14602/1/2015\\_MariaLuizaRodriguesSampaioDeSouza\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14602/1/2015_MariaLuizaRodriguesSampaioDeSouza_tcc.pdf)
- Souza, M.P.S. (2011). Expansão da educação superior no Pará: Programa Expandir Reuni e a composição de quadros docentes dos campus da UFPA – 2001-2010 (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Federal do Pará, Belém  
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3338/1/Dissertacao%20ExpansaoEducaoSuperior.pdf>
- Souza, S.A. & Reinert, J.N. (2010). Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação entre discentes. *Avaliação, Campinas*, 7 (1), 159-176  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100009>
- Suehiro, A. C. B., Santos, A. A. A., Hatamoto, C. T., & Cardoso, M. M. (2008). Vulnerabilidade ao estresse e satisfação no trabalho em profissionais do Programa de Saúde da Família. *Boletim de Psicologia*, 58 (129), 205-218.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0006-59432008000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432008000200008)
- Suehiro, A.C.B., & Andrade, K.S. (2018). Satisfação com experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano, *Psicologia e Pesquisa* (Juiz de Fora), 12(s/e), 1-10.  
[https://www.researchgate.net/publication/327132103\\_Satisfacao\\_com\\_a\\_experiencia\\_academica\\_um\\_estudo\\_com\\_universitarios\\_do\\_primeiro\\_ano](https://www.researchgate.net/publication/327132103_Satisfacao_com_a_experiencia_academica_um_estudo_com_universitarios_do_primeiro_ano)
- Tavares, D. M. (2012). Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano (*Dissertação de Mestrado*), Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.  
<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3617/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Daniela%20Tavares%20-%20FINAL.pdf>
- Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: contributos para uma abordagem sistêmica e colaborativa. *Revista Psicologia e Educação. Uminho*, 3 (1).  
<http://hdl.handle.net/1822/34757>
- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Revista Interação em Psicologia*, 11(2), 211- 220  
<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7466>

- Teixeira, M.A.P., Castro, A.K.D.S.S., & Zoltowski, A.P.C. (2012). Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 69-85.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202012000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100006)
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). A adaptação a universidade em jovens calouros. *Rev. associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12 (1), 185-202  
<https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>
- Terribili Filho, A (2009). Ensino superior noturno: problemas, perspectivas e propostas. Marília: FUNDEPE.  
<https://impariamo.com.br/livros/ensino-superior-noturno/>
- Tietzen, A.M.S. (2010). Vivências acadêmicas dos alunos do Ensino superior (Dissertação de Mestrado). Universidade do Alentejo, Portugal.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/216320366.pdf>
- Todorov, J.C., & Hanna, E.S. (2010). Análise do comportamento no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(especial), 143-153.  
<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a13v26ns.pdf>
- Toledo, C.A., & Gonzaga, M.T. (2011). Método e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas (org.). Maringá, Universidade Estadual de Maringá – ISBN 978-374-4
- Tomás, R.A., Ferreira, J., A., Araújo, A.M., & Almeida, L.S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(20), 87-107.  
doi: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5)
- Triches, J., Lotterman, R., & Cerny, R. Z. (2019). O Rumo da Educação e as Contrar Reformas. 1ª ed. Florianópolis – NUP/CED/UFSC: *Cadernos e Livros da CEB*.  
<https://nup.ced.ufsc.br/files/2019/06/Os-rumos-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-as-contrareformas.pdf>
- Universidade Federal do Pará em Números (2018) – Ano Base 2017. UFPA, Belém, Pará  
[https://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/dinfi/ufpaemnumeros/UFPAEMNUMEROS2018\\_final.pdf](https://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/dinfi/ufpaemnumeros/UFPAEMNUMEROS2018_final.pdf)
- Universidade Federal do Pará em Números (2019) – Ano Base 2018. UFPA, Belém, Pará  
<https://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/dinfi/ufpaemnumeros/ufpaemnumeros2019.pdf>
- Xavier, A.S. & Nunes, A.T. L. (2013). Psicologia do Desenvolvimento. Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais. Fortaleza.  
[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro\\_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf)

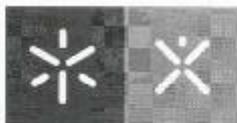
- Vasconcelos, A. M.N. (2015). Juventude e ensino superior no Brasil  
<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9062/1/Juventude%20e%20ensino.pdf>
- Valadas, S.T. (2016) Como aprendem os estudantes do ensino superior: contributos da investigação nacional e internacional. In: L.S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do primeiro ano* (pp 146 -164). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42318/3/2016\\_Livro%20de%20Atas%20Ser%20Estudante%20no%20Ensino%20Superior%202016\\_So%20DeG](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42318/3/2016_Livro%20de%20Atas%20Ser%20Estudante%20no%20Ensino%20Superior%202016_So%20DeG)
- Veiga, S. (2008). O impacto do envolvimento dos estudantes universitários em atividades extracurriculares no empowerment e no desenvolvimento cognitivo vocacional (*Tese de Doutoramento*). Universidade do Porto, Portugal  
<https://scholar.google.com/citations?user=7M2IF4sAAAAJ&hl=pt-BR>
- Vendramini, C.M.M., Polydoro, S.A.J., Sbardelini, E.T.B., Serpa, M.N.F., & Natário, E.G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida académica (EAVA). *Estudo de Psicologia*, 9 (2), 259-268.  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2004000200007&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000200007&lng=pt&tlng=pt)
- Ventura, C. D.; Noronha, A, A. P. P. Autoeficácia para Escolha Profissional, Suporte Familiar e Estilos Parentais em Adolescentes. *Avaliação Psicológica*. 13 (3), 317-324.
- Vidigal, M. M. B., Tafuri, M. I. (2010). Parentetização: uma questão psicológica. *Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath.* Online, 7 (2), 65-74,  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312015000200001](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312015000200001)
- Vieira, S., Tomás da Silva, J., & Sousa Machado, T. (2017). Perfil de Decisão de Carreira no Início da Adolescência: Avaliação de um Modelo Simplificado de Decisão. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3 (s/e), 10-15.  
doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.03.2201>
- Vigotsky, L.S. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes – ISBN: 978-85-336-2264-7
- Vitelli, R.F., & Fritsch, R. (2018). evasão em cursos de licenciatura: fatores intervenientes em uma instituição de ensino superior privada brasileira. *Revista Práxis Educacional*, 14( 28), 225-245.  
<file:///C:/Users/Ana%20Claudia/Downloads/3467-Texto%20do%20artigo-5731-2-10-20190620.pdf>
- Vizzotto, M. M., Jesus, S. N., & Martins, A. C. (2017). Saudade de casa: indicativo de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 9(1).  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-093X2017000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2017000100004)

- Vozniak, L. (2014). Construção de identidade profissional: estudo com estudante de metodologia do treino desportivo da faculdade de desporto da universidade do Porto (*Dissertação de Mestrado*). Faculdade de Desporto – Uporto.  
[https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=31230](https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=31230)
- Xavier, A. S., & Nunes, A.I. B. L. (2015). *Psicologia do Desenvolvimento*. Fortaleza: EduECE – ISBN: 978-85-7826-285-3
- Ximenes dos Santos, O.J., & Boruchovich, E. (2011). Estratégia de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimentos de professores. *Psicologia, Ciências e Profissão*, 31(2).  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000200007>.
- Yunes, M. A. (2003). Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8(s/e), 75-84.  
[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722003000300010&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722003000300010&script=sci_abstract&lng=pt)
- Zanon, C., Rosin, A. B., & Teixeira, M. A. P. (2014). Bem-estar Subjetivo, Personalidade e Vivências Acadêmicas em Estudantes Universitários. *Interação em Psicologia*, 18(1).  
<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/27634>
- Zago, N. (2012). A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisa. In, J. Dayrell et al. (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados* Brasil - Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG,  
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/103>
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32), 226-237.  
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>

## Apêndice

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
03/05/2018 11:37:28

SIPAC - UFPA  
23073,612247/2318-55



Universidade do Minho  
Instituto da Educação

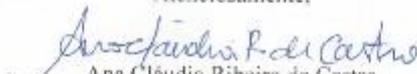


Excelentíssimo Pró-Reitor de Pós – Graduação, Extensão e Pesquisa da UFPA – Universidade Federal do Pará,  
Dr. Rômulo Angelica,

Eu, Ana Cláudia Ribeiro de Castro, Psicóloga, Brasileira, diplomada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará, atual professora substituta na disciplina Psicologia da Educação, locado no campus de Bragança, sob a matrícula 2993576, cadastrada no SIAPE em 06/11/2017, inscrita no doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Psicologia da Educação na Universidade do Minho, Braga – Portugal, venho por meio deste solicitar a avaliação do Projeto de Pesquisa em Transição e Adaptação Acadêmica no Ensino Superior. O referido estudo tem como locus de pesquisa a universidade Federal do Pará – campus Bragança com alunos do egressos em 2018. Para a implementação de recolhas de dados serão aplicados questionários em etapas diferenciadas durante o percurso acadêmico (projeto de pesquisa em anexo).

Considerando a relevância e o pioneirismo deste estudo envolvendo os acadêmicos desta Instituição, pede-se deferimento

Atenciosamente,

  
Ana Cláudia Ribeiro de Castro  
Psicóloga – CRP 10 808-7

Bragança, 30 de abril de 2018

**Bragança/Pará**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA  
CONSELHO DELIBERATIVO



1 ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO DELIBERATIVO DO CAMPUS  
2 UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA, REALIZADA EM DEZ DE AGOSTO DE DOIS  
3 MIL E DEZOITO\*\*\*\*\*Aos dez dias do mês de agosto de dois mil e dezoito, às nove  
4 horas, reuniram-se na sala do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e  
5 Saberes da Amazônia, situado no térreo do Bloco II, o Conselho Deliberativo do Campus  
6 Universitário de Bragança, a seguir relacionados: Dr. Elizardo Fabrício Lima Lucena  
7 (Vice-Coordenador do CBRAG); Dra. Nelune do Socorro Marques da Silva (Representante  
8 Docente FBIO); Dr. Jair Francisco Cecim da Silva (Representante Docente FALTE); Paulo  
9 Sérgio Oeiras da Silva (representante Téc. Administrativo); Dra. Edilene Farias Rozul  
10 (Direção FAMAT); Bruno Hilário da Silveira Alves (secretário FAHIST); Dr. Dionísio de  
11 Souza Sampaio (Direção FACIN); Dra. Simone Santos da Silva (Representante Docente  
12 FB.PESCA); Dr. Marcus Vinícius Domingues (JECOS - CONSELPE), Me. Kelly Cristina  
13 Marques Gaignoux (Vice-Direção FALLE); Dra. Juliana Araripe Gomes da Silva (Docente  
14 FACIN); Dr. Lucinaldo da Silva Blandu (Direção FBIO); Dr. Daniel Abreu Vasconcelos  
15 Campelo (Docente FEPESCA); Elton Luis da Silva Júnior (Secretário Executivo CBRAG).  
16 Participou da reunião o servidor Maurício Fernandes Dourado (Administrador do  
17 CBRAG), Patrícia da Trindade Soares (Assistente em Administração) e Eduardo Felipe de  
18 Sousa Brito (T.E). Aberto os trabalhos, o Presidente do Conselho Deliberativo do Campus  
19 de Bragança agradeceu a presença de todos e em seguida apresentou a **PAUTA**: 1.  
20 **HOMOLOGAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA E ALOCAÇÃO DE CARGA**  
21 **HORÁRIA DOCENTE** a) Projeto de Pesquisa intitulado **TRANSIÇÃO E**  
22 **ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR – UM OLHAR NA**  
23 **DIVERSIDADE ESTUDANTIL DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE**  
24 **BRAGANÇA/PA**, a ser desenvolvido no período de julho/2018 a junho/2019, sob a  
25 responsabilidade da docente Me. ANA CLÁUDIA RIBEIRO DE CASTRO, lotado na  
26 Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança, sem alocação de carga  
27 horária para coordenar o referido projeto; b) Projeto de Pesquisa intitulado **HISTÓRIA**  
28 **DA ÁFRICA EM ACERVOS DIGITAIS: PESQUISA, ENSINO E IDENTIDADE**, a  
29 ser desenvolvido no período de agosto/2018 a julho/2019 sob a responsabilidade do  
30 docente Dr. LUIZ AUGUSTO PINHEIRO LEAL, lotado na Faculdade de História do  
31 Campus Universitário de Bragança, com alocação de 10 horas de carga horária para  
32 coordenar o referido projeto. Os Projetos de Pesquisa foram submetidos à aprovação do  
33 Conselho e após apreciação, foram homologados. 2 - **HOMOLOGAÇÃO DE PARECER**  
34 **DE PROGRESSÃO/PROMOÇÃO FUNCIONAL DOCENTE** – O Presidente do  
35 Conselho Deliberativo do Campus de Bragança apresentou o Parecer de Promoção e  
36 Funcional da docente CILÉIA ALVES MENEZES, de Nível II da Classe B (Assistente)  
37 para o Nível I da Classe C (Adjunto) - interstício 16/09/2015 a 15/09/2017. Após a  
38 apreciação, os Conselheiros aprovaram o parecer de Promoção funcional da docente Ciléia  
39 Alves Menezes. 3. **INDICAÇÃO DE COMISSÃO AVALIADORA DE**  
40 **PROGRESSÃO/PROMOÇÃO FUNCIONAL DOCENTE** - O Presidente do Conselho  
41 Deliberativo apresentou a composição de bancas para avaliar os Relatórios de  
42 Progressão/Promoção Funcional dos docentes: a) LUIS JÚNIOR COSTA SARAIVA, de  
43 Nível IV da Classe C (Adjunto) para o Nível I da Classe D (Associado) - interstício  
44 21/08/2015 a 20/08/2018. Os indicados foram Dra. Marli de Moraes Alves  
45 (Presidente), Dr. Marcus Emanuel Barrocas Fernandes e Dra. Cláudia Nunes Santos como  
46 membros titulares; b) MARIA HELENA RODRIGUES CHAVES, de Nível II da Classe

*[Assinatura]*

*[Assinatura]*

*[Assinatura]*

*[Assinatura]*

1



**Universidade do Minho  
Instituto de Educação**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO**

**Caro estudante (a) da Universidade Federal do Pará – campus Bragança,**

Você está sendo convidado para participar numa pesquisa sobre adaptação e sucesso acadêmico em estudantes do 1º ano do Ensino Superior. No caso concreto deste estudo, a amostra será constituída por estudantes deste campus universitário ingressantes no ano de 2018. A informação recolhida permite compreender melhor o perfil, as características e as necessidades dos estudantes em termos da sua adaptação e sucesso acadêmico, permitindo assim uma reflexão e discussão sobre a maior adequação das metodologias de ensino e das formas de acompanhamento dos(as) estudantes. Agradecemos a sua colaboração ao preencher os instrumentos de pesquisa que serão aplicados em diferentes etapas no decorrer deste ano (Questionário Sociodemográfico, Questionário de Vivências Acadêmicas, Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica e Escala de Estratégias de Aprendizagem). Estes pleitos se destinam, em primeiro lugar, à realização de uma investigação que tem em vista uma tese de doutoramento em Psicologia da Educação na Universidade do Minho (Portugal). Faço garantir que todas as informações recolhidas serão tratadas de modo a garantir a confidencialidade dos seus dados e o seu anonimato. Em qualquer momento você poderá solicitar que seus dados não sejam mais analisados. Dado esses que precisamos cruzar os seus resultados nos questionários com seu rendimento acadêmico no final do 1º semestre e do 1º ano. Caso seja de seu consentimento fazer parte deste estudo, solicitamos que assine este termo de livre aceite e coloque o seu nome no questionário e que autorize os Serviços da Universidade a nos facultar as suas classificações acadêmicas. Se desejar receber mais alguma informação sobre este estudo e os seus resultados pessoais, estamos a sua disposição e pode enviar mail para: Ana Cláudia Castro – [anacastro1301@outlook.com](mailto:anacastro1301@outlook.com) ou Leandro Almeida - [leandro@ie.uminho.pt](mailto:leandro@ie.uminho.pt)

---

Assinatura

Bragança (PA), / / /

INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS  
ENTREVISTADORA: ANA CLAUDIA RIBEIRO DE CASTO  
PSICÓLOGA – DOUTORANDA EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO MINHO – BRAGA/PORTUGAL

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## 1 IDENTIFICAÇÃO

NOME:

CURSO: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

COTISTA: Sim [ ] Não [ ]

GÊNERO

Feminino [ ] Masculino [ ] Transgênero [ ]

RESIDENTE EM ÁREA

Rural [ ] Urbano [ ] Território Indígena [ ] Terr. Quilombola [ ]

outros [ ] Especifique: .....

ESTADO CIVIL

Vida marital [ ] Solteiro [ ] Vida marital [ ]

Você tem filhos? Sim [ ] Não [ ] Se sim, quantos? \_\_\_\_\_

Você tem irmãos? Sim [ ] Não [ ] Se sim, quantos? \_\_\_\_\_

ETNIA

Preto [ ] Branco [ ] Indígena [ ] Pardo [ ]

## 2 CONTEXTO SÓCIOECONÔMICO

### 2.1 Renda Familiar

[ ] De 0 a 2 salários mínimos

[ ] De 2 a 4 salários mínimos

[ ] De 4 a 6 salários mínimos

[ ] Acima de 6 salários mínimos

### 2.2 Escolaridade de seus pais

Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

Tem alguém com curso superior na família ?

Sim                     Não    Se sim, identifique quem: \_\_\_\_\_

### **2.3 Profissão dos pais**

Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_ Você trabalha?

Sim                     Não    Se sim, qual a renda? \_\_\_\_\_

Qual função e/ou cargo: \_\_\_\_\_

Qual período?

Manhã     Tarde     Noite     Integral

### **2.4 Durante o período acadêmico como será sua morada?**

Aluguel (sozinho)     Em comunidade estudantil    Com parentes

Com pai e mãe     Com amigos da família     Esposo(a)     Outros

### **2.4 Você Trabalha?**

Sim                     Não

## **3 PERCURSO ESCOLAR**

### **3.1- Durante seu passado escolar, antes da universidade, repetiu algum ano?**

Sim                     Não

Se sim, quantas vezes?

R: \_\_\_\_\_

### **3.2 Qual foi sua forma de entrada no Ensino Superior**

Ampla Concorrência

Sistema de Cota

### **3.3 Por qual processo fez sua inscrição?**

ENEM    SISU    Vestibular    Mudança de curso

### **3.3 Qual sua média de ingresso?**

R: \_\_\_\_\_

### **3.4 O curso que frequenta foi de primeira escolha?**

Sim       Não

## Anexos

### QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS - Reduzido (QVA-r)

Leandro S. Almeida; Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares

(Adaptação de: Jorge D. Villar & Acácia A. Angeli dos Santos)

Nome: \_\_\_\_\_  
data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Sexo M  F  Idade \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Série/período/ano: \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

Pretende continuar o curso atual? ( ) sim ( ) não

Além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada? ( ) sim ( ) não

Se exerce, esta atividade ocupa ( ) apenas um período do dia ( ) é em tempo integral

( ) períodos alternados ou sem horário fixo

#### Instruções para o preenchimento

Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Algumas delas têm a ver com situações dentro da sua Universidade/Faculdade, outras, com acontecimentos fora dela. Todas procuram abranger as suas experiências cotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com sua trajetória e o atual momento acadêmico. Agradeceremos a total honestidade nas suas respostas.

Ao longo do questionário, responda da seguinte maneira: de acordo com sua opinião ou sentimento, marque com um círculo, numa escala de até 5 pontos, aquela que achar mais adequada.

Por favor, não deixe nenhuma questão sem responder. Antes de começar, certifique-se que compreendeu o que pretendemos e a forma de responder. Não existe um tempo limite para o preenchimento, entretanto, procure não dedicar muito tempo para responder. Favor iniciar o preenchimento.

#### ATENÇÃO:

Para cada questão escolha entre estas opções:

- 1 - Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- 3 - Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.
- 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade .....1 2 3 4  
5
2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi..... 1 2 3 4  
5
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade.....1 2 3 4  
5
4. Costumo ter variações de humor. ....1 2 3 4  
5
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....1 2 3 4  
5
6. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma..... .1 2 3 4  
5
7. Escolhi bem o curso que frequento .....1 2 3 4  
5
8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi .....1 2 3 4  
5
9. Sinto-me triste ou abatido(a).....1 2 3 4  
5
10. Administro bem meu tempo .....1 2 3 4  
5
11. Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a) .....1 2 3 4  
5
12. Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo.....1 2 3 4  
5
13. Há situações em que sinto que estou perdendo o controle .....1 2 3 4  
5
14. Sinto-me envolvido com o meu curso .....1 2 3 4  
5
15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade..... .1 2 3 4  
5
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento .....1 2 3 4  
5
17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista .....1 2 3 4  
5
18. Meus colegas tem sido importantes para meu crescimento pessoal .....1 2 3 4  
5
19. Minha trajetória universitária corresponde as minhas expectativas vocacionais..... 1 2 3 4  
5
20. Sinto cansaço e sonolência durante o dia .....1 2 3 4  
5

21. Acredito que o meu curso me possibilitara a realização profissional..... 1 2 3 4  
5
22. Acredito possuir bons amigos na universidade.....1 2 3 4  
5
23. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....1 2 3 4  
5
24. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....1 2 3 4  
5
25. Tenho momentos de angustia.....1 2 3 4  
5
26. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal..... 1 2 3 4  
5
27. Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo.....1 2 3 4  
5
28. Faço um planeamento diário das coisas que tenho para fazer.....1 2 3 4  
5
29. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.....1 2 3 4  
5
30. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia .....1 2 3 4  
5
31. Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa .....1 2 3 4  
5
32. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades .....1 2 3 4  
5
33. Sou visto como uma pessoa amigável e simpática..... 1 2 3 4  
5
34. Penso em muitas coisas que me deixam triste.....1 2 3 4  
5
35. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas ..... 1 2 3 4  
5
36. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito a organização do meu tempo .....1 2 3 4  
5
37. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair .....1 2 3 4  
5
38. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....1 2 3 4  
5
39. Faço boas anotações das aulas .....1 2 3 4  
5
40. Sinto-me fisicamente debilitado(a) .....1 2 3 4  
5

41. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse .....1 2 3 4  
5
42. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.....1 2 3 4 5
43. A biblioteca da minha Universidade e completa.....1 2 3 4  
5
44. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas ..... 1 2 3 4  
5
45. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade .....1 2 3 4 5
46. Tenho dificuldades para tomar decisões ..... 1 2 3 4  
5
47. Sinto-me desiludido(a) com meu curso .....1 2 3 4  
5
48. Tenho capacidade para estudar.....1 2 3 4  
5
49. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso .....1 2 3 4 5
50. Tenho me sentido ansioso(a) .....1 2 3 4  
5
51. Estou no curso que sempre sonhei.....1 2 3 4 5
52. Sou pontual na chegada as aulas .....1 2 3 4 5
53. A minha Universidade/Faculdade tem boa infra-estrutura.....1 2 3 4 5
54. Não consigo fazer amizade com meus colegas.....1 2 3 4  
5
55. Mesmo que pudesse não mudaria de curso .....1 2 3 4  
5

Outros comentários sobre a sua vida universitária

---



---



---



---



**Universidade do Minho  
Instituto de Educação**

**Caro estudante,**

Você está sendo convidado a responder o 3º instrumento de recolha de dados do estudo sobre Transição, Adaptação e Sucesso Acadêmico em estudantes do 1º ano do Ensino Superior, como é de seu conhecimento e aceite prévio. Reafirmamos que as informações aqui recolhidas serão apenas para uso da autora e suas identidades serão protegidas. Contudo, elas permitem compreender as características e as necessidades dos estudantes em termos da sua satisfação ao contexto académico, permitindo assim uma maior reflexão e discussão sobre a adequação das metodologias de ensino e das formas de acompanhamento dos(as) estudantes no processo de adaptação e desempenho no Ensino Superior. Mais uma vez, agradecemos a sua colaboração ao preencher este questionário que se destinam, em primeiro lugar, à realização de uma investigação que tem em vista uma tese de doutoramento em Psicologia da Educação na Universidade do Minho (Portugal).

Grata!

### **ESCALA DE SATISFAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA (ESEA)**

#### **Instruções:**

As questões seguintes pretendem avaliar o seu grau de satisfação relativamente a um conjunto alargado de situações da sua experiência no Ensino Superior. Para cada situação deve graduar a sua resposta numa escala de 1 a **5 (1 - muito insatisfeito/a, 2 - insatisfeito/a, 3 - nem insatisfeito/a nem satisfeito/a, 4 - satisfeito/a, 5 - muito satisfeito/a)**. Faça uma reflexão sobre as situações postas e responda com sinceridade. Muito obrigado pela sua colaboração.

**Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica – ESEA -  
adaptada por Schleich, Polydoro, & Santos (2006),**

<b>Sinto-me insatisfeito(a) ou satisfeito(a) com...</b>	<b>1 - Muito insatisfeito/a</b>	<b>2 - insatisfeito/a</b>	<b>3 - nem insatisfeito/a nem satisfeito/a</b>	<b>4 - satisfeito/a</b>	<b>5 - muito satisfeito/a</b>
1. A ligação do meu curso à(s) profissão(ões) que gostaria de ter no futuro	1	2	3	4	5
2. O meu nível diário de energia e capacidade de trabalho	1	2	3	4	5
3. A competência pedagógica dos meus professores	1	2	3	4	5
4. Os equipamentos disponibilizados aos alunos (e.g., biblioteca, laboratórios, internet)	1	2	3	4	5
5. As possibilidades de aplicação dos conhecimentos na futura profissão	1	2	3	4	5
6. Conseguir dinheiro para custear as despesas do meu curso	1	2	3	4	5
7. Ter colegas que me ajudem a tomar decisões	1	2	3	4	5
8. Número de amigos a que posso recorrer em momentos difíceis	1	2	3	4	5
9. A forma como eu me organizo para estudar e aprender	1	2	3	4	5
10. Suportar as despesas com a minha alimentação e outras necessidades básicas	1	2	3	4	5
11. O meu rendimento académico nos trabalhos ou avaliações	1	2	3	4	5
12. O mobiliário e o equipamento das salas de aula	1	2	3	4	5
13. O prestígio da minha universidade na cidade ou região	1	2	3	4	5
14. Os apontamentos e reflexões que tiro nas aulas	1	2	3	4	5
15. Os métodos de avaliação usados pelos professores	1	2	3	4	5
16. A ligação das matérias com a profissão que desejo ter	1	2	3	4	5
17. A limpeza e a segurança existentes no <i>campus</i> universitário	1	2	3	4	5
18. Ter recursos suficientes para participar de eventos (congressos, seminários, cursos, etc.)	1	2	3	4	5
19. A qualidade das minhas aprendizagens	1	2	3	4	5
20. A qualidade do atendimento pelos funcionários da universidade	1	2	3	4	5
21. O meu nível de entendimento das matérias quando estou estudando	1	2	3	4	5

22. A qualidade do curso face às exigências do mundo profissional	1	2	3	4	5
23. Participar em festas ou convívios com outros estudantes	1	2	3	4	5
24. O método como os professores motivam os estudantes	1	2	3	4	5
25. A qualidade dos Serviços e equipamentos dispensados aos alunos da Universidade	1	2	3	4	5
26. Ter recursos financeiros para participar em atividades culturais ou desportivas	1	2	3	4	5
27. A quantidade de amigos que tenho no meu curso	1	2	3	4	5
28. O meu estado atual de saúde ou bem-estar	1	2	3	4	5
29. A qualidade de disciplinas que tenho no curso	1	2	3	4	5
30. A relação dos professores com os estudantes do meu curso	1	2	3	4	5
31. O convívio que consigo ter com colegas da universidade	1	2	3	4	5
32. As oportunidades de emprego quando concluir este curso	1	2	3	4	5
33. Conhecer pessoas de diferentes culturas e grupos sociais na Universidade	1	2	3	4	5
34. O meu nível de participação nas aulas	1	2	3	4	5
35. A suficiente dos meus recursos económicos para as despesas diárias	1	2	3	4	5