

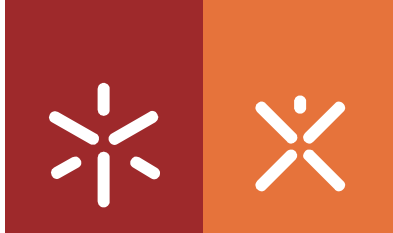


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria

**Estudantes do Ensino Superior: variáveis pessoais e contextuais relacionadas ao insucesso acadêmico e evasão escolar**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria

**Estudantes do Ensino Superior: variáveis pessoais e contextuais relacionadas ao insucesso acadêmico e evasão escolar**

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**

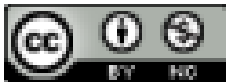
## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

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-Não Comercial**  
**CC BY-NC**

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

## **AGRADECIMENTOS**

Nesta reta final do Doutorado, que é marcada pelo término da presente tese, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta etapa tão importante para a minha vida profissional e pessoal e a elas gostaria de deixar uma palavra de sincero agradecimento.

Ao meu orientador Prof.<sup>a</sup> Doutor Leandro Almeida, pela atenção, paciência, apoio e disponibilidade ao longo dos últimos 3 anos. É uma pessoa essencial e muito especial, que para sempre marcará a minha vida. Sem dúvidas um grande privilégio tê-lo comigo nessa jornada. Muito Obrigada.

Devo também uma palavra de agradecimento aos estudantes que aceitaram colaborar no estudo e que despenderam tempo das suas aulas e outras atividades, para que a coleta de dados fosse possível.

Aos educadores e gestores do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió, que colaboraram de diferentes formas para que este estudo fosse realizado. Retribuo com minha admiração e respeito.

Obrigada aos meus amigos, por me ouvirem, me distraírem quando era preciso e por festejarem comigo cada conquista e por nunca me terem deixado duvidar que eu era capaz.

Não posso deixar de mencionar aqueles que são os principais responsáveis por tudo isto se tornar realidade, a minha família, a eles eu digo obrigada. Obrigada a minha mãe por sempre acreditar em mim e ao meu esposo e filhos obrigada pela compreensão em alguns momentos de ausência. Obrigada por serem quem são e obrigada por estarem sempre presentes na minha vida!

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico 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.

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

## **Estudantes do Ensino Superior: variáveis pessoais e contextuais relacionadas ao insucesso acadêmico e evasão escolar**

### **Resumo**

Ao longo das últimas décadas, aumentou a investigação em torno da adaptação e sucesso acadêmico no ensino superior. Um maior número e diversidade de estudantes ingressa neste nível de ensino, justificando maiores preocupações com o seu desempenho acadêmico e consequente conclusão das formações. A coleta de dados ocorreu longitudinalmente no Instituto Federal de Alagoas- Ifal (Campus Maceió) e contemplou três estudos com amostras distintas, entre 317 a 420 estudantes oriundos dos diversos cursos, distribuídos entre licenciaturas ou bacharelados. Num primeiro momento, ainda antes da pandemia fizemos a aplicação dos questionários de forma presencial. Posteriormente, com a pandemia de Covid- 19 e a passagem das atividades para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), toda a pesquisa foi feita a partir de contatos e aplicação de questionários online. O estudo considerou as seguintes etapas: a primeira aconteceu no momento da matrícula, entre a 1ª e a 3ª semana após o ingresso, onde os estudantes eram convidados a participar do estudo e a fornecer informações referentes às características sociodemográficas; seu percurso acadêmico anterior; bem como as expectativas e dificuldades antecipadas relativas ao curso escolhido. A segunda etapa aconteceu entre a 6ª e a 8ª semana de aulas desde o início do curso. Nesta fase foram recolhidas informações relacionadas às vivências acadêmicas destes estudantes; e inseridas perguntas sobre o impacto socioemocional da pandemia de Covid-19. Na terceira etapa, já ao final do ano letivo, foi avaliado como se deu o processo de adaptação dos estudantes em seus cursos e sua intenção de abandono do curso. A tese compila quatro artigos, incluindo uma introdução, um capítulo de referencial teórico e percurso metodológico e uma conclusão. Os artigos que integraram a tese foram: 1- “Adaptação Acadêmica de Estudantes do 1º Ano: Promovendo o Sucesso e a Permanência na Universidade”; 2- “Expectativas e Dificuldades acadêmicas em ingressantes no Ensino Superior: Análise em função do gênero e sistema de cotas”; 3- “Efeitos da Aprendizagem Remota em estudantes do Ensino Superior”; 4- “Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes de Ensino Superior em tempos de pandemia”. Os resultados apontam para a complexidade da convergência de variáveis pessoais e contextuais no processo de sucesso acadêmico e evasão escolar. Destacam-se nesse processo, a necessidade de políticas públicas buscando a diminuição gradativa nos índices de retenção e evasão escolares, bem como o delineamento de estratégias institucionais de apoio ao desenvolvimento de carreira destes estudantes, principalmente através de atividades de integração e de serviços de apoio especializados.

**Palavras-chave:** Adaptação Acadêmica; Ensino Superior; Evasão; Sucesso Acadêmico.

## **Higher Education Students: personal and contextual variables related to academic failure and school dropout**

### **Abstract**

Over the past few decades, research around adaptation and academic success in higher education has increased. A greater number and diversity of students enter this level of education, justifying greater concerns about their academic performance and consequent completion of training. Data collection took place longitudinally at the Instituto Federal de Alagoas-Ifal (Campus Maceió) and included three studies with different samples, between 317 and 420 students from different courses, distributed between degrees or bachelors. At first, even before the pandemic, we applied the questionnaires in person. Subsequently, with the Covid-19 pandemic and the transition of activities to Emergency Remote Teaching (ERE), all the research was done from contacts and the application of online questionnaires. The study considered the following steps: the first took place at the time of enrollment, between the 1st and 3rd week after admission, where students were invited to participate in the study and provide information regarding sociodemographic characteristics; your previous academic career; as well as expectations and anticipated difficulties related to the chosen course. The second stage took place between the 6th and 8th week of classes since the beginning of the course. In this phase, information related to the academic experiences of these students was collected; and inserted questions about the socio-emotional impact of the Covid-19 pandemic. In the third stage, at the end of the school year, the process of adapting students to their courses and their intention to drop out of the course was evaluated. The thesis compiles four articles, including an introduction, a theoretical reference chapter and methodological course and a conclusion. The articles that made up the thesis were: 1- "Academic Adaptation of 1st Year Students: Promoting Success and Permanence at the University"; 2- "Academic Expectations and Difficulties in Higher Education Entrants: Analysis in Function of Gender and Quota System"; 3- "Effects of Remote Learning on Higher Education students"; 4-"Difficulties in the academic adaptation of higher education students in times of a pandemic". The results point to the complexity of the convergence of personal and contextual variables in the process of academic success and school dropout. In this process, the need for public policies to gradually decrease the retention and dropout rates stands out, as well as the design of institutional strategies to support the career development of these students, mainly through integration activities and support services. specialized.

**Keywords:** Academic Adaptation; Academic Success; Dropout; Higher Education.



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – VARIÁVEIS INTERVENIENTES DA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR 6</b>	
1.1 A expansão do Ensino Superior no Brasil.....	6
1.2 Transição, Adaptação e Sucesso acadêmicos .....	8
1.3 A problemática da evasão escolar .....	13
1.4 O impacto da pandemia de Covid- 19 nos estudantes.....	18
1.5 Apresentação dos objetivos e do percurso metodológico da tese .....	22
1.6 Apresentação dos artigos da Tese .....	24
<b>ARTIGOS PUBLICADOS .....</b>	<b>27</b>
Artigo 1. Adaptação Acadêmica de Estudantes do 1º Ano: Promovendo o Sucesso e a Permanência na Universidade .....	28
Artigo 2. Expectativas e Dificuldades acadêmicas em ingressantes no Ensino Superior: Análise em função do gênero e sistema de cotas.....	46
Artigo 3. Efeitos da Aprendizagem Remota em estudantes do Ensino Superior .....	69
Artigo 4. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes de Ensino Superior em tempos de pandemia .....	85
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>109</b>
Principais Conclusões .....	109
Ganhos Teóricos e Empíricos .....	111
Limitações e Futuras Investigações.....	116
Implicações para a Prática .....	117
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

CIED	Centro de Investigação em Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ES	Ensino Superior
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GICAD	Grupo de Investigação em Cognição, Aprendizagem e Desempenho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
MEC	Ministério da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QAES-R	Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UMinho	Universidade do Minho

## **DEDICATÓRIA**

A Deus pelo sonho e desejo alcançado. Pela bênção e proteção ao longo da caminhada. Sem o Senhor, nada disso seria possível.

À Nossa Senhora de Guadalupe, que está sempre ao meu lado intercedendo e presente em todas as minhas conquistas.

À minha mãe, pelo laço de amor indispensável, me compreendendo nos momentos de cansaço e me apoiando todos os dias. Ao meu pai (*in memoriam*), que se estivesse aqui, ficaria muito feliz e realizado.

Aos meus filhos que, com seus sorrisos e amor, sempre me motivam a vencer. Eu amo vocês!

Ao meu marido Rogério, pela parceria, apoio e confiança depositados em mim durante esta caminhada.

Ao meu orientador pela gentileza, simpatia e aprendizagem ao longo do curso.

Aos amigos e demais familiares que sempre me incentivaram

À comunidade educativa do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió, pela confiança e apoio neste período de estudos.

Enfim, dedico este trabalho a todos os que me ajudaram ao longo desta caminhada.

## **EPIGRAFE**

**A minha vida é uma sucessão de acontecimentos felizes!  
Que assim seja, sempre!**

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo das últimas décadas, temos assistido a uma evolução crescente no número de trabalhos científicos no âmbito da Psicologia da Educação dedicados à adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes no Ensino Superior (ES). Esse interesse se deve ao fato de que, um maior número e diversidade de estudantes tem ingressado nestas Instituições, assumindo estas maiores preocupações com as reais condições de desempenho dos estudantes e com a conclusão de suas formações. Neste sentido, aumenta a necessidade de investigação, seja numa perspectiva institucional centrada no ambiente acadêmico e na organização dos cursos, ou numa perspectiva mais pessoal dos próprios estudantes, como por exemplo as suas características socioeconômicas ou os processos socioemocionais envolvidos na aprendizagem e na adaptação e sucesso acadêmico.

Além disso, o ingresso no ES marca o início de uma trajetória de muitas transformações na vida do estudante, já que para a maioria deles esse momento representa a concretização dos próprios sonhos e de sua família sobre ascender socialmente, seguir uma profissão e almejar a tão sonhada independência financeira, com a entrada no mercado de trabalho. Esta condição pode estar intimamente relacionada ao sucesso profissional, assumindo o estudante que o ES oportuniza a aprendizagem dos conhecimentos e competências necessárias para atuar na profissão desejada. Ao mesmo tempo, esse momento também é sentido com alguma ansiedade e vulnerabilidade, podendo afetar a qualidade de vida e a saúde emocional do estudante, já que esse processo envolve mudanças pessoais e desafios tais como, a necessidade de trabalhar para custear a formação, uma maior autonomia em relação à família, a adaptação a esta nova modalidade de ensino e as relações de amizade, bem como aspectos relacionados ao conteúdo curricular e o sucesso nas aprendizagens.

Nem sempre o jovem ou jovem-adulto possui os recursos pessoais necessários aos desafios desta transição e adaptação acadêmica. Por outro lado, nem sempre os ambientes universitários atendem à falta de autonomia e maturidade de alguns destes estudantes, não assegurando, portanto, serviços especializados de apoio, oportunidades de interação com outros estudantes e professores, formação de novos vínculos com pessoas de diversas culturas e sistemas de valores, dificultando muitas vezes, o desenvolvimento social, técnico e cultural dos estudantes. Com efeito, a influência da educação superior não se reduz apenas a ação pedagógica, mas também à forma como as instituições universitárias se encontram organizadas em sua própria dimensão da instituição, a presença de objetivos educativos claros e consistentes, a qualidade da relação pedagógica e o clima e culturas

estudantis, já que de todas estas condições, emerge um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do estudante. Daremos conta ao longo dos artigos, e do próximo capítulo, da relevância destas variáveis no processo de adaptação dos estudantes ao ES, no seu rendimento acadêmico e nas intenções de abandono.

O desejo de estudar esta temática surgiu a partir da experiência como psicóloga clínica e escolar, no trabalho direto com jovens ouvindo-os, compreendendo-os, valorizando-os, conhecendo suas particularidades e suas histórias de vida. Chamava atenção a maneira como a entrada no ES está envolta numa realidade de grande expectativa, sentimentos e comportamentos que irão delinear a trajetória acadêmica destes estudantes. A maneira como se relacionam entre si, como aprendem os conteúdos, como se adaptam e se ajustam ao modelo da nova Instituição de Ensino Superior (IES) e aos professores, a busca em serem responsáveis por si mesmo e crescerem como técnicos e pessoas, concentrou a nossa atenção. Ademais, os estudantes têm muito a dizer sobre a trajetória percorrida nos anos acadêmicos, como se articulam as condições sociais em que vivem e as suas experiências acadêmicas e, sobretudo quais fatores determinam suas escolhas e decisões em termos de permanecer ou abandonar os seus estudos ou projeto de formação.

Por outro lado, nos atendimentos com esses jovens, principalmente em seu processo de ingresso na Instituição, sempre foi observada algumas características que poderiam ser determinantes nesse caminho, que dizem respeito as variáveis pessoais e contextuais destes estudantes. Para muitos, adentrar na educação superior consistia também em administrar várias fontes de stress, que podem variar desde a mudança de endereço, já que em nossa Instituição, muitos estudantes residem com a família em outros municípios e com a aprovação e ascensão para o ES, poderia implicar na perda de vínculos não só familiares, como também de amizades, falta de suporte social, também a gestão de recursos financeiros e a dificuldade de gerir os gastos, já que em sua maioria, a situação socioeconômica familiar é muito restrita, acrescido as próprias noções de responsabilidade cotidiana. Em termos acadêmicos, assistimos a dificuldades dos estudantes ao nível da autorregulação e autoeficácia, em particular sobre as competências possuídas como níveis de maturidade e autonomia, baixo rendimento acadêmico, baixo desempenho nas avaliações, insegurança nos seus projetos de carreira associados ao curso e fragilidades nas estratégias de *coping face* às situações geradoras de conflitos. Sabemos que, para muitos, essas vivências podem impactar no processo de desvinculação e decisão de abandono. O trabalho no Setor de Psicologia do Instituto Federal de Alagoas -IFAL (Campus Maceió), relacionava-se na maioria das vezes em mediar esses conflitos, do estudante que nos

procurava no limite, já sem esperança, com o único desejo de desistir ou “dar um tempo no curso” e de outro lado, a família que implora para que nós técnicos, arranjemos uma solução para contornar o problema, já que em sua maioria, essas famílias acreditam na formação superior como possibilidade de mudança de vida, já que a maior parte dos próprios pais não tiveram essa chance.

Não foram poucas as vezes em que se sentiu uma sensação de impotência em nossa prática profissional. A partir da recorrência dessas experiências, resolvemos aprofundar nossas competências e conhecimentos sobre os estudantes do ES (no mestrado já havíamos relacionado suas vivências de escolarização com os projetos de futuro) e agora decidimos adentrar sobre os fenômenos que levavam ao insucesso e à evasão acadêmica. Dessa maneira, através de pesquisas descobrimos os estudos na Universidade do Minho, passando a ser nossa referência nos estudos sobre ensino superior e adaptação acadêmica, bem como nas variáveis que interferiam no insucesso acadêmico e na evasão acadêmica. Passados alguns meses, houve um convênio de cooperação entre o Instituto Federal de Alagoas e a Universidade do Minho para uma seleção do programa de doutoramento desta última instituição, passando a frequentar o doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Psicologia da Educação. Os estudos na área por parte do nosso orientador serviram também de estímulo à nossa escolha por cursar o doutoramento nesta Universidade.

Este estudo tem como objeto analisar as variáveis pessoais e contextuais relacionadas ao insucesso acadêmico e evasão escolar, destacando as diversas mudanças pessoais e desafios, que ocorrem na adaptação do estudante a este novo contexto, o estabelecimento de novas relações sociais e o confronto com uma nova realidade acadêmica em termos de procedimentos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Essas mudanças, embora relevantes para o processo de desenvolvimento psicossocial dos estudantes, estão associados muitas vezes ao aparecimento de insatisfação, ansiedade e depressão. Buscaremos também, avaliar os fatores mais significativos que caracterizam as experiências dos estudantes no decorrer da vivência no ES, a fim de compreender as variáveis que mais impactam no seu sucesso acadêmico e permanência no curso e/ou instituição. Os participantes da nossa pesquisa serão estudantes matriculados nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas –Ifal (Campus Maceió). Será feito um estudo longitudinal que buscará analisar esses fatores através da aplicação de questionários previamente validados no Brasil.

Vale salientar que parte dos nossos estudos foram realizados durante a pandemia de Covid-19, que acabou impondo aos estudantes e docentes um novo cenário educacional. Com as medidas de distanciamento social e a necessidade da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em meados de março de 2020, as redes de ensino público e privado suspenderam temporariamente as

aulas presenciais. Posteriormente, com a Portaria n.º 343 do Ministério da Educação (MEC), alterada pelas Portarias n.º 345/2020 e n.º 395/2020 e Medida Provisória n.º 934/2020, houve a substituição por aulas *on-line*, a fim de ajustar as atividades acadêmicas e o cumprimento do calendário escolar, enquanto durasse a pandemia.

Por fim, acadêmica e socialmente, a presente Tese apresenta-se como contribuição teórico-prática para um melhor entendimento das variáveis facilitadoras da transição e acolhimento do corpo discente por parte dos gestores e demais membros da comunidade educativa do IFAL – Campus Maceió. Importa conhecer a realidade e implementar medidas de apoio à trajetória destes estudantes, visando seu engajamento, adaptação e permanência no ES, principalmente nesta fase em que se fazem sentir os efeitos da pandemia. Um exemplo de medidas seriam atividades de integração e serviços de apoio virtual aos estudantes – na perspectiva psicossocial – com o propósito de prevenir o insucesso e evasão no contexto acadêmico durante o ensino remoto emergencial. O ensino e a aprendizagem remota justificam uma atenção a outros aspectos da vida e desenvolvimento psicossocial dos jovens e jovens-adultos que frequentam o ES.

Antes de adentrar mais concretamente nos estudos produzidos durante o doutoramento, é importante reconhecermos outros estudos e contribuições acadêmicas relevantes produzidos ao longo destes 3 (três) anos de realização do doutoramento. Foram dezenas de cursos realizados e de eventos participando como ouvinte ou como palestrante. Destes, produzimos relatórios, manuscritos e comunicações, dentre outros, que contribuíram para o embasamento teórico e metodológico desta tese. São eles:

1. Comunicação intitulada “Ensino Remoto Emergencial e as mudanças no processo ensino-aprendizagem: desafios e possibilidades”, apresentada no III Congresso Internacional de Inovação Docente e Investigação em Educação (online, 15 a 20 de novembro de 2021, Universidade do Minho).
2. Comunicação Intitulada “O impacto da pandemia de Covid-19 na vivência dos estudantes de Ensino Superior”, apresentada no Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia (online, 1 a 3 de setembro de 2021, Universidade do Minho).
3. Participação no Seminário SunStAR – Suporte aos estudantes universitários em risco de abandono/evasão, no âmbito de Projeto Europeu do programa Erasmus+ (março de 2020, Universidade do Minho).
4. Comunicação Intitulada “Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino superior: Análise em função do gênero e sistema de cotas, apresentada no I Seminário



Internacional: Os estudantes do Ensino Superior (online, 24 e 25 de julho de 2020, Universidade do Minho).

Sendo esta tese apresentada no formato de compilação de artigos, formato aprovado pelo Conselho Científico da UMinho (Ofício nº IE-099/2022), no final do Capítulo 1 elencar-se-á a ordem dos artigos a serem descritos. Antecipamos que se seguem 3 (três) artigos com dados empíricos no quadro do objetivo central da tese: compreender variáveis pessoais e contextuais relacionadas ao insucesso acadêmico e evasão escolar no Ensino Superior do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Maceió, a partir da relação existente entre transição, adaptação e sucesso acadêmico. Além de um artigo na modalidade revisão de literatura. Neste sentido, buscou-se mais concretamente identificar as variáveis relacionadas à evasão do estudante nos cursos superiores do IFAL durante o período pandêmico; testar se um conjunto específico de variáveis pessoais e contextuais influenciam no sucesso acadêmico dos estudantes, para a partir destes resultados apontar medidas de intervenção institucional no apoio à adaptação, sucesso acadêmico e evasão (em sentido amplo) dos estudantes.

## **CAPÍTULO 1 – VARIÁVEIS INTERVENIENTES DA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR**

### **1.1 A expansão do Ensino Superior no Brasil**

A expansão no ensino superior no Brasil se deve, em muito, a implementação de políticas públicas de incentivo a criação de novas vagas, de expansão das universidades, de programas de financiamento, da oferta de bolsas de estudo e pesquisa, da valorização dos docentes, dentre outros investimentos que vem refletindo no maior número de diplomados. Entre os programas, destaca-se o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), ambos criados para estimular o acesso à educação na rede privada, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passou a ser adotado pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), como forma de ingresso nas instituições de Ensino Superior Federais. Desde 2012, a exigência da reserva de vagas para cotas sociais e raciais permitiu a inclusão de uma parcela da população até então excluída do ensino superior. Cabe ressaltar também, o fortalecimento da educação profissional, com a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, a partir da Lei 11.892; e da educação à distância, especialmente por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil-UAB (Bardagi & Hutz, 2009; Fior, 2017b; Paula, 2017)

Esta modalidade de ensino é determinante para a mobilidade social e profissional das pessoas, assim como para o desenvolvimento econômico e social de um país. As estatísticas nacionais e internacionais apontam que o primeiro ano deste nível de ensino é crítico em relação a estudantes que provêm de camadas sociais de menores recursos culturais e econômicos, sendo marcado por um período probatório muito significativo. Estes estudantes desconhecem a realidade do ES, sendo por vezes os primeiros membros da família a frequentar este grau de ensino e tendencialmente não possuem os recursos pessoais suficientes para responderem autonomamente aos desafios, merecendo uma maior atenção por parte das instituições, dos professores e dos serviços de apoio (Almeida, 2007; Andrade & Teixeira, 2017; Bernardo et al., 2016; Reppold et al., 2019).

Com efeito, a entrada destes estudantes provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos e de um ensino médio deteriorado, faz lançar um desafio importante aos gestores das instituições de ensino superior, pois as peculiaridades da experiência universitária destes indivíduos precisam ser acompanhadas e investigadas em profundidade, já que nessa população as interrupções e reprovações são mais frequentes. Com a progressiva democratização e massificação do acesso ao

ES, verifica-se, também, maior diversidade étnica e etária de estudantes à medida que se generaliza o acesso a porcentagens crescentes da população (Almeida et al., 2019; Ambiel et al., 2016).

A investigação na área revela que, apesar da vontade e entusiasmo com que os estudantes pretendem frequentar o ES, vários deles sentem dificuldades e alguma desilusão nos seus projetos iniciais diante dos desafios e exigências encontrados na transição para o ES, entre elas podemos mencionar a adaptação a uma nova cidade de residência, o afastamento da família e dos colegas de infância ou as necessidades de recursos financeiros para atender as solicitações da nova vida acadêmica. Neste último caso, tendo que manter ou iniciar uma atividade profissional, estes estudantes relatam dificuldades por terem que conciliar horários e responsabilidades do trabalho e estudo, para estabelecer novas amizades ou para enfrentarem as exigências das matérias de estudo, principalmente quando o seu histórico escolar anterior não se adequa às exigências curriculares do ES. Estudantes que apresentam baixo rendimento acadêmico logo nas primeiras avaliações, sentem níveis mais elevados de stress e de insatisfação, muitas vezes pelo fato de os resultados não expressarem o esforço levado por eles. Quando as dificuldades experienciadas não são superadas, os estudantes podem desenvolver níveis mais baixos de desempenho e de autoeficácia, menor satisfação, ou até níveis mais elevados de exaustão emocional ao enfrentar essas dificuldades (Almeida et al., 2008a; Casanova et al., 2021; de Besa Gutiérrez et al., 2019; Farias et al., 2021).

Desta maneira, organismos internacionais destacam a relevância do ES para a economia e o desenvolvimento de cada país. A competição hoje existente em âmbito mundial, requer um maior número de quadros superiores nas várias áreas da vida social e econômica. Nesta orientação, o aumento do investimento público e familiar no ES decorre da importância da formação acadêmica, num mundo social e empresarial em constante evolução. Do mesmo modo, a complexidade e a imprevisibilidade do mercado são cada vez mais crescentes. Nesse sentido, também se requer das instituições maior preocupação com a qualidade da formação assegurada e taxas mais elevadas de estudantes concluintes. Essa formação, não apenas técnica e científica, tem o dever de ser hoje, mais abrangente e proporcionar aos indivíduos ferramentas para um processo de formação permanente ao longo da vida. As elevadas taxas de reprovação e abandono logo no primeiro ano do curso superior, demandam medidas institucionais de promoção de sucesso acadêmico (A. M. Araújo et al., 2016; A. M. Araújo, 2017; J. Casanova et al., 2021; Pérez, 2018).

São inúmeras as buscas por soluções estratégicas para os problemas que ocasionam a evasão escolar, bem como a garantia da qualidade dos projetos educativos. Embora o Brasil oportunize oferta de vagas com uma duplicação de matrículas que continuam a se expandir, essas medidas ainda

são incipientes para atender à demanda de estudantes aptos a usufruírem da formação a esse nível, ou também à demanda de colocação de profissionais no mercado de trabalho. Desta maneira, tenta-se traçar uma maior eficiência formativa, considerando a multiplicidade de fatores que nela intervêm, as estruturas de governo, os ciclos de estudos, os recursos humanos e materiais a eles associados, os ambientes de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial proporcionados (Núcleo de informação e coordenação do ponto BR, 2020).

Com efeito, o que se percebe nessa perspectiva de inclusão e acesso dos estudantes nas universidades é que o aumento de vagas e o número de ingressantes, não tem sido acompanhado da permanência dos estudantes no sistema e conclusão dos seus cursos. Com taxas de diplomação e de conclusão dos cursos de graduação decrescentes, os últimos anos demonstraram que os fenômenos da inclusão, exclusão, permanência e evasão devem ser analisados conjuntamente (Casanova, 2018). Nessa linha, problematizar a inclusão desses novos perfis no atual modelo de universidade, significa apontar desafios para um futuro próximo. Sendo assim, as universidades devem se reestruturar internamente e estar abertas para as novas possibilidades de recepção e acolhimento desse novo público, o qual, durante décadas, foi excluído desse nível de ensino. As instituições devem romper preconceitos e abandonar sistemas pedagógicos já enfraquecidos, ao mesmo tempo que os docentes precisam atender à diversidade de estudantes que frequentam as suas turmas. Longe dos tempos em que os seus cursos eram acedidos por uma elite populacional, hoje o ES é procurado por setores mais amplos da população, incluindo aqui os grupos socioeconômicos menos favorecidos. Nesta altura, podemos antecipar que são diversos os projetos de vida, as expectativas e as competências acadêmicas dos estudantes que hoje frequentam o ES e que os professores têm presentes nas suas salas de aula (Bauth et al., 2019; Casanova & Almeida, 2016; Vargas Carneiro & Bridi, 2020).

## **1.2 Transição, Adaptação e Sucesso acadêmicos**

Ao entrar no Ensino Superior, o aluno enfrenta situações desafiadoras e novas do ponto de vista acadêmico. Essa transição nem sempre ocorre de maneira satisfatória. Os estudantes podem revelar problemas na adaptação acadêmica, que se relacionam tanto com a aprendizagem, como com a gestão de tempo, provocando alto nível de stress, ansiedade e/ou depressão, abuso de substâncias, problemas relacionais, indecisão de carreira e dificuldades financeiras. Os recursos pessoais, principalmente de autonomia e autoeficácia aparecem como relevantes neste período, bem como uma boa rede de suporte social disponível. A depender destas variáveis, os estudantes podem antecipar dificuldades nos domínios de adaptação acadêmica e integração social. Os estudantes com percepções

positivas de autoeficácia, apresentam níveis superiores de autorregulação no estudo e abordagens mais profundas na sua aprendizagem. A Autoeficácia está relacionada com a definição de metas e objetivos de rendimento, sendo igualmente variável decisiva no enfrentamento das dificuldades na adaptação e na superação dos níveis de ansiedade associados as mesmas. Está ainda relacionada com a adaptação acadêmica e a intenção ou mesmo concretização do abandono (Fior & Mercuri, 2018; Santos et al., 2016).

Desde muito cedo, o estudante pode ponderar a sua motivação para continuar a estudar, analisando os custos e benefícios que existem ao frequentar o ES e o que isso representa para si mesmo. Neste período, os estudantes enfrentam situações potencialmente estressantes, perante as quais terão de repensar as suas formas habituais de funcionamento e mobilizar recursos com vista a desenvolver novas formas de resolução de problemas, com vista ao sucesso da sua adaptação ao novo contexto académico. As primeiras semanas serão decisivas para a necessária mobilização de recursos pessoais, seja para gerir as adversidades, seja para tomar decisões que permitam uma aproximação ao projeto de vida pessoal e vocacional dos estudantes (Almeida et al., 2008b; Araújo & Almeida, 2015; Casanova et al., 2020; Fernández et al., 2017).

Além disso, as vivências ao longo do 1.º semestre serão decisivas para a decisão de abandonar ou não seus estudos e podem diferir em função de características pessoais dos estudantes e de características do próprio contexto, sendo um preditor significativo de risco e intenção de evasão. Também as características das instituições têm um importante papel, por exemplo as condições dos espaços físicos ou as oportunidades académicas e sociais de crescimento dos estudantes, vão influenciar a forma como é avaliado o ambiente académico. Se os estudantes não se identificam com o ambiente em que estão inseridos, podem experimentar estados emocionais negativos ou ansiosos, tristeza ou ansiedade, ou até sintomas físicos como dores ou cansaço (Costa et al., 2014; Kuh et al., 2008; Marinho-Araujo et al., 2015; Osti et al., 2020; Santos et al., 2016).

A adaptação académica é compreendida como uma variável associada ao bem-estar do estudante, seu engajamento e conseqüente realização pessoal e profissional. É o processo pelo qual ele vivencia quando se vê diante de novas exigências do ensino superior, tais como desempenho, ajustamento às novas regras da instituição de ensino e convívio social. Um processo dinâmico ou interativo entre recursos pessoais dos estudantes e desafios ou exigências colocadas pelo novo contexto académico de vida e de aprendizagem que representa o ES (Almeida et al., 2016; Araújo & Almeida, 2015; Sousa & Almeida, 2018).

Comparativamente ao Ensino Médio, no ES as atividades curriculares são menos sequenciadas e menos apoiadas num livro de texto ou manual, os horários são mais flexíveis, os professores são mais distantes e novas amizades terão que ser construídas numa perspectiva heterogênea de colegas desconhecidos. Os desafios da transição e integração acadêmica colocam algumas exigências, requerendo níveis adequados de autonomia e maturidade dos estudantes, para garantir a sua adaptação e sucesso acadêmico. O desenvolvimento humano, ocorre em resposta aos desafios dos novos contextos de vida, em particular nas transições desenvolvimentais. Neste sentido, alguns autores relacionam as dificuldades de adaptação dos alunos ao Ensino Superior com os seus níveis de desenvolvimento psicossocial. (L. S. Almeida, 2007; A. M. Araújo et al., 2016; Granado et al., 2005; Nunes Caldeira et al., 2020; A. B. Soares, Monteiro, Souza, et al., 2019).

Dentre as variáveis estudadas nessa transição e adaptação acadêmica, destacam-se as expectativas dos estudantes que são entendidas como cognições, motivações e afetos com que chegam e investem no Ensino Superior. Essas expectativas são moldadas pelas suas experiências acadêmicas anteriores e seus projetos de futuro, sendo influenciadas pelas experiências educacionais, fatores familiares, sociais e econômicos ou, ainda, pela informação oferecida pela instituição de ensino aos seus candidatos (Almeida et al., 2008a; Chickering & Reisser, 1993; Kuh et al., 2008; Pascarella, 2006).

As dimensões associadas a adaptação acadêmica, referem-se à adaptação ao estudo; adaptação social, adaptação pessoal-emocional, adaptação institucional, adaptação ao curso e desenvolvimento de carreira. A adaptação ao estudo está relacionada aos comportamentos de estudo, a gestão e organização de horários e um maior investimento na compreensão dos assuntos dados e a realização de trabalhos dentro do prazo, que só é possível quando o aluno tem a percepção de eficácia na aprendizagem e comportamento autorregulado nos estudos. Ao nível de adaptação social, dizemos que ela é satisfatória quando os estudantes conseguem formar vínculos com os colegas e se sentem confiantes e autênticos para expressarem suas opiniões. Já a adaptação pessoal/emocional inclui um sentimento de estima por si próprio, autocontrole, autonomia e bem-estar. A adaptação institucional envolve o reconhecimento que o estudante faz da instituição, de sua infraestrutura e serviços existentes, valorizando-a. Por último, a adaptação vocacional ou de carreira, implica níveis mais elevados de objetivos pessoais e uma maior clareza sobre a carreira escolhida. Consequentemente o estudante passa a envolver-se em atividades que aumentam o seu perfil de competências e adaptabilidade (Igue et al., 2008; Nunes Caldeira et al., 2020; A. B. Soares, Monteiro, Maia, et al., 2019).

As expectativas acadêmicas iniciais dos estudantes tendem a influenciar a sua adaptação, persistência e sucesso acadêmico. Muitas vezes, os ingressantes apresentam expectativas bastante elevadas, por vezes pouco realistas, em relação às suas vivências interpessoais, curso, carreira e futuro profissional. Nessa altura, possíveis discrepâncias, entre as expectativas que os estudantes possuem acerca do Ensino Superior no momento do seu ingresso e o que a instituição oferece e espera dos seus alunos, podem gerar frustrações e diminuição do envolvimento acadêmico. Nem sempre os colegas estão disponíveis para novas amizades e suporte social, nem a experiência de menor controle familiar ou de maior liberdade de iniciativa é positivamente vivenciada. Estas situações podem fragilizar emocionalmente o estudante, que muitas vezes não encontrará os recursos e competências pessoais para enfrentar as demandas do ambiente universitário (Almeida et al., 2008a; Almeida et al., 2003; Casanova et al., 2019; Granado et al., 2005; Kuh et al., 2008).

Diante disto, o ingresso no ES pode significar desilusão ou frustração, o que não favorece o envolvimento acadêmico do estudante e o seu respectivo sucesso acadêmico. Já as expectativas mais realistas dos universitários sobre o curso e a instituição podem ajudar na sua permanência nas instituições e na conclusão dos seus cursos. A experiência de Ensino Superior favorece progressivamente a adaptação de expectativas e a qualidade das vivências acadêmicas, assim como o desenvolvimento psicossocial dos universitários. As dificuldades na adaptação acadêmica tendem a estar justificada nos números de alunos que abandonam o Ensino Superior logo nos primeiros meses de seu ingresso. Estudantes com percursos prévios mais fragilizados, a que habitualmente estão associadas situações de insucesso e retenção e abandono, podem sentir mais dificuldades na superação dos desafios (Dias et al., 2018; Marinho-Araujo et al., 2015).

Sendo certo que a entrada neste nível de ensino, sempre traduz desafios e exigências para os estudantes que nele ingressam, também é verdade que as instituições deveriam ter consciência da heterogeneidade de alunos que recebem e da necessidade de reunir serviços de apoio à integração dos ingressantes. Essa necessidade evidencia-se com a nova demanda do Ensino Superior brasileiro, que antes era caracterizado por atender a uma elite social e passou a ter alunos bem diversos em relação a origem social, competências e motivações. Enfatiza-se, portanto, o olhar atento por parte das IES, à diversidade e complexidade das vivências dos estudantes a fim de promover recursos que disponibilize aos novos públicos sua integração, aprendizagem e desenvolvimento psicossocial (Casanova et al., 2018a; Coulon, 2017; Monteiro et al., 2020).

Para além de um conjunto de fatores apontados na literatura internacional sobre as questões da transição, adaptação acadêmica e insucesso podemos estar atentos a outras particularidades, como

as dificuldades enfrentadas pelos alunos de baixa renda, muitas vezes portadores de deficiências na formação básica, devido ao nível insuficiente no ensino fundamental e médio, a dificuldade de adaptação à vida universitária em função do contraste entre o nível de exigência da escola pública e uma universidade federal e até mesmo dificuldades financeiras para custear os estudos. A integração do jovem no Ensino Superior é um processo progressivo de adaptação, multidimensional e complexo, fortemente dependente de fatores pessoais e contextuais, tais como a autoconfiança, a percepção de competência social, o relacionamento com os colegas e o envolvimento em atividades extracurriculares. O bom andamento deste processo depende da qualidade de condições pessoais, características institucionais e grupos de interação. As variáveis incluídas neste processo, condicionam o investimento do aluno no seu curso e instituição, e conseqüentemente a sua permanência e sucesso acadêmico (J. Casanova et al., 2021; A. Soares et al., 2019).

Um outro constructo importante diz respeito a preocupação com o sucesso dos estudantes em sua vivência acadêmica e tem requerido uma maior preocupação por parte das IES. Não raro e com alguma frequência, verifica-se um desajustamento entre a preparação dos estudantes e seu background; e a complexidade de desafios que eles irão enfrentar no ES, o que pode ser muito bem exemplificado nas altas taxas de reprovação e abandono neste nível de ensino. O desalinhamento entre as expectativas dos estudantes sobre o seu ingresso e as reais condições de vida acadêmica que as instituições oferecem, podem provocar muitas desilusões, insatisfações e frustrações. O sucesso acadêmico traz uma natureza multivariada, sendo um conjunto composto das variáveis dos estudantes, do curso e da instituição escolhida (Ferreira et al., 2001b; Monteiro et al., 2020).

A literatura na área aponta que rendimento acadêmico, permanência e conclusão do curso vai além de eficácia curricular ou médias nas classificações e indicadores do curso. O conceito de sucesso acadêmico vai além; envolve a perspectiva de desenvolvimento de competências transversais, que vai aprofundar a aprendizagem muito mais do que as aprendizagens curriculares. Esta definição integra a aprendizagem de conhecimentos e desenvolvimento de competências, relacionando às experiências acadêmicas dos estudantes. Nesta perspectiva o sucesso acadêmico ultrapassa aquisições técnicas e científicas de um curso, passando a incluir atitudes e valores como por exemplo, o trabalho em equipe, a responsabilidade, o pensamento crítico, a formação contínua, empreendedorismo e criatividade. Também acrescenta-se as variáveis não cognitivas como a personalidade, as expectativas e as atitudes dos estudantes diante da aprendizagem e do ambiente educacional (Araújo et al., 2016; Coulon, 2017; Dias et al., 2018; Pérez, 2018).



Esta definição abre uma nova perspectiva sobre a forma de avaliar o sucesso do estudante em seu período de formação na educação superior. Sai de uma lógica quantitativa, em que o estudante era medido pelas notas nas avaliações e passa-se a um outro viés, dessa vez avaliado sobre a empregabilidade e qualidade do emprego dos que concluem seus cursos no ES, os diplomados. Uma outra forma de avaliar o sucesso acadêmico está relacionada à satisfação do estudante, que se dá de forma subjetiva, com a sua experiência de formação e o contexto acadêmico em que ela ocorreu, como a infraestrutura e recursos da instituição, à qualidade do processo de ensino-aprendizagem, à organização e estrutura do curso, ao relacionamento com colegas e professores, à gestão de problemas administrativos e aos serviços de apoio psico-socioeducativos disponibilizados a eles. Dito isso, podemos enfatizar que a satisfação dos estudantes com a sua trajetória acadêmica é determinante no seu envolvimento, permanência e posterior conclusão do curso. A ausência dela, atrapalha a vinculação do estudante a IES e seus sentimentos de pertencimento a ela, já que é indicadora de qualidade das universidades e de sua capacidade de atrair novos estudantes (Araújo, 2017; Casanova et al., 2021) .

### **1.3 A problemática da evasão escolar**

Com o crescente índice de ingresso ao ensino superior, tendencialmente aumentam as dificuldades com a sua frequência e sucesso. Esta expansão conduziu ao aparecimento e consolidação de novas instituições públicas e privadas, com o aumento do número de cursos nos subsistemas público e privado, universitário e politécnico. Socialmente, este incremento das IES decorre de preocupações com a formação superior de quadros para suporte ao desenvolvimento econômico e social, bem como aos esforços de maior democratização do acesso ao ES. Esta expansão beneficiou, igualmente, com as políticas de reforço de bolsas de apoio, aos estudantes de famílias com menos recursos econômicos, da extensão da escolaridade obrigatória, da valorização social da formação acadêmica e consequente melhoria das condições de vida das famílias brasileiras (L. S. (org. . Almeida & Castro, 2016; J. R. Casanova, Fernandez-Castañon, et al., 2018; Farias, 2021; Ferreira et al., 2001a; Marinho-Araujo et al., 2015).

Esta situação é simultaneamente interessante e desafiante. Sabemos que nem sempre a democratização do acesso está efetivamente garantida, havendo uma diferenciação socioeconômica dos estudantes, em função do nível de ensino universitário e politécnico, e dentro de cada um deles em função da natureza e prestígio social dos cursos. Por outro lado, esta expansão do acesso não tem sido acompanhada do sucesso generalizado dos estudantes, havendo subgrupos específicos com maior

risco de insucesso e abandono diante das exigências do ES (Almeida & Castro, 2016; Casanova & Almeida, 2016; Fleith et al., 2020; Marinho-Araujo et al., 2015).

Diante desta realidade, a evasão escolar é uma das principais preocupações das instituições de ensino, apontando para a necessidade do constante debate, acompanhamento e análise do tema. A evasão está associada a diversos aspectos, o que permite uma série de estudos aprofundando conhecimentos e discussões, envolvendo cada fator motivador desta problemática. Dialogar sobre evasão e permanência é investigar um campo interdisciplinar e complexo que envolve questões históricas, pedagógicas, administrativas, políticas, econômicas, sociais e psicológicas (J. Casanova et al., 2018; J. R. Casanova, Fernandez-Castañon, et al., 2018; Farias et al., 2021; Polydoro, 2000).

Alguns estudos identificaram possíveis causas que levam os estudantes a evadirem dos cursos, tais como, questões relacionadas à infraestrutura da instituição, ausência de interação com professores e colegas, falta de discernimento na tomada de decisão da escolha da carreira, deficiência na educação básica, falta de maturidade, desmotivação com o curso e a futura profissão, além de razões socioeconômicas, a longa distância da faculdade à sua residência e ainda problemas de ordem pessoal (Bardagi & Hutz, 2009; J. Casanova et al., 2018; Paula, 2017).

O INEP (2019), instituição vinculada ao Ministério da Educação (MEC), define evasão como a saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso, em relação ao objetivo de promover o estudante a uma condição superior a de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino. Ele diferencia abandono de evasão acadêmica, sendo que “[...] abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Já a evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema”. O órgão utiliza ainda o termo “desvinculado do curso”, referindo-se ao aluno que deixou de possuir vínculo com o curso por motivos de evasão, abandono, desligamento ou transferência para outra IES (INEP, 2019, p.43).

A evasão é entendida neste estudo, como a saída do estudante do curso de maneira definitiva ou temporária, o que causa impactos negativos em qualquer nível de ensino, tanto para as instituições, como para a sociedade. Além do aspecto social, em que pode atrasar a entrada no mercado de trabalho e ter-se uma menor qualificação profissional. Outro problema da evasão é o aspecto financeiro, pois cada desistência representa desperdício de recursos, comprometendo a sustentabilidade das instituições (INEP, 2019).

O que faz um estudante permanecer e progredir no seu curso, não é necessariamente o mesmo que o faz abandonar. São fenômenos diferenciados e mesmo podendo ter os mesmos fatores ou variáveis como preditores, eles intervêm de forma diferenciada e com diferentes níveis de impacto. Do ponto de vista das instituições, a análise da situação circunscreve-se aos estudantes que, tendo-se inscrito, abandonam essa IES. Já do ponto de vista do estudante, torna-se mais relevante a persistência acadêmica, que se prende com a progressão numa formação de nível superior num determinado curso, mesmo abandonando a instituição em que se inscreveu. A persistência pode, assim, ser entendida e valorizada como um ajustamento do percurso formativo ou um alinhamento na trajetória vocacional ou de carreira. Embora se possam supor taxas de persistência acadêmica mais elevadas do que as taxas de permanência, a análise diferenciada dos dois fenômenos implicaria uma capacidade de monitorização dos percursos dos estudantes em nível nacional (Pleitz et al., 2015; Tinto, 2017).

Devido à complexidade do fenômeno do abandono, a literatura científica apresenta vários modelos, com diferentes enfoques na sua explicação e teorização. Um dos modelos mais referenciado em nível mundial é o modelo ecológico/interacionista de Vincent Tinto (Tinto, 1975, 2012, 2017), o designado Modelo de Integração do Estudante. Neste modelo, o abandono é entendido como resultado de interações dinâmicas e recíprocas entre características pessoais do estudante, características formais e informais das instituições de ES e características da comunidade em que o estudante está inserido. No modelo, são consideradas variáveis que, numa perspectiva sequencial influenciarão o estudante e poderão aproximá-lo da decisão de abandono. O autor destaca a relevância das dificuldades de integração social dos estudantes (interação com os seus pares na instituição) e de integração a nível académico, traduzida em problemas de desempenho académico e de desenvolvimento de carreira (Tinto, 2012).

Também o Modelo de Envolvimento de Alexander Astin (1984), à semelhança de Vincent Tinto, sublinha a importância da dedicação do estudante ao curso e a outras atividades da IES. Este compromisso ou envolvimento académico do estudante, traduz-se nas aprendizagens e no desempenho e rendimento académico, no desenvolvimento de carreira e na integração do estudante na comunidade académica, por exemplo, no envolvimento em tarefas curriculares e participação em atividades extracurriculares; e o compromisso institucional, traduzido na utilização dos espaços e equipamentos do campus, interações com os serviços, professores e outros profissionais da instituição. Ao longo do percurso, o estudante terá de gerir a sua energia física e psicológica, especialmente em momento de maior volume de tarefas a desempenhar ou em momentos de avaliação. O envolvimento

difere de estudante para estudante e em função da natureza das tarefas, podendo ser analisado em função da frequência e/ou da qualidade da frequência (Araújo, 2017; Astin, 1999; Tinto, 2012).

O abandono acadêmico não ocorre de forma inesperada ou impulsiva, é antes consequência de um processo gradual de desvinculação e de tomada de decisões por parte do estudante (Casanova, 2020). Neste sentido, no processo de desvinculação e abandono confluem e interagem diversas variáveis pessoais e contextuais. Ao focarmos o nosso estudo do abandono nos estudantes do ES, as variáveis relacionadas com a adaptação e rendimento acadêmico são bastante relevantes, devido a mudança de ciclo que representa para os estudantes. Genericamente, o ingresso no ES é sentido como um momento de conquista e satisfação pessoal, especialmente para estudantes que conseguem ingressar nos cursos e instituições de primeira escolha (Hoffman, 2014; Stinebrickner & Stinebrickner, 2012).

O processo de escolarização e atuação nos exames nacionais, são importantes indicadores das competências acadêmicas desenvolvidas até o ingresso no ES e constituem um fator protetor do sucesso, aumentando a probabilidade de sucesso e permanência dos estudantes. No entanto, há também estudantes que, apesar do seu empenho e das notas elevadas, experienciam limitações no acesso ao curso e às instituições desejadas. Quando isso acontece, estes estudantes ingressam em cursos e/ou instituições não preferenciais, ocupando vagas em cursos que seriam a preferência de outros estudantes. Este efeito de cascata provocado pelo sistema de Numerus Clausus, ainda afasta cerca de 50% dos estudantes do percurso/instituição desejado, gerando uma sensação de impotência, percepção de ineficácia, de desmotivação e insatisfação. A não correspondência entre expectativas iniciais e a realidade acadêmica influencia os níveis de participação e envolvimento dos estudantes, tendo impacto no bem-estar, na aprendizagem e desempenho acadêmico, podendo originar os primeiros pensamentos de abandono do ES (Araújo, 2017; Casanova, 2018; Marinho-Araujo et al., 2015; Saccaro et al., 2019).

A estrutura institucional, que compreende desde as salas de aula, equipamentos, mobiliário, laboratórios, professores e demais equipes de apoio é preparada para atender ao número de vagas ofertadas para cada turma. O abandono de vagas representa ociosidade de todos estes recursos, ou seja, investimentos mal aproveitados, já que geralmente tais vagas não são preenchidas depois do andamento do curso. A interrupção no ciclo de estudos pode ser influenciada por distintos fatores. Os principais são agrupados em três conjuntos: fatores relacionados ao próprio estudante; relacionadas ao curso e à instituição; e fatores socioculturais e econômicos externos. O abandono está relacionado ao aluno que deixa o curso temporariamente, mas retorna; a evasão é definida como um desligamento

definitivo. O cancelamento da matrícula cessa o vínculo do aluno com a universidade e pode ocorrer, inclusive, antes do início das aulas. Pode ter como razão o baixo compromisso inicial com a carreira ou com a instituição. Já o trancamento é o ato de não dar continuidade aos estudos, temporariamente, sem a perda do vínculo (matrícula) e do direito à vaga, durante determinado período postulado pelo aluno (Almeida, 2007; Ambiel & Barros, 2018; Fior, 2017; Polydoro, 2000). Neste caso, o estudante continua sendo classificado como aluno regular da instituição. O prazo de duração e o período permitido e as condições de retorno são definidas por cada IES. Um dos riscos do trancamento é que ele pode tornar-se definitivo com o não retorno do acadêmico ao curso. Uma série de fatores podem contribuir com a decisão do aluno de trancar ou evadir-se e estes fatores podem aparecer isoladamente ou inter-relacionados. O primeiro deles está relacionado ao próprio estudante; o segundo ao curso e à instituição; e o terceiro, a fatores socioculturais e econômicos externos. Relacionadas ao próprio estudante, destacam-se a habilidade de estudo; personalidade; formação escolar anterior e pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido; escolha precoce da profissão; dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; entre outros. Relacionadas ao curso e à instituição, as questões acadêmicas, currículos desatualizados, falta de clareza do projeto pedagógico; desinteresse do docente, critérios de avaliação e oferta de poucos programas institucionais (Iniciação Científica, Monitoria etc.), figuram entre os principais fatores. Já os fatores socioculturais e econômicos externos destacam-se o mercado de trabalho e perspectivas de remuneração; reconhecimento social da carreira escolhida; desvalorização da profissão e dificuldades financeiras (Ambiel & Barros, 2018; Bardagi & Hutz, 2009; Polydoro, 2000).

Segundo Ambiel e Barros (2018), após trancar, cancelar ou abandonar o curso, apenas uma minoria consegue mais tarde se reintegrar à graduação. Os autores destacam que a desistência pode estar relacionada com a falta de identidade com o curso; a escolha errada da carreira; o desencanto com a universidade; a baixa demanda pelo curso, possivelmente associada ao baixo prestígio social do curso escolhido. A evasão também deve ser analisada como um indicador de gestão, já que o monitoramento e acompanhamento de seus índices, ao planejamento, execução e avaliação de ações imprimem novos olhares e perspectivas de docentes e gestores visando à garantia da permanência e conclusão dos estudantes nos cursos.

Neste sentido, as discussões sobre os fenômenos apresentados aqui preconizam o diálogo entre universidades, docentes, estudantes, pesquisadores e representantes políticos, na intenção de se produzirem ações corresponsáveis, articuladas com a nossa sociedade que, cada vez mais, precisa de uma educação permanente, gratuita, interdisciplinar e de qualidade. Faz-se necessária, ainda, a

promoção de novas reflexões acerca dos estudos referentes à vida universitária, contribuindo-se, desse modo, com o campo de pesquisa para que outras investigações abordem o tema da evasão/permanência, com diferentes focos: investimentos em estruturas físicas e formação docente, uso de metodologias ativas e formação integral humana, por exemplo. Assim, defende-se que as IES sejam protagonistas dessas experiências significativas, bem como se acredita na participação dos estudantes, dos profissionais da educação e dos professores nesse processo amplo, subjetivo e entrelaçado que são os segmentos de educação superior.

#### **1.4 O impacto da pandemia de Covid- 19 nos estudantes**

A pandemia da Covid -19 impactou vários aspectos da vida da população e alterou as relações interpessoais e de trabalho. A 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde decretou *status* de pandemia para a doença pelo novo coronavírus – a COVID-19. Nesta pandemia, medidas não farmacológicas foram instauradas por estados e municípios brasileiros para reduzir a transmissibilidade do vírus na comunidade e, portanto, retardar a progressão da epidemia. Essas ações têm o potencial de reduzir o impacto para os serviços de saúde, por reduzir o pico epidêmico. Em estudos de modelagem matemática estima-se que, uma redução de cerca de 50% dos contatos entre as pessoas teria impacto significativo no número total de casos confirmados de COVID-19 (Instrução Normativa n. 19, 2020; Decreto n. 9.057, 2017). Devido aos problemas de saúde pública enfrentados por conta do novo coronavírus o Ministério da Educação lança a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, sendo as disciplinas essencialmente teóricas.

Desta forma as escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) optaram por continuidade das atividades acadêmicas de forma remota, por meio de tecnologias da informação e comunicação (Lei n. 13.979, 2020). Com a suspensão das atividades presenciais das universidades e a adoção de trabalho remoto, diversos setores dessas instituições precisaram adaptar sua forma de atender os alunos. Diante disso, percebeu-se a importância de compreender como os estudantes universitários estavam vivenciando esse momento. É relevante analisar o período atual que a sociedade vive, no qual o isolamento social, em decorrência da Pandemia da COVID-19, forçou a aprendizagem de novas competências profissionais, a reorganizar processos de trabalho e adaptar-nos a um cotidiano hiper conectado através de tecnologias digitais (Lee, 2020; Osti, Junior e Almeida, 2021).

No Brasil, as universidades públicas se viram em presença de dois dilemas, em primeiro lugar, a rejeição histórica da modalidade a distância, sua baixa utilização entre elas e sua associação negativa à oferta massiva do setor privado, cuja modalidade superou, em 2019, pela primeira vez na história, a matrícula presencial dos ingressantes; e em segundo lugar, um conhecimento precário sobre as condições sociais de seus alunos, associado à dificuldade de fazer com eles contato individual. Tal situação pautou a realização de esforços durante vários meses, desde a realização de pesquisas tipo *survey* sobre o uso de computadores e os desafios reais sobre acesso à internet entre estudantes e docentes até o lançamento de editais e outras convocatórias, para a compra de pacotes de dados e equipamentos e para cadastro de estudantes interessados na doação (Inep, 2019).

O contexto observado no Brasil durante a pandemia, indica também a presença e a importância das intersecções de classe, raça/etnia e gênero na produção e acirramento de desigualdades. O contexto universitário demanda do estudante, um bom gerenciamento do tempo para conseguir conciliar as atividades da vida pessoal com as demandas acadêmicas, que incluem cargas de leituras, escrita e entrega de trabalhos nos prazos, além do estabelecimento de uma rotina de estudos. A frequência de problemas de administração do tempo entre os universitários, mesmo antes do período da pandemia do COVID-19, era bastante elevada (Dias et al., 2019), destacando-se principalmente comportamentos de procrastinação de atividades acadêmicas. Os problemas para gerenciar o tempo, estabelecer uma rotina e de saber que atividades priorizar no cotidiano podem ser obstáculos ao autocuidado, a partir do que foi mencionado pelos estudantes, que indicaram dificuldades para conseguir fazer atividades físicas e manter os hábitos alimentares durante a pandemia. Além disso, os fatores estressores acadêmicos, próprios do contexto de ES apresenta exigências específicas que os estudantes terão de aprender a gerir e que se prendem, por exemplo, com as diferenças no processo de ensino e aprendizagem comparando o ensino secundário e o ES (Kuh et al., 2011; Tinto, 2010).

O contexto de pandemia e a necessidade de isolamento social, pode ter aumentado o volume de tarefas, como o de atividades domésticas por se passar mais tempo em casa. Essas tarefas aliadas ao convívio familiar (cuidar dos filhos, de pessoas que são grupo de risco, ter de dividir espaços para trabalho e/ou estudos, realizar vídeo chamadas para entrar em contato com amigos e familiares etc.) e aos procedimentos de cuidado para evitar a contaminação por coronavírus (higienização de compras do supermercado, de sapatos, roupas, uso de máscaras etc.) podem dificultar o estabelecimento de prioridades e o manejo do tempo no dia a dia. As pessoas tiveram de aprender a dividir, em um mesmo ambiente, atividades de trabalho, acadêmicas, domésticas e de lazer. Também é importante

considerar, o impacto das notícias acerca do número de infectados e mortos no país. A suspensão de aulas presenciais, a falta de interação com colegas e professores e questões voltadas ao autogerenciamento de seus estudos, exigiram maior autonomia do estudante diante de sua vida acadêmica, uma vez que os cursos presenciais utilizam uma série de medidas e rituais que, ainda que não sejam suficientes, ajudam o estudante a se organizar (Lee, 2020; Severo et al., 2021).

A partir desse levantamento, foi possível compreender as principais necessidades dos estudantes durante esse período de pandemia da COVID-19, destacando-se as dificuldades relacionadas à gestão do tempo, à organização da rotina, à procrastinação, aos estudos. Ademais, a percepção de que existe um interesse institucional pelos alunos, pode auxiliar na manutenção da motivação em relação aos estudos e à própria universidade, sendo um fator potencialmente preventivo à evasão quando houver a retomada das atividades acadêmicas, seja de maneira remota ou presencial.

Adotar o ERE está configurando as respostas institucionais assumidas pelas universidades públicas brasileiras à semelhança de várias outras instituições similares em todo o mundo, em resposta aos desafios e às necessidades impostas pela pandemia da Covid-19. As questões relativas à criação de soluções para o desenvolvimento do ERE dependem do acesso dos sujeitos à internet em suas moradias, onde estão convivendo com as dificuldades individuais e familiares, laborais e culturais relativas às diversas políticas de isolamento social (Osti, Junior & Almeida, 2021; Severo et al., 2021).

Assim, essa mudança no formato das aulas trouxe impactos para toda a comunidade acadêmica, uma vez que as IES usavam, até então, plataformas digitais apenas como apoio extraclasse e não como veículos principais de ensino, fazendo com que a conectividade com a internet fosse um ponto crucial nesse cenário. Segundo a pesquisa TIC Domicílios, divulgada em 2019, apenas 44% dos domicílios da zona rural brasileira tinham acesso à internet. Na área urbana, o índice era maior, com 70% dos lares conectados. Desse total, a maior quantidade de casas conectadas encontrava-se na Região Sudeste, entre 69,9% e 73,0%, enquanto a menor quantidade ocorria na Região Nordeste, entre 57,0% e 60,2%. (Núcleo de informação e coordenação do ponto BR, 2020). Essas diferenças ficam ainda mais evidentes ao se analisar cada classe social. Entre os mais ricos (classes A e B), 96,5% apontaram ter sinal de internet em casa, enquanto, nos patamares mais baixos (classes D e E), 59% relataram não possuir esse sinal. No tocante à população cuja renda familiar é inferior a um salário-mínimo, 78% das pessoas com acesso à internet usam exclusivamente o celular. Para os domicílios que atualmente não têm acesso à internet, a dificuldade mais apontada é o alto custo (27%), seguido do fato de os moradores não saberem usar a internet (18%) (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2020; Nascimento et al., 2020).



Além dessas questões, o ERE impôs aos estudantes uma adaptação brusca a esse novo modelo de ensino-aprendizagem e uma nova forma de relacionamento entre colegas e professores. Privados de seu convívio diário e restritos a comunidades em redes sociais e grupos de mensagens, essa situação refletiu em muitos a impotência em relação a planos pessoais e profissionais, trazendo frustrações e incertezas sobre o futuro. Somam-se a isso as dificuldades enfrentadas quanto às condições sanitárias e econômicas. Esses elementos também impactam na qualidade da adaptação acadêmica dos estudantes, no seu sucesso e rendimento (Ambiel et al., 2020; Crick et al., 2020; Jacobo-Galicia et al., 2021; Saccaro et al., 2019).

Deste modo, acredita-se que seria importante estimular que as universidades criem canais de comunicação efetivos com seus alunos, para abordar dúvidas e questões referentes à vida acadêmica durante a suspensão das aulas. Mais do que apenas disponibilizar e-mail para comunicação, é importante a criação de espaços para encontros virtuais, nos quais alunos possam interagir sincronamente com alguém que possa ouvir e dar algum encaminhamento às demandas que surgirem. A criação de canais virtuais de acolhimento e orientação para dificuldades de caráter mais psicológico psicopedagógico ou de assistência social é também uma alternativa. Esses canais de comunicação poderiam ser centralizados e serviriam também para ar ao estudante a percepção de suporte institucional. Ainda, entende-se que, na iminência de um retorno às aulas, mesmo que na modalidade remota, para além de oferecer capacitação adequada aos docentes e técnicos das universidades, é preciso levar em conta as dificuldades relatadas pelos estudantes, principalmente, as relacionadas a questões econômicas, ao gerenciamento do tempo, à falta de motivação para estudar e à saúde mental. Sendo assim, deve-se atentar também, à adaptação dos estudantes a essa nova modalidade, enquanto as aulas não podem ser retomadas, tanto em questões técnicas de informática quanto na sua autogestão de estudos, pois eram oriundos de cursos presenciais (Ambiel, et al., 2020; Jacobo- Galicia et al., 2021; Lee, 2020).

Para Saccaro (2019), as questões que conduzirão as políticas educacionais para a Educação Superior, tendem a incorporar o aprendizado de tudo o que foi criado no enfrentamento à pandemia da Covid-19 e nos aguardam novas investigações sobre como o ensino presencial não prescindirá de tudo o que foi aprendido na fase do ERE, na construção de novas metodologias e práticas voltadas para o ensino híbrido, tendo como central a figura do discente como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, é necessário criar e diversificar formas de auxílio aos estudantes que não têm condições financeiras, de aderirem a um ensino remoto para que não sejam prejudicados em sua vida acadêmica, evitando gerar uma exclusão social dentro da própria instituição. Isso aponta para a

possibilidade de que, no retorno às atividades remotas ou presenciais, as demandas dos estudantes por apoio a questões de aprendizagem, saúde mental, carreira e de adaptação à universidade sejam ainda mais pronunciadas, o que precisa ser considerado nas instituições de educação superior para que se possa apoiar a permanência dos estudantes nas universidades.

### **1.5 Apresentação dos objetivos e do percurso metodológico da tese**

Antes de apresentar os artigos realizados no âmbito do doutoramento, faz-se necessário conhecer a questão norteadora da tese, os objetivos centrais da investigação, bem como o percurso metodológico inerente aos estudos realizados e aos aspectos éticos envolvidos na pesquisa. Diante do contexto acima, o estudo busca responder a seguinte questão norteadora da investigação: quais são as variáveis pessoais e contextuais que compreendem a trajetória acadêmica dos estudantes de ES em um Instituto Federal e os fatores associados à transição, adaptação e permanência que promovem o insucesso e conseqüente evasão acadêmica?

Nos últimos anos, vários estudos têm sido dedicados a influência e o papel das Instituições de Ensino Superior (IES), na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social do aluno. As pesquisas têm revelado que o insucesso acadêmico e a evasão são amplamente determinados principalmente, pelas experiências dos estudantes no decorrer do 1º ano no Ensino Superior. Os primeiros meses na Universidade geralmente têm, para o estudante, um sabor de conquista e vitória ao conseguirem o tão esperado ingresso no curso desejado. No entanto, ao invés de parecerem agradáveis aos jovens alunos, podem se tornar bastante difíceis quando estes não conseguem se adaptar, de forma satisfatória, aos novos modos de aprendizagem e socialização (Almeida et al., 2008a; Araújo et al., 2014; Casanova et al., 2021; Ferreira et al., 2001; Fior & Mercuri, 2018; Paula, 2017).

Importante destacar que os jovens estudantes provenientes de camadas socioculturais menos favorecidas podem apresentar na transição, menos recursos pessoais para o enfrentamento desta etapa e precisariam, portanto, de maior apoio, através de monitoria e acompanhamento psicopedagógico adequado, além do acolhimento institucional. Neste sentido, a crescente diversificação dos estudantes ingressantes tem-se configurado um desafio para as instituições, as quais buscam, cada vez mais, estabelecer medidas institucionais de acolhimento estudantil e de promoção do sucesso acadêmico, a partir das especificidades do perfil dos estudantes, em termos de características, expectativas e motivação (Farias, 2021; Fior, 2017a; Marinho-Araujo et al., 2015; Osti et al., 2021).

Tomamos o percurso dessa pesquisa, considerando o grupo de estudantes que ingressaram nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas (Ifal – Campus Maceió), no ano de 2019/2020. Também foram extraídos dados de documentos institucionais, do sistema de informação acadêmica do IFAL (Campus Maceió) e de outros dados secundários como relatórios formais do Ministério da Educação, para complementação de informações referentes à particularidade dos IFs frente às Universidades e as informações coletadas com 317 estudantes na primeira amostra e 420 estudantes nas amostras respectivas, nas modalidades presenciais (antes da pandemia de Covid-19) e online (durante a pandemia de Covid-19), com entrada no ano letivo de 2019. Assim, os estudantes participantes foram oriundos de 11 cursos superiores do Campus Maceió, do IFAL. Os cursos investigados foram: 2 (dois) de Bacharelado (Sistema de Informação e Engenharia Civil); 5 (cinco) cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática e Química); e, 4 (quatro) cursos tecnológicos (Alimentos, Design de Interiores, Gestão de Turismo e Hotelaria).

Para este estudo, consideram-se as seguintes variáveis e instrumentos de avaliação: (i) Dados pessoais (idade, gênero, ano de escolaridade, reprovações prévias, opção do curso e da instituição frequentada, ingresso por meio de ação afirmativa- cotas e não cotas). Esta avaliação ocorreu na primeira semana de aulas e contou como recurso, um questionário sociodemográfico que constituía entre outras coisas, com os dados sociofamiliares dos estudantes (habilitações e profissões dos pais, renda, situação profissional, mudança de residência para frequentar o ES). Também foi utilizado nesse estudo a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para ingressantes na Educação Superior (Marinho-Araújo et al., 2015) e o Questionário de Dificuldades Antecipadas de adaptação ao ensino superior - versão abreviada para o Brasil (Pereira-Neto et al., 2020).

A Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior - Versão abreviada para o Brasil é formada por 28 itens, com respostas no formato tipo Likert de 6 pontos, oscilando entre 1 (Discordo totalmente) e 6 (Concordo totalmente), onde os estudantes pontuam as suas expectativas nos seguintes domínios ou dimensões de expectativas: (1) formação acadêmica de qualidade; (2) compromisso social e acadêmico; (3) ampliação das relações interpessoais; (4) oportunidade de internacionalização e intercâmbio; (5) perspectiva de sucesso profissional; (6) preocupação com a autoimagem; e (7) desenvolvimento de competências transversais.

Utilizou-se também o Questionário Brasileiro de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (Pereira-Neto et al., 2020), composta de 12 itens, com padrão de resposta em uma escala com valores de 1 a 5, variando entre 1 (nenhuma dificuldade) e 5 (muita dificuldade). Esta lista

de dificuldades agrupa-as em três domínios ou dimensões: (1) dificuldades acadêmicas; (2) dificuldades de autonomia; e (3) dificuldades de suporte social.

Foi aplicado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptado por Ferraz et al. (2020), onde foram inseridas algumas perguntas complementares visando compreender os impactos socioemocionais decorrentes da pandemia de covid-19 na vida dos estudantes. Como por exemplo se: “Durante o período/isolamento social, você pensou em abandonar seu curso?” e “Em decorrência da pandemia, a renda familiar sofreu algum impacto financeiro?” Nestes dois casos, solicitava-se aos alunos uma breve descrição das ocorrências ou sentimentos envolvidos em suas respostas.

E por fim, foi utilizado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptado à modalidade de ensino remoto emergencial-ERE dos estudantes brasileiros do ES (Pereira-Neto et al., 2021). Este questionário é composto por 32 itens repartidos por cinco dimensões: (1) Adaptação pessoal/emocional – com 8 itens descreve o estado emocional dos estudantes (exemplo: “Ultimamente tenho me sentido triste ou abatido/a”); (2) Desenvolvimento de carreira – com 7 itens reporta a situações de integração da experiência em contexto de ensino superior remoto nos planos futuros e exploração de carreira (exemplo: “Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades”); (3) Adaptação ao ensino remoto - com 7 itens aponta o nível de adaptação dos estudantes à mudança do ensino presencial para o remoto (exemplo; “Considero adequadas as propostas de adaptação das disciplinas práticas para as aulas on-line”); (4) Adaptação social/interpessoal - com 5 itens relaciona as atividades de integração social do estudante no contexto do ensino remoto (exemplo: “Mesmo de forma remota, tenho um grupo de amigos da Universidade a quem posso recorrer sempre que necessitar”); (5) Adaptação acadêmica/autorregulação - com 5 itens descreve as relações dos estudantes com a organização dos estudos e a regulação dos comportamentos de aprendizagem durante o ensino remoto (exemplo: “Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.

## **1.6 Apresentação dos artigos da Tese**

A publicação de artigos científicos foi um fator motivador para a prossecução do próprio doutoramento, visto a escolha da tese se deu a partir do modelo de compilação de artigos publicados ou aceites para publicação, proposta prevista no Despacho nº IE-099/2022, cuja aprovação pelo Conselho Científico ocorreu em 25 de outubro de 2021, mediante Ofício nº IE-345/2021. Destacamos que os artigos publicados ou aceites foram publicados em revistas de circulação internacional

indexados em distintas bases de dados. Assim, descreveremos a seguir os 4 (quatro) artigos que retratam o trabalho de investigação científica realizado ao longo dos 3 (três) anos de atividades doutorais, cujas atividades se diferenciam em etapas complementares e correlacionadas.

O artigo 1 intitula-se “Adaptação Acadêmica de Estudantes do 1º Ano: Promovendo o Sucesso e a Permanência na Universidade”, foi submetido e aprovado para a Revista Internacional de Educação Superior – RIESUP (2446-9424), em maio de 2020 e aceito para publicação em julho de 2020. Trata-se de uma reflexão teórica a partir da compreensão dos fenômenos multifacetados que estão presentes no ingresso dos estudantes no Ensino Superior, suas expectativas com o novo contexto e o impacto das primeiras vivências adaptativas no êxito e permanência do estudante na universidade. O estudo possibilitou um olhar sobre novas práticas formativas nesse nível de ensino, assim como algumas vulnerabilidades ou dificuldades que os estudantes potencialmente vivenciam no seu processo de transição e adaptação ao ES.

O artigo 2, intitulado “Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino superior: Análise em função do gênero e sistema de cotas”, foi submetido e aprovado pela Revista Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação (ISSN 2558 –1441 - Versão digital). Este artigo faz parte de um número temático sobre ES e cuja demanda surgiu a partir do Seminário Internacional realizado pelo Grupo de Investigação em Cognição, Aprendizagem e Desempenho (GICAD) e do Centro de Investigação em Educação (CIED). Objetivamente, buscamos investigar a diferença nas expectativas e dificuldades acadêmicas dos estudantes que ingressam no primeiro ano do ensino superior, em função do gênero e sistema de cotas. Participaram desta pesquisa 317 estudantes matriculados no Instituto Federal de Alagoas (IFAL – Campus Maceió). Foi aplicado um questionário sociodemográfico, a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para ingressantes na Educação Superior (Marinho-Araújo et al., 2015) e a Escala de Dificuldades Antecipadas, versão para o Brasil (Pereira-Neto; Faria & Almeida, 2021). Os resultados sugerem diferenças relacionadas ao gênero, nomeadamente expectativas mais elevadas por parte das mulheres nas dimensões de compromisso social e de sucesso profissional. Os dados desta investigação podem subsidiar o delineamento de estratégias institucionais de apoio nas trajetórias acadêmicas destes subgrupos de estudantes.

O artigo 3, intitulado “Efeitos da Aprendizagem Remota em Estudantes do ensino superior”, foi submetido e aprovado para publicação pela Revista Educação em Debate (ISSN 0102-1117). O estudo objetivou analisar os efeitos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na vivência dos estudantes. Foi aplicado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptado por Ferraz e

colaboradores (2020). Participaram 420 estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), com idades entre 17 e 67 anos. Os resultados mostraram que o ERE trouxe impactos para os estudantes, principalmente os mais novos, com menos condições, evidenciando desmotivação, intenção de abandono e um menor índice de adaptação aos seus cursos. Os achados desta pesquisa podem contribuir com futuras linhas de investigação que visem à promoção de adequações institucionais para um maior engajamento dos estudantes, sua adaptação e permanência na universidade, durante e após a pandemia.

O artigo 4 intitulado “Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes de ensino superior em tempos de pandemia”, (aceite, em publicação), objetiva analisar as variáveis psicossociais que impactaram a adaptação acadêmica dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas- IFAL (Campus Maceió), durante o ERE. Foi aplicado um Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), versão adaptada para o Brasil (no prelo), em que participaram 420 estudantes, com idades entre 17 e 67 anos. A maioria dos participantes trabalha e estuda apresentando renda igual ou inferior a 1.5 salários-mínimos. Os resultados apontam que os estudantes foram impactados nas dimensões pessoal/emocional, acadêmico e interpessoal das suas vivências, refletindo na qualidade da sua adaptação ao ensino superior. Esses achados revelam a necessidade de discussão dos determinantes envolvidos na experiência acadêmica e adequações institucionais visando um maior engajamento dos estudantes de forma a garantir a sua permanência e conclusão do curso, durante e após a pandemia.

## **ARTIGOS PUBLICADOS**

### **Artigo 1. Adaptação Acadêmica de Estudantes do 1º Ano: Promovendo o Sucesso e a Permanência na Universidade**

Faria, A. A. G.B. T. & Almeida, L. S. (2021). Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano: promovendo o sucesso e a permanência na Universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7,e021024-e021024. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797>





## Adaptação Acadêmica de Estudantes do 1º Ano: Promovendo o Sucesso e a Permanência na Universidade

Ana Amália G. de Barros Torres Faria<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-4096-0041>

Leandro S. Almeida<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

<sup>1,2</sup> Universidade do Minho

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão teórica a partir da compreensão dos fenômenos multifacetados que estão presentes no ingresso do estudante no ensino superior. Este constructo contemplou as expectativas que este novo contexto provoca nos estudantes e o impacto das primeiras vivências adaptativas no êxito e permanência do estudante na universidade. A transição e adaptação ao ensino superior constituem verdadeiros desafios e são descritas através de diferentes dimensões adaptativas em relação à instituição, aos estudos, aos seus pares, às exigências de autonomia pessoal e emocional, ou ao planejamento da carreira. Propõem-se alternativas de prevenção ao abandono universitário precoce, aqui entendido como o direito que o estudante possui de iniciar e concluir seus estudos com qualidade, com o devido suporte acadêmico, social e político, disponível nas instituições de ensino superior. Busca-se, portanto, uma reflexão sobre novas práticas formativas nesse nível de ensino diante dos alunos, os quais, potencialmente, estão mais vulneráveis em termos de desenvolvimento de competências. Abrange-se a necessidade de apoio social, psicológico e educativo, destinado a apoiar o êxito universitário dos estudantes e, conseqüentemente, a conclusão dos seus cursos, fazendo diminuir as taxas de abandono, tendencialmente mais elevadas entre os estudantes do 1º ano.


### PALAVRAS-CHAVE

Ensino Superior. Adaptação Escolar. Estudantes. Êxito escolar.

Correspondência à Autora  
1 Ana Amália G. de Barros Torres Faria  
E-mail: [anaamalia@uol.com.br](mailto:anaamalia@uol.com.br)  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/1312123484694493>

Universidade do Minho

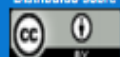
Submetido: 26 maio 2020  
Aceito: 06 jul. 2020  
Publicado: 12 jul. 2020

 [10.20396/riesup.v7i0.8659797](https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797)  
e-location: e021024  
ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Students' Academic Adjustment in the First Year: Promoting Success and Permanence in University Studies

### ABSTRACT

The present paper aims at developing a theoretical reflection on the multifaceted phenomena of student's entry in higher education. It addresses the expectations that a new context causes in students, as well as the impact of the first adaptive experiences may have on students' success and permanence in the university. The transition and adaptation to the higher education context can be challenging for students and are described through several dimensions of adjustment to the institution, such as the content studied, peer relations, personal and emotional autonomy skills, or career planning. Thereby, the study proposes alternatives to prevent early dropout in the university, addressing this concept as the right each student has to start their studies with quality and to access social and political academic support that must be available in higher education institutions. Within this context, the research reflects on new training practices at this level of education, focusing on students who are most likely to be vulnerable in terms of skills development. The study also sheds light on the need for social, psychological, and educational support as crucial strategies to university students' success and the consequent conclusion of their courses, as they contribute to reducing the dropout rates, which tend to be higher in the 1st year of university studies.

### KEYWORDS

Higher Education. Student adjustment. Dropout rate. Academic achievement.

## Adaptación Académica de Estudiantes del 1º Año: Promoviendo el Éxito y la Permanencia en la Universidad

### RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo desarrollar una reflexión teórica a partir de la comprensión de los fenómenos multifacéticos que están presentes en el ingreso del estudiante en la enseñanza superior. Ese constructo contempló las expectativas que ese nuevo contexto provoca en los estudiantes y el impacto de las primeras vivencias adaptativas en el éxito y permanencia del estudiante en la universidad. La transición y la adaptación a la educación superior constituyen verdaderos desafíos y se describen a través de diferentes dimensiones adaptativas en relación a la institución, los estudios, sus pares, las exigencias de autonomía personal y emocional o la planificación de la carrera. Se propone alternativas de prevención al abandono universitario precoz, entendido aquí como el derecho que el estudiante posee de iniciar y concluir sus estudios con calidad, con el debido apoyo académico, social y político disponible en las instituciones de enseñanza superior. Se busca, así, una reflexión sobre nuevas prácticas formativas en ese nivel de enseñanza, frente a los alumnos que, potencialmente, son más vulnerables en relación con el desarrollo de competencias, abarcando la necesidad de apoyo social, psicológico y educativo, buscando el éxito universitario de los estudiantes y, consecuentemente, la finalización de sus cursos, haciendo disminuir las tasas de abandono, tendencialmente más elevadas junto a los estudiantes del 1º año.

### PALABRAS CLAVE

Enseñanza Superior. Adaptación del estudiante. Estudiante. Rendimiento escolar.

## Introdução

O ingresso na universidade inicia um período de muitas transformações, desafios e conquistas pessoais por parte do estudante. Para a maioria, a obtenção do diploma de nível superior representa a concretização dos próprios sonhos e de sua família, pois promove a ascensão social e a obtenção da independência financeira ao ingressar no mercado de trabalho na área profissional escolhida. A situação merece ainda mais atenção dada a diversidade de estudantes ao nível de suas expectativas, background acadêmico anterior e projetos vocacionais, sem mencionar a progressiva heterogeneidade de estudantes em termos geográficos, sociais e culturais que hoje ascendem ao ES. Com a progressiva democratização e massificação do acesso ao ES, verifica-se, também, maior diversidade étnica e etária de estudantes à medida que se generaliza o acesso às porcentagens crescentes da população. (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; CASANOVA; ALMEIDA, 2016).

Para o estudante, em termos de percurso formativo, frequentar a universidade significa um novo olhar e uma nova forma de encarar os estudos e as demais atividades acadêmicas. Espera-se um maior envolvimento dele nas tarefas, maior autonomia e responsabilidade com a aprendizagem, ou seja, um compromisso próprio de um jovem a caminho da idade adulta, pautada por maior responsabilidade no que diz respeito à participação nas aulas e realização dos trabalhos acadêmicos. Posto que os professores e seus *feedbacks* geralmente são menos presentes na educação básica e secundária, o estudante no Ensino Superior (ES) terá que aprender a desenvolver e a gerir níveis crescentes de autonomia e autorregulação. Assim, o jovem, em seu processo adaptativo ao novo contexto, terá que lidar com um conjunto de alterações que incluem novos padrões de relacionamento com colegas e professores, além de experimentar um ambiente acadêmico e clima institucional mais difusos e pautados por maior diversidade de valores.

Por outro lado, organismos internacionais destacam a relevância do ES para a economia e o desenvolvimento de cada país. A competição hoje existente em âmbito mundial requer um maior número de quadros superiores nas várias áreas da vida social e econômica. Nesta orientação, o aumento do investimento público e familiar no ES decorre da importância da formação acadêmica num mundo social e empresarial em constante evolução. Do mesmo modo, a complexidade e a imprevisibilidade do mercado são cada vez mais crescentes. Nesse sentido, também se requer das instituições maior preocupação com a qualidade da formação assegurada e taxas mais elevadas de estudantes concluintes. Essa formação, não apenas técnica e científica, tem o dever de ser, hoje, mais abrangente e proporcionar aos indivíduos ferramentas para um processo de formação permanente ao longo da vida. Assim, face aos investimentos e à própria responsabilidade social das instituições, o insucesso acadêmico e a evasão dos estudantes no ES são problemas que requerem estudo, tendo em vista a sua superação.

As elevadas taxas de reprovação e abandono logo no primeiro ano do curso superior demandam medidas institucionais de promoção de sucesso acadêmico (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018; BRASIL, 2019; MARINHO-ARAUJO *et al.*, 2015). São inúmeras as buscas por soluções estratégicas para os problemas que ocasionam a evasão escolar, bem como a garantia da qualidade dos projetos educativos. Nesse caminho, tenta-se traçar uma maior eficiência formativa considerando a multiplicidade de fatores que nela intervêm, as estruturas de governo, os ciclos de estudos, os recursos humanos e materiais a eles associados, os ambientes de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial proporcionados (CASTRO; ALMEIDA, 2016; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; OLIVEIRA *et al.*, 2019; SOARES *et al.*, 2019; TOMÁS *et al.*, 2014). Por isso, a promoção do sucesso escolar no ES tem sido assumida, nos últimos anos, como um objetivo fundamental de políticas públicas e de ação das instituições acadêmicas, não podendo o insucesso e o abandono escolar deixarem de ser considerados problemas relevantes, quer para estudantes afetados, quer para o sistema de ensino superior e para a sociedade no seu todo (FERREIRA *et al.*, 2019).

Para alguns estudantes acender ao ensino superior pode gerar dificuldades em muitos âmbitos de sua vida, no que diz respeito à integração com os novos colegas, com os professores, com o novo ritmo de estudo imposto, com o afastamento da família, fazendo com que muitas vezes desistam de seus objetivos, abandonando a universidade. São muitos os estudos apontando a problemática do insucesso e permanência escolar, destacando que o processo de ingresso no ensino superior, a maneira como o estudante irá experimentar essa vivência é crucial no desenvolvimento de seu percurso acadêmico. Daí a importância desta temática na compreensão sobre como tem se dado o processo de transição e permanência na universidade, na perspectiva da expansão universitária.

O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão teórica a partir da compreensão do processo de ingresso e adaptação à nova instituição, aos estudos, aos seus pares e às exigências de autonomia pessoal e emocional, indispensáveis ao ingresso no ensino superior. Foi feita uma pesquisa bibliográfica em que se buscou artigos na base de dados scielo dos últimos cinco anos, fazendo-se também uma filtragem a partir dos títulos dos resumos encontrados, para serem usados neste trabalho de forma aprofundada.

Para tanto, nas sessões seguintes apresentamos um breve histórico sobre o cenário do ES no Brasil, principalmente na perspectiva da expansão universitária, oportunizando um olhar sobre o perfil dos grupos de estudantes beneficiados por tais políticas. Também buscamos entender os aspectos principais envolvidos no processo de transição e adaptação desses alunos e conseqüentemente os desafios encontrados pelos estudantes e pelas instituições de ensino.

## Contextualização do Ensino Superior no Brasil

Atualmente, com o desenvolvimento dos países, o principal desafio em termos de educação é assegurar uma educação de qualidade e extensível a toda a população, incluindo a formação superior. Os países latino-americanos têm buscado ofertar oportunidades de aprendizagem, investigação e, conseqüentemente, de trabalho qualificado para sua população, na tentativa de se manterem em igualdade junto aos países que compõem o mercado global (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017).

No Brasil, a expansão da educação superior está relacionada às orientações formuladas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial, que defendem a expansão desse nível de ensino através de um modelo mais flexível e ágil de organização acadêmica, priorizando estratégias de diversificação institucional para atender à crescente demanda da população pela formação superior. O aumento de vagas e matrículas nesse nível de ensino teve início na década de 2000, considerando a necessidade de uma maior qualificação profissional no acesso ao mercado de trabalho (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; OLIVEIRA *et al.*, 2019; PORTO; SOARES, 2017; SAMPAIO, 2014). Esse processo de democratização se instaurou com a política de aumento no número de universidades, o que, imediatamente, ampliou o número de vagas de acesso ao ES e assegurou que mais alunos de diferentes condições e perfis ascendessem a esse nível de ensino (GARRIDO; CALHEIROS, 2016). Essa ampliação implicou o investimento no acesso através de diversas medidas, tanto na esfera privada quanto na pública (SACCARO; FRANCA; JACINTO, 2019; SCHLESENER; PEREIRA, 2016).

Diante desse crescimento e diversidade de públicos, alterou-se a população acadêmica, até então relativamente homogênea e proveniente das classes sociais mais favorecidas, ocasionando uma notável massificação e diversidade social da população que passou a frequentar as universidades (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015; MARINHO-ARAUJO *et al.*, 2015). Esse novo perfil tem sido caracterizado por estudantes advindos de famílias de baixa renda, também chamados de estudantes de primeira geração, pois no seio das suas famílias são os primeiros a aceder ao ES (TERENZINI *et al.*, 1996). Para esses alunos, a transição e adaptação ao ES são períodos probatórios muito significativos, pois vários deles ingressam sem as competências e os recursos pessoais suficientes para responderem às exigências sentidas, carecendo de uma atenção especial por parte das instituições, professores e serviços de apoio nessa aproximação com a nova realidade e superação dos desafios (ALMEIDA, 2019).

O Brasil, quando comparado com a maior parte dos países da América Latina, ainda se encontra em desvantagem, ficando aquém da maioria dos países de renda média, já que no país somente 15% da população tem o grau de ensino superior. As raízes dessa baixa frequência parecem se relacionar com a grande desigualdade de oportunidades no país (HERINGER, 2018). Nos últimos anos, no entanto, os estudos apontam para um aumento exponencial do número e diversidade de alunos. Assim, cada vez mais, os ingressantes se diferenciam em termos de perfil socioeconômico e cultural, faixa etária, histórico acadêmico

5

anterior, expectativas e projetos profissionais, entre outros aspectos (OLIVEIRA *et al.*, 2019; PORTO; SOARES, 2017; SAMPAIO, 2014).

Ao refletir sobre o número de candidatos anualmente, a sua proporção fica ainda aquém da observada em outros países em desenvolvimento. No Brasil, em 2017, de acordo com o Censo da Educação Superior, existiam 2.448 Instituições de Ensino Superior (IES), distribuídas em 199 universidades, 189 centros universitários e 2.020 faculdades, sendo essas em sua quase totalidade privadas (BRASIL, 2019). Em 2018, foram oferecidas mais de 13,5 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 72,9% vagas novas e 26,9% vagas remanescentes. Nesse mesmo ano, 3,4 milhões de alunos iniciaram cursos de educação superior de graduação, sendo que 83,1% desse total ingressou em instituições privadas. Ainda em 2018, o número de ingressantes teve um crescimento de 6,8% em relação a 2017, sustentado pelo aumento significativo de cursos na modalidade a distância, que compensou a queda registrada nos cursos presenciais. O número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continuou crescendo, atingindo a marca de 8,45 milhões de alunos em 2018 (BRASIL, 2019).

Buscando formas de viabilizar o acesso à educação superior, o Governo Federal tem promovido programas voltados ao estudante de baixa renda, como: Programa de Financiamento Estudantil (FIES); Programa Universidade para Todos (PROUNI); Programa de Inclusão Social e Racial (COTAS); vestibulares nas instituições públicas de ensino superior; Programa INCLUIR, dirigido às pessoas portadoras de deficiência; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); e implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Contudo, é fundamental a criação de políticas públicas voltadas à permanência desse público no ES, favorecendo a sua permanência e sucesso acadêmico (SILVA; SANTOS, 2017). A principal barreira apontada nesses programas é que eles não contemplam uma estratégia de permanência, posto que os estudantes, em sua maioria, enfrentam dificuldades materiais e acadêmicas relativas ao seu percurso na educação básica e ao seu capital econômico, social e cultural. Essas condições se refletem em taxas mais elevadas de abandono dos estudos muito antes de se formarem (PAULA, 2017).

Nesse sentido, embora o Brasil oportunize oferta de vagas com uma duplicação de matrículas que continuam a se expandir, essas medidas ainda são incipientes para atender à demanda de estudantes aptos a usufruírem da formação a esse nível, ou também à demanda de colocação de profissionais no mercado de trabalho (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017).

Para entender esses números, é necessário analisar o funcionamento do sistema de educação básica brasileiro, notadamente organizado em escolas privadas e públicas - estas últimas, em menor número, geralmente de melhor qualidade e destinadas à elite, estrato social onde estão os alunos melhor preparados para serem aprovados em maior proporção nos exames de ingresso às melhores universidades brasileiras, ou seja, as universidades públicas sem custos para o estudante (MARANHÃO; VERAS, 2017; SILVA; SANTOS, 2017). Para

6

aqueles com menor poder aquisitivo, em sua maioria pretos e pardos, resta ingressar em instituições superiores privadas, pelas quais precisarão pagar (HERINGER, 2018).

Assim, a expansão do acesso ao ES representa um enorme passo para a democratização do ensino, porém, não é suficiente para abarcar o público heterogêneo que adentra essas instituições, principalmente aqueles de camadas sociais historicamente excluídas (SACCARO; FRANCA; JACINTO, 2019).

A equidade do sistema de ES não se pode situar apenas no nível do acesso, antes deve alargar-se e estar presente na criação das condições para que a generalidade dos ingressantes possam ter sucesso e concluir a sua formação. O ingresso no ensino superior não significa somente disseminação de conhecimento, mas também a possibilidade da experiência da universidade, em seus termos de socialização e descobertas (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016).

Com efeito, o que se percebe nessa perspectiva de inclusão e acesso dos estudantes nas universidades é que o aumento de vagas e de número de ingressantes não tem sido acompanhado da permanência dos estudantes no sistema e conclusão dos seus cursos. Com taxas de diplomação e de conclusão dos cursos de graduação decrescentes, os últimos anos demonstraram que os fenômenos da inclusão, exclusão, permanência e evasão devem ser analisados conjuntamente (PAULA, 2017).

Nessa linha, problematizar a inclusão desses novos perfis no atual modelo de universidade significa apontar desafios para um futuro próximo. Sendo assim, as universidades devem se reestruturar internamente e estar abertas para as novas possibilidades de recepção e acolhimento desse novo público, o qual, durante décadas, foi excluído desse nível de ensino. As instituições devem romper preconceitos e abandonar sistemas pedagógicos já enfraquecidos, ao mesmo tempo que os docentes precisam atender à diversidade de estudantes que frequentam as suas turmas. Longe dos tempos em que os seus cursos eram acedidos por uma elite populacional, hoje são diversos os projetos de vida, as expectativas e as competências acadêmicas dos alunos presentes nas suas aulas.

### A Transição para A Universidade: Os Desafios da Adaptação

A transição para a universidade é marcada por um conjunto de desafios que fazem parte da nova etapa de vida que se inicia. Esse momento propicia aos estudantes a oportunidade de se conhecerem e refletirem sobre esse percurso acadêmico, no qual estarão envolvidas questões de identidade, autonomia e responsabilidade (CASANOVA; ALMEIDA, 2016; GARRIDO; CALHEIROS, 2016; KERBY, 2015). Nem sempre o jovem, ou jovem adulto, possui os recursos pessoais necessários aos desafios da transição e adaptação acadêmica, já que esse momento equivale a uma adaptação a outro espaço, outro ambiente, outras relações e outras responsabilidades.

Nesse âmbito, pode-se citar a saída de casa pela primeira vez, a separação da família e dos amigos, o deslocamento para um meio desconhecido e as novas exigências sociais e de estudos que demandam maior autonomia (OLIVEIRA *et al.*, 2019). O sucesso ou o fracasso dos indivíduos no sistema educacional está relacionado, muitas vezes, aos recursos familiares disponíveis, ocorrendo, portanto, um processo de estratificação educacional: a seleção e socialização em relação à origem social dos indivíduos (MENDES; COSTA, 2015).

Para Bourdieu (2010a), quando o aluno já se comporta como membro do novo grupo, significa que ele adquiriu um novo *habitus* estudantil: fica para trás o período inicial de estranhamento, que acontece nas primeiras semanas de chegada à instituição de ensino, quando o estudante não conhece as regras formais, nem os colegas e professores, quando também desconhece as competências e habilidades que lhe serão exigidas no desenvolvimento das disciplinas. A integração acadêmica e social permite que os estudantes criem um sentimento de pertença e identidade tanto com a instituição quanto com seus diferentes agentes, favorecendo a permanência e continuação dos estudos na instituição (FIGUEIREDO, 2018). Para que esse percurso se desenvolva naturalmente, é importante que os ambientes universitários estejam atentos à falta de autonomia e maturidade de alguns estudantes, e que assegurem os serviços especializados de apoio quando necessários (CERDEIRA *et al.*, 2016).

Grande parte dos estudantes se refere a esse novo contexto como um período repleto de exigências, tomando como ponto de partida as atividades, tarefas e novas responsabilidades tão diferenciadas e desconhecidas (CASANOVA; ALMEIDA, 2016). A situação agudiza-se para os estudantes provenientes de camadas socioculturais menos favorecidas, que podem apresentar nesse caminho menos conhecimento e antecipação das realidades que vão encontrar, assim como menos recursos pessoais para o enfrentamento de tais exigências. Tendencialmente, também serão esses os estudantes que irão precisar de maior apoio, como medidas de acolhimento institucional, monitorias e acompanhamento psicopedagógico por parte de professores ou de colegas mais experientes, por exemplo (MARINHO-ARAÚJO *et al.*, 2015). Nesse ponto, reflete-se sobre a perspectiva do Capital Cultural, que sugere que filhos de famílias com baixo nível desse capital estarão sujeitos a não compartilhar da cultura da classe dominante, composta por valores, hábitos, maneiras e formas de se expressar que não são transmitidos pelo sistema de educação formal, e sim pela educação do ambiente familiar. (BOURDIEU, 2010b).

A importância atribuída às vivências acadêmicas no primeiro ano da faculdade enfatiza como essas mudanças e exigências podem interferir no desempenho acadêmico dos estudantes, gerando insucesso e abandono (GARRIDO; CALHEIROS, 2016). Nesse sentido, várias pesquisas analisam a transição e a adaptação, identificadas como fenômenos complexos e multivariados. Entendendo adaptação acadêmica como movimento de integração do estudante no ES, reconhece-se que nesse processo os recursos cognitivos, sociais e afetivos dos estudantes têm papel decisivo. Esses recursos permitem suplantar as dificuldades, como, por exemplo, fazer com que o estudante desfrute das diversas condições de aprendizado com ganhos para sua formação profissional, ou, pelo contrário, possibilitar o



desenvolvimento de sentimentos de baixa autoeficácia para enfrentar tais dificuldades (SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015; SOARES *et al.*, 2019).

As expectativas ou crenças dos estudantes na superação dessas dificuldades acabam por ser relevantes no processo de adaptação, sobretudo quando esse público se sente afastado de familiares e amigos próximos (BAIER; MARKMAN; PERNICE-DUCA, 2016; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; OLIVEIRA *et al.*, 2019). Em situações mais graves, os estudantes podem experienciar sentimentos de solidão, ansiedade e maior vulnerabilidade, comprometendo a superação das múltiplas dificuldades e exigências colocadas pelo novo contexto, como os custos econômicos, o encontro de novos amigos, a gestão das aulas com novos métodos de ensino dos professores ou a aceitação de novos métodos de aprendizagem, por exemplo (FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ; SOTO-LÓPEZ; CUESTA, 2019).

Nesse quadro, as instituições de ensino devem estar atentas às condições de acolhimento dos seus novos estudantes, pois, para haver envolvimento nos estudos, é necessária uma conexão de interesses pessoais e escolares, ou seja, um bom nível de motivação e comprometimento dos estudantes com a universidade e os conteúdos aprendidos (ASTIN, 1999; COVAS; VEIGA, 2018). Nem sempre esses alunos possuem ou adquirem rapidamente esse nível de competência e autonomia, por vezes baixando os seus níveis de expectativa quanto ao fato de se tomarem bem-sucedidos (SOARES *et al.*, 2019). As preocupações com a integração social e com o desempenho acadêmico conduzem, muitas vezes, a níveis elevados de estresse, consumo exagerado de álcool e outras substâncias, sentimentos de insatisfação, falta de compromisso e intenções de abandono dos estudos, fatores que podem indicar uma probabilidade de insucesso ou abandono (TINTO, 1993, 1997). Em particular, as metodologias de ensino e de avaliação dos professores devem se adequar à realidade dos novos públicos, sendo importante diversificar as formas de ensino e tomar em atenção as características e necessidades dos estudantes (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; ASTIN, 1999; BALL, 1995).

Diversas variáveis pessoais e contextuais impactam na qualidade de adaptação acadêmica dos estudantes que ingressam no ES. A saída da casa dos pais pela primeira vez, por exemplo, pode privar o estudante do suporte emocional, sentido como importante (PASCARELLA *et al.* 2004; TEREZINI *et al.*, 1996). Ainda em âmbito familiar, o estatuto socioeconômico da família pode não só explicar percursos acadêmicos anteriores de diferente qualidade, como traduzir-se em diferentes formas de envolvimento do estudante no ES. Por exemplo, estudantes dos estratos sociais mais desfavorecidos podem apresentar maiores dificuldades na aprendizagem e sucesso acadêmico, persistindo e concluindo os cursos em porcentagens mais reduzidas (TERENZINI *et al.*, 1996; TINTO, 1993). Tendencialmente, estudantes que acedem com maiores níveis de autonomia e responsabilidade no seu papel de discente obtêm maior êxito acadêmico e persistem na sua formação (PASCARELLA; TEREZINI, 2005; TINTO, 1997).

Algumas variáveis contextuais podem igualmente ser apontadas no processo de adaptação ao ES. Estudantes mencionam a sua frustração por não encontrarem professores motivados pelo ensino, currículos e práticas de ensino inovadores ou componentes curriculares relacionados à carreira e profissão desejada (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015; ASTIN, 1999). A vida no campus pode igualmente ser mencionada, nomeadamente os valores cultivados, os espaços de relacionamento com os colegas e o envolvimento em atividades extracurriculares (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016).

Em síntese, a adaptação ao ensino superior configura, para muitos jovens, um momento crítico, já que pode representar uma descontinuidade de hábitos experimentados em relação à experiência educativa superior. Isso implica um conjunto de mudanças tanto no que diz respeito ao seu crescimento intelectual quanto ao pessoal e psicossocial, resultando num nível de autonomia e de maturidade superior ao que vários estudantes apresentam. Daí a necessidade das IES repensarem alternativas eficazes em torno do acolhimento desses alunos, especialmente os do primeiro ano. É preciso pensar não só nos desempenhos escolares dos estudantes, mas também em prepará-los de forma global, nas diversas esferas de sua vida acadêmica.

A criação de medidas preventivas para a adaptação e permanência dos estudantes que ingressam no primeiro ano de cursos universitários e o entendimento do que já existe nessa etapa de vida podem favorecer a adaptação dos estudantes, a sua aprendizagem e o desenvolvimento integral, além do consequente controle dos índices de abandono, consequentemente mais elevados no 1º ano. Dessa forma, as instituições devem avaliar a satisfação dos alunos ingressantes, sendo esta variável um indicador precoce da sua permanência na universidade (ALMEIDA *et al.*, 2019; CASANOVA; ALMEIDA, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2019).

As práticas pedagógicas dos docentes é outra variável com impacto na adaptação dos estudantes. As pesquisas indicam que o modelo clássico, no qual o professor é o único detentor das informações e os alunos são sujeitos passivos, está ultrapassado e não atende mais às demandas das novas gerações (SILVA; SANTOS, 2017). O cenário educacional atual precisa levar para sala de aula temas atuais, uso das tecnologias e participação mais ativa dos estudantes (ISHITANI, 2016; KERBY 2015). As experiências de aprendizagem cooperativa e os trabalhos em pequeno grupo podem facilitar o envolvimento acadêmico dos estudantes, a qualidade das suas aprendizagens e a interação com seus pares (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

A universidade precisa estar preparada para acolher as necessidades de seus estudantes, apoiando-os em seu desenvolvimento psicossocial, na qualidade de sua formação e na conclusão efetiva de sua graduação (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; TINTO, 1997). As instituições têm a responsabilidade de atender aos diversos perfis de estudantes que acolhem (CERDEIRA *et al.*, 2016; GARRIDO; CALHEIROS, 2016), implementando medidas preventivas que reforcem a sua vinculação ou previnam o seu abandono progressivo (ROSA; MILANI; SANTOS, 2020).

Atender a essa diversidade de públicos é proporcionar oportunidades de envolvimento acadêmico e enriquecimento das experiências de vida na universidade, consolidando políticas mais participativas, construídas coletivamente e pensadas a partir de seus sujeitos (ANSAY; MOREIRA, 2020; HERINGER, 2018).

A democratização do acesso deve vir acompanhada de medidas que possibilitem ao estudante seu sucesso e permanência na universidade. Políticas públicas de apoio e prevenção ao abandono devem estar na pauta das instituições, que devem oportunizar serviços de apoio envolvendo vertentes psicológica, social e/ou educativas, minimizando os impactos que essa transição pode vir a acarretar seu corpo discente.

### Considerações Finais

Este artigo se propôs a fazer uma reflexão teórica a partir dos fenômenos presentes no contexto do ingresso do estudante no ensino superior, das expectativas que esse novo período acarreta e do impacto dessas experiências no êxito e permanência do estudante na universidade. Para isso, buscou-se contextualizar a educação superior no Brasil, em particular com as políticas de incentivo ao ingresso nesse nível de ensino e a consequente ampliação no número de vagas. Sabe-se que o primeiro ano da universidade é um período crítico para muitos estudantes. Aqueles que ingressam com menos preparo para enfrentar as exigências desse novo contexto acabam por apresentar maiores dificuldades na sua adaptação. Tais dificuldades serão, na maioria dos casos, superadas, porém alguns estudantes prolongam no tempo o sofrimento psicológico, social e acadêmico ao não ultrapassarem, de modo satisfatório, tais barreiras.

Durante sua trajetória escolar, o estudante precisa desenvolver habilidades que facilitem o seu processo dentro deste novo ambiente que é a universidade, tendo em vista que os períodos iniciais são os mais difíceis, pois requerem habilidades de enfrentamento e desenvoltura social. Daí a importância de que, ao longo do curso, mais informações sobre a área escolhida possam ser determinantes para a permanência discente, pois quanto mais cedo as instituições clarificam o conteúdo específico da área de estudo escolhida, mais rapidamente o estudante pode vislumbrar sua realização em relação à futura vida profissional.

A progressiva desvinculação acadêmica dos estudantes passa por questões que envolvem horários letivos disfuncionais, cursos mal estruturados, aulas pouco atrativas, espaços e equipamentos pouco cuidados, professores menos atentos aos seus estudantes ou pouco apelo à participação dos estudantes nas decisões institucionais. As instituições de ensino são, portanto, determinantes em seu papel formativo de inclusão e integração dos estudantes com perfis variados, os quais, muitas vezes, provêm de grupos socioculturais desfavorecidos e de famílias sem tradição de frequência no ES. Esses alunos acabam por sentir maiores dificuldades na sua adaptação acadêmica. Essas ações devem apontar, por exemplo, a reestruturação de um modelo de aprendizagem mais cooperativo e do grau de flexibilidade dos currículos, já que a forma como esse aluno aprende tem a ver com o que faz sentido para ele. É preciso que haja a garantia de que a perspectiva do estudante seja vista e

ouvida, de modo que ele possa desenvolver o pensamento crítico e criativo, e construir seu espaço de voz e de autorregulação.

Ainda que as instituições não tenham controle total sobre as várias características dos alunos, entender o efeito destas na persistência dos estudos pode ser útil para o desenvolvimento de perfis de estudantes em risco, com orientação eficiente dos serviços especializados de apoio. A criação de serviços de ação social e de apoio psicológico e educacional, munidos de profissionais especializados, é entendida como instrumento necessário na ajuda dos estudantes que experienciam maiores dificuldades na área socioeconômica, pessoal e acadêmica, já que a pressão que estes sentem sobre seu rendimento é algo que merece maior atenção. A universidade tende a condicionar os resultados dos alunos e o seu envolvimento com os estudos.

Ainda são incipientes as propostas de políticas públicas e programas educacionais voltados exclusivamente ao ES, como também estudos relacionados à adaptação acadêmica nas diversas regiões do Brasil, já que esses trabalhos concentram-se mais nas regiões Sudeste e Sul. Para trabalhos futuros, é importante considerar que as IES devem investir na realização de estudos sobre adaptação acadêmica, com foco nos estudantes dos primeiros anos, favorecendo o conhecimento das dificuldades de integração e o seu ajustamento. Através desses estudos, será possível implementar estratégias que promovam o envolvimento nos estudos, a diminuição do risco de abandono e a criação de um ambiente geral visto pelo aluno como significativo e estimulante. São essas percepções e representações iniciais que irão determinar a adaptação discente e o ajustamento às novas dinâmicas acadêmicas e sociais.

## Referências

ALMEIDA, Leandro S. Ensino Superior: combinando exigências e apoios. In: ALMEIDA, Leandro S. (Org.). **Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades**. Braga : Associação para o Desenvolvimento da investigação em Psicologia da Educação, 2019. (Psicologia & Educação). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=731388>. Acesso em: 26 maio 2020.

ALMEIDA, Leandro S. *et al.* Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. **Avaliação psicológica**, Itatiba, v. 18, n. 2, p. 201-209, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712019000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712019000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 maio 2020.

ALMEIDA, Leandro S.; ARAÚJO, Alexandra M.; MARTINS, Carla. Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: ALMEIDA, Leandro S. (org.); CASTRO, Rui Vieira de (org.). **Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1º ano**. Braga: Universidade do Minho, 2016. p. 146-164. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42318>. Acesso em: 26 maio 2020.

ANSAY, Noemi Nascimento; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil. **Revista Ibero-Americana de**

- Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 15, n. 2, p. 539–559, 2020. DOI <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12475>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12475>. Acesso em: 26 maio 2020.
- ARAÚJO, Alexandra M.; ALMEIDA, Leandro S. Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. **Educare, Revista Científica de Educação**, Faculdade Adventista de Hortolândia, v.1, n. 1, p. 13–32, 2015. DOI <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/576>. Acesso em: 26 maio 2020.
- ASTIN, Alexander.W. Student Involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Development personnel**, v. 25, n. 4, 297-308, 1999.
- BAIER, Stefanie. T., MARKMAN, Barry. S.; PERNICE-DUCA, Francesca. M. Intent to persist in college freshmen: the role of self-efficacy and mentorship. **Journal of College Student Development**, v. 57, n. 5, p. 614-619, 2016. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2016-37427-010>. Acesso em: 26 maio 2020.
- BALL, Stephen. Enriching student learning through innovative real-life exercises. **Education & Training**, v. 37, n. 4, p. 18–25, 1995. DOI <https://doi.org/10.1108/00400919510088889>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00400919510088889/full/html>. Acesso em: 26 maio 2020.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice (org.); CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010a, p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice (org.); CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes 2010b, p. 229-238
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.
- CASANOVA, Joana R.; ALMEIDA, Leandro S. Diversidade de público no ensino superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1º ano. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 20, n. 1, p. 27–45, 2016.
- CASTRO, Rui Vieira de; ALMEIDA, Leandro S. Ser Estudante no Ensino Superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da Uminho. In: ALMEIDA, Leandro S. (org.); CASTRO, Rui Vieira de (org.). **Ser Estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano**. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2016, p. 1–14. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42103>. Acesso em: 20 maio 2020.
- CERDEIRA, Luisa *et al.* Transfer investment on education on a free cost basis: some evidence from Portugal, Spain, Greece and Italy. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 777-803, dez., 2016. DOI

170 Rev. Inter. Educ. Sup.	Campinas, SP	v.7	1-17	e021024	2021
----------------------------	--------------	-----	------	---------	------

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400001>. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362016000400777&lng=en&tlng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000400777&lng=en&tlng=en). Acesso em: 20 maio 2020.

COVAS, Filomena; VEIGA, Feliciano H. Envolvimento dos estudantes no ensino superior: análise em função de variáveis contextuais. In: LOPES, Rui Pedro *et al.* (orgs.). **III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**: livro de atas. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, 2018. p. 930-938. Disponível em:  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/17381>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, Concepción; SOTO-LÓPEZ, Tamara; CUESTA, Marcelino. Needs and demands for psychological care in university students. **Psicothema**, v. 31, n. 4, p. 414-421, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.78>. Disponível em:  
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4559>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERREIRA, Manuela *et al.* Adaptação e validação para português da Escala de Motivos de Intenção de Abandono do Ensino Superior. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, ser. IV, n. 21, p. 35-45, jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.12707/RIV18090>. Disponível em:  
[https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id\\_artigo=3109&id\\_revista=24&id\\_edicao=179](https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=3109&id_revista=24&id_edicao=179). Acesso em: 20 maio 2020.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173462>. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100312&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100312&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 maio 2020.

GARRIDO, Margarida V.; CALHEIROS, Maria M. Transição para o ensino superior: Desafios e estratégias. In: GARRIDO, Margarida V. (org.); PRADA, Marília (org.). **Manual de Competências Acadêmicas**. Lisboa: Silabo Lda, 2016. p. 27-67.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 maio 2020.

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib; MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 155-164, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 maio 2020.

ISHITANI, Terry T. Time-Varying Effects of academical and social integration on student persistent for first and second years in college: National data approach. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 18, n. 3, p. 1-24, jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1521025115622781>. Disponível em:  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1521025115622781>. Acesso em: 20 maio 2020.

KERBY, Molly. B. Toward a new predictive model of student retention in higher education: an application of classical sociological theory. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 17, n. 2, p. 138-161, mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1521025115578229>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1521025115578229>. Acesso em: 20 maio 2020.

MARANHAO, Jucilene Dias; VERAS, Renata Meira. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 553-584, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500854>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017000300553&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000300553&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 maio 2020.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria *et al.* Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 133-141, abr. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000100016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100016). Acesso em: 20 maio 2020.

MENDES, Igor A. Assaf; COSTA, Bruno Lazzarotti D. Considerações sobre o papel do capital cultural e acesso ao Ensino Superior: uma investigação com dados de Minas Gerais. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 71-95, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698135457>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000300071&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300071&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 maio 2020.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 589-613, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300002>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772017000300589&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000300589&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 maio 2020.

OLIVEIRA, Katya Luciane de *et al.* Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 2, p. 134-149, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.14268>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14268>. Acesso em: 26 maio 2020.

PASCARELLA, Ernest T. *et al.* First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. **The Journal of Higher Education**, v. 75, n. 3, p. 249-284, 2004. Disponível em: <https://studentsuccess.unc.edu/files/2016/02/75.3pascarella-1.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

PASCARELLA, Ernest T.; TEREZINI, Patrick T. **How College Affects Students: A Third Decade of Research**. San Francisco: Jossey-Bas, 2005.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>. Disponível em:

170 Rev. Inter. Educ. Sup.	Campinas, SP	v.7	1-17	e021024	2021
----------------------------	--------------	-----	------	---------	------

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 26 maio 2020.

PORTO, Ana Maria da Silva; SOARES, Adriana Benevides. Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. **Análise Psicológica**, v. 35, n. 1, p. 13–24, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.1170>. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1170>. Acesso em: 26 maio 2020.

RODRIGUEZ, Norma *et al.* Family or friends: Who plays a greater supportive role for Latino college students? **Cultural diversity and ethnic minority psychology**, v.9, n. 3, p. 236-250, 2003. DOI: 10.1037/1099-9809.9.3.236. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12971091/>. Acesso em: 26 maio 2020.

ROSA, Chaiane de Medeiros; MILANI, Eder Angelo; SANTOS, Fabiano Fortunato Teixeira dos. O abandono no curso de estatística da Universidade Federal de Goiás: quando os alunos desistem? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 2, p. 597–618, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v15i2.13012>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13012>. Acesso em: 26 maio 2020.

SACCARO, Alice; FRANCA, Marco Túlio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-41612019000200337&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612019000200337&tlng=pt). Acesso em: 26 maio 2020.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55, fev. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000100003>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092014000100003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092014000100003). Acesso em: 26 maio 2020.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 150-163, abr. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872015000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100013). Acesso em: 26 maio 2020.

SCHLESENER, Anita Helena; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Expansão do ensino superior: notas sobre seus limites e possibilidades. **Revista Internacional de Educação Superior Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)**, v. 2, n. 3, p. 518-531, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7682>. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650565>. Acesso em: 26 maio 2020.

SILVA, Adriano Maniçoba da; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 741-757, dez. 2017. DOI:

170 Rev. Inter. Educ. Sup.	Campinas, SP	v.7	1-17	e021024	2021
----------------------------	--------------	-----	------	---------	------



<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300009>. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772017000300741&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000300741&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 26 maio 2020.

SOARES, Adriana Benevides *et al.*. Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 39, p. 1–13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932019000100117&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100117&tlng=pt). Acesso em: 26 maio 2020.

TERENZINI, Patrick T. *et al.* First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, v. 37, n. 1, p. 1–22, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01680039>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01680039>. Acesso em: 26 maio 2020.

TINTO, Vincent. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, Vincent. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, v. 68, n. 6, p. 599–623, 1997. DOI: 10.2307/2959965. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2959965?seq=1>. Acesso em: 26 maio 2020.

TOMÁS, Rita Antunes *et al.* Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v.2, n. 48, p. 87–107, 2014. DOI: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5). Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/2323>. Acesso em: 26 maio 2020

**Artigo 2. Expectativas e Dificuldades acadêmicas em ingressantes no Ensino Superior:  
Análise em função do gênero e sistema de cotas**

Faria, A. A. G. T., & Almeida, L. S. (2021). Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino superior: análise em função do gênero e sistema de cotas. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 13(1, jan-jun), 94-115.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pag. 94-115.

## EXPECTATIVAS E DIFICULDADES ACADÊMICAS EM INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE EM FUNÇÃO DO GÊNERO E SISTEMA DE COTAS

Ana Amália G. B. T. Faria

Leandro S. Almeida

### Resumo

Com a expansão do Ensino Superior. A sua população estudantil tem estado cada vez mais diversificada, principalmente com a criação de políticas de acesso a grupos sociais tradicionalmente desfavorecidos e historicamente excluídos. O presente artigo busca investigar se existe diferença nas expectativas e dificuldades acadêmicas dos estudantes que ingressam no primeiro ano do ensino superior, em função do gênero e sistema de cotas. Participaram desta pesquisa 317 estudantes matriculados no Instituto Federal de Alagoas (IFAL - Campus Maceió). Foi aplicado um questionário sociodemográfico, a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para ingressantes na Educação Superior (Marinho-Araújo et al., 2015) e ao Questionário de Dificuldades Antecipadas de adaptação ao ensino superior - versão abreviada para o Brasil. Os resultados sugerem diferenças relacionadas ao gênero, nomeadamente expectativas mais elevadas por parte das mulheres nas dimensões de compromisso social e de sucesso profissional. Também foram observadas diferenças em estudantes não cotistas e cotistas, apresentando estes últimos, níveis mais elevados de dificuldades antecipadas na dimensão acadêmica, suporte social e autonomia. Os dados desta investigação podem subsidiar o delineamento de estratégias institucionais de apoio nas trajetórias acadêmicas destes subgrupos de estudantes.

*Palavras-chave:* Ensino superior; Expectativas acadêmicas; Dificuldades de adaptação; Estudantes do 1º Ano.

### Abstract

With the expansion of higher education, its students' population has been increasingly diverse, mainly due to the creation of access policies to traditionally disadvantaged and historically excluded social groups. The objective of this paper is to investigate whether there is a difference in academic expectations and anticipated difficulties among students entering higher education, in function of gender and quota system. The instruments for data collection were: a sociodemographic questionnaire, the Brazilian Scale of



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Academic Expectations for those entering Higher Education (Marinho-Araújo et al., 2015), and the Scale of Anticipated Difficulties, version for Brazil . The results suggest the existence of differences related to gender, for example higher academic expectations in women, mainly regarding to social commitment and professional success. In addition, differences were observed between quota and non-quota students concerning greater anticipated difficulties, namely academic domain, social support and autonomy issues. These data may support the design of strategies aiming to help subgroups students' difficulties in their academic trajectory.

**Keywords:** Higher Education; Academic expectations; Adaptation difficulties; 1st year university students.

### **Introdução**

O Ensino Superior (ES) é determinante para a mobilidade social e profissional das pessoas, assim como para o desenvolvimento econômico e social de um país. As estatísticas nacionais e internacionais apontam que o primeiro ano deste nível de ensino é crítico em relação a estudantes que provêm de camadas sociais de menores recursos culturais e econômicos, sendo marcado por um período probatório muito significativo. Estes estudantes desconhecem a realidade do ES sendo os primeiros membros da família a frequentar este grau de ensino e tendencialmente não possuem os recursos pessoais suficientes para responderem aos desafios, merecendo uma maior atenção por parte das instituições, dos professores e dos serviços de apoio (Almeida, 2019; Andrade & Teixeira, 2017; Esteban García et al., 2016).

Com o aumento da oferta de vagas e a democratização do acesso ao ES pela população com menores recursos, implantou-se uma política de ações afirmativas, sendo a de ingresso por cotas, a que possui maior visibilidade atualmente (Monteiro & Soares, 2018; Paula, 2017; Pena et al., 2020; Silva,



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

2019). A política de cotas é uma política pública que o Brasil adotou a partir da

Lei nº 12.711/2012, a fim de conceder oportunidades iguais para pessoas desfavorecidas socialmente, como estudantes que tenham cursado Ensino Médio em escolas públicas ou a Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas, estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas ou pessoas com deficiência, sendo disponibilizadas 50% das vagas das universidades para esses estudantes. Também é levado em consideração valor da renda familiar.

Com a adoção desta política, os debates sobre a vivência acadêmica intensificaram-se. Com efeito, a entrada destes estudantes provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos e de um ensino médio deteriorado, faz lançar um desafio importante aos gestores das instituições de ensino superior: as peculiaridades da experiência universitária destes indivíduos precisam ser acompanhadas e investigadas em profundidade, já que nessa população as interrupções e reprovações são mais frequentes (Ambiel et al., 2016; Santos et al., 2019). A investigação na área revela que vários estudantes sentem dificuldades e alguma desilusão nos seus projetos iniciais diante dos desafios e exigências encontrados na transição para o ES, entre elas podemos mencionar: a adaptação a uma nova cidade de residência, o afastamento da família e dos colegas de infância ou as necessidades de recursos financeiros para atender as solicitações da nova vida acadêmica. Alguns estudantes relatam dificuldades por terem que conciliar trabalho e estudo, para estabelecer novas amizades ou para enfrentarem as exigências das matérias de estudo, nomeadamente quando o seu histórico escolar anterior não se adequa às



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

exigências curriculares do ES (Andrade & Teixeira, 2017; Ferreira et al., 2001; Valente & Almeida, 2020).

Duas variáveis merecem especial atenção neste contexto e estão dispostas na literatura nacional e internacional: as expectativas acadêmicas que os estudantes apresentam no momento do seu ingresso e as dificuldades que antecipam encontrar na sua adaptação acadêmica, principalmente na perspectiva dos estudantes cujo ingresso é promovido por cotas de ações políticas afirmativas (Almeida et al., 2018; Baier et al., 2016; Casanova et al., 2020; Casanova & Almeida, 2016; Deaño et al., 2015; Farias & Almeida, 2020; Ishitani, 2016; Kerby, 2015; Porto & Soares, 2017; Soares et al., 2019). Estas duas variáveis têm sido consideradas preditoras da adaptação à universidade, do bem-estar, da satisfação com o curso e com a instituição, além de estarem relacionadas com o desempenho acadêmico, principalmente no primeiro ano do ES (Ambiel et al., 2016; Muraoka & Santos, 2020; Soares et al., 2017; Soares et al., 2019).

Face ao exposto, o objetivo deste artigo é comparar as expectativas acadêmicas e dificuldades antecipadas dos estudantes em função das variáveis gênero e cotas, procurando-se observar como os estudantes pontuam nestas variáveis aquando do seu ingresso ao ES. Estes resultados poderão ajudar a definir medidas facilitadoras da adaptação dos estudantes por parte das instituições acadêmicas.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

### **Método**

#### **Participantes**

A partir de um universo de 409 alunos matriculados em janeiro de 2020, o estudo tomou uma amostra de 317 estudantes ingressantes no ensino superior, do 1º ano do Instituto Federal de Alagoas (IFAL - Campus Maceió), de diferentes cursos. A maioria dos estudantes respondentes era do sexo masculino ( $f= 203$ ; 64,4%), com idades variando entre 16 e 65 anos ( $M = 24.72$ ,  $DP = 8.33$ ) e destes, aproximadamente um terço, são ingressantes pelo sistema de cotas ( $f= 108$ ; 34,7%).

#### **Instrumentos**

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário sociodemográfico, com informações sobre: sexo, idade, ano de escolaridade, renda per capita, curso e ingresso por meio de ação afirmativa (cotas e não cotas), habilitação acadêmica dos pais, percurso acadêmico anterior, entre outros.

Foi aplicada a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior - Versão abreviada para o Brasil (Marinho-Araújo et al., 2015). A escala é formada por 28 itens, com respostas no formato tipo Likert de 6 pontos, oscilando entre 1 (Discordo totalmente) e 6 (Concordo totalmente), onde os estudantes pontuam as suas expectativas nos seguintes domínios ou dimensões de expectativas: (1) formação acadêmica de qualidade; (2) compromisso social e acadêmico; (3) ampliação das relações interpessoais;



**Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

(4) oportunidade de internacionalização e intercâmbio; (5) perspectiva de sucesso profissional; (6) preocupação com a autoimagem; e (7) desenvolvimento de competências transversais. Vários estudos em Portugal, Espanha e Brasil atestam a precisão e validade desta escala na sua versão original e versões reduzidas (Almeida, Costa, & Araújo, 2017; Almeida et al., 2018; Araújo et al., 2015; Deaño et al., 2015; Marinho-Araújo et al., 2015).

Por fim, utilizamos o Questionário Brasileiro de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior, composto por 16 itens (Pereira-Neto, Faria, & Almeida, 2020, no prelo), composta de 12 itens, com padrão de resposta em uma escala com valores de 1 a 5, variando entre 1 (nenhuma dificuldade) e 5 (muita dificuldade). Esta lista de dificuldades agrupa-as em três domínios ou dimensões: (1) dificuldades acadêmicas; (2) dificuldades de autonomia; e (3) dificuldades de suporte social.

#### Procedimentos

Tendo sido submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e recebido o parecer de aprovação, a coleta de dados aconteceu na primeira semana de aula após o ingresso no ES, em março de 2020, quando os estudantes foram convidados a participar da pesquisa. Os respondentes foram informados dos objetivos do estudo e forneceram seu consentimento para a participação, que foi voluntária, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade no tratamento das informações. O questionário foi aplicado primeiramente por meio de formulário online mediante envio aos e-mails dos alunos. Dada a baixa adesão de participação on-line, foi realizada uma segunda coleta, neste momento de





### Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)



forma presencial, de modo coletivo durante o horário das aulas, ainda em março de 2020. Primeiramente, os professores foram contactados e cederam uma parte de seu horário letivo para aplicação dos instrumentos. Em um segundo momento, os estudantes foram solicitados a realizar a leitura e assinatura do pedido de consentimento informado. Aqueles que forneceram o seu consentimento livre e esclarecido, responderam aos instrumentos.

Os dados foram analisados através do programa IBM/SPSS (versão 26.0). Para esta análise consideramos como variáveis independentes o gênero e o ingresso por ações afirmativas (cotas), tomando em atenção as dimensões das expectativas acadêmicas e dificuldades antecipadas pelo estudante. Dadas as correlações dos resultados nos vários domínios ou dimensões dentro das duas escalas, a opção foi pela análise multivariada da variância (F-MANOVA: 2 x 2).

### Resultados

A fim de caracterizar os participantes em função dos fatores das escalas aplicadas, foram realizadas análises descritivas com o objetivo de conhecer o desempenho médio dos sujeitos. Na Tabela 1 apresentam-se os valores das médias e desvios-padrão dos resultados nas dimensões das expectativas acadêmicas agrupando os estudantes, simultaneamente, em função do gênero e da ação afirmativa (sistema de cotas).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)



**Tabela 1**

*Estatísticas descritivas das dimensões da escala de Expectativas Acadêmicas*

DIMENSÕES	GÊNERO	AÇÃO AFIRMATIVA	N	Média	Desvio- Padrão
Formação Acadêmica	Masculino	Cotista	59	22,17	2,30
		Não cotista	139	21,70	2,98
	Feminino	Cotista	46	22,46	3,21
		Não cotista	68	22,51	2,67
Compromisso Social	Masculino	Cotista	59	19,88	3,14
		Não cotista	139	19,55	3,44
	Feminino	Cotista	46	21,02	3,68
		Não cotista	68	20,81	3,21
Relações Interpessoais	Masculino	Cotista	59	18,24	3,33
		Não cotista	139	18,17	4,22
	Feminino	Cotista	46	18,02	3,96
		Não cotista	68	18,54	4,08
Internacionalização e Intercambio	Masculino	Cotista	59	18,86	4,46
		Não cotista	139	19,21	4,33
	Feminino	Cotista	46	19,30	4,80
		Não cotista	68	19,37	4,27
Sucesso Profissional	Masculino	Cotista	59	21,66	3,04
		Não cotista	139	21,54	3,37
	Feminino	Cotista	46	22,43	3,38
		Não cotista	68	22,13	2,74
Autoimagem	Masculino	Cotista	59	16,81	4,37
		Não cotista	139	15,12	5,32
	Feminino	Cotista	46	16,04	4,26
		Não cotista	68	15,54	6,02
Competências Transversais	Masculino	Cotista	59	20,97	3,07
		Não cotista	139	20,63	3,21
	Feminino	Cotista	46	21,20	3,56
		Não cotista	68	21,16	3,46

Fonte: Base de dados pesquisa.

As médias apresentadas mostram oscilações de valores ao longo das diversas dimensões de expectativas e combinando o gênero e situação de ingresso. De



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

uma maneira geral as mulheres apresentam média mais elevada, não sendo linear a diferenciação a favor dos estudantes cotistas ou não cotistas. Para melhor examinar tais diferenças nas médias e verificar quando as mesmas assumem significado estatístico, procedemos a uma análise de variância (F-Manova: 2 x 2). Na Tabela 2 apresentam-se os resultados dessa análise, tomando o efeito principal do gênero e ação afirmativa, bem como o efeito secundário da interação destes dois fatores.

**Tabela 2**

*F- Manova para interação gênero x cotas em função das Expectativas Acadêmicas*

Origem	Variável dependente	Quadrado		Eta parcial	
		Médio	F	Sig.	quadrado
GÊNERO	Formação Acadêmica	20,112	2,504	.115	.008
	Compromisso Social	94,692	8,314	.004	.026
	Relações Interpessoais	.439	.027	.868	.000
	Internacionalização e Intercambio	5,921	.304	.582	.001
	Sucesso Profissional	30,822	3,044	.082	.010
	Autoimagem	2,002	.075	.785	.000
	Competências Transversais	9,489	.874	.351	.003
	COTA	Formação Acadêmica	2,822	.351	.554
Compromisso social	4,818	.423	.516	.001	
Relações Interpessoais	3,351	.210	.647	.001	
Internacionalização e Intercambio	2,741	.141	.708	.000	


**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558-1441 (Versão digital)

	Sucesso Profissional	2,965	,293	,589	,001
	Autoimagem	79,203	2,952	,087	,009
	Competências Transversais	2,222	,205	,651	,001
<b>GÊNERO</b>	Formação Acadêmica	4,633	,577	,448	,002
<b>* COTA</b>	Compromisso social	,216	,019	,890	,000
	Relações Interpessoais	5,827	,365	,546	,001
	Internacionalização intercambio	1,303	,067	,796	,000
	Sucesso Profissional	,541	,053	,817	,000
	Autoimagem	23,447	,874	,351	,003
	Competências Transversais	1,477	,136	,712	,000

Fonte: Base de dados pesquisa.

Os resultados obtidos apontam para a ausência de um efeito significativo da interação combinado gênero e condição de ingresso nas várias dimensões das expectativas acadêmicas. Tomando isoladamente o efeito da variável gênero, verificamos um efeito estatisticamente significativo desta variável na dimensão de expectativas "compromisso social" ( $F = 8.314, p < .01$ ), traduzindo que as mulheres apresentam expectativas mais elevadas nesta dimensão que os homens. Na dimensão "sucesso profissional" o valor obtido aproxima-se do limiar de significância ( $F = 3,044, p = .08$ ), e de novo são as mulheres a apresentar expectativas mais elevadas. A condição de cotista versus não cotista no ingresso não diferencia as expectativas dos estudantes, ainda que na dimensão "autoimagem" o valor do  $F$  se aproxima do limiar da significância ( $F = 2.952, p = .09$ ), aparecendo os estudantes cotistas com maior pontuação nesta dimensão.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - e-ISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Na Tabela 3 apresentam-se os valores das médias e desvios-padrão dos resultados nas dimensões da escala de avaliação das dificuldades antecipadas, agrupando os estudantes, simultaneamente, em função do gênero e da ação afirmativa (sistema de cotas).

**Tabela 3**

*Estatística descritiva das dimensões da escala de Dificuldades Antecipadas*

DIMENSÕES	GÊNERO	AÇÃO AFIRMATIVA	N	Média	Desvio-Padrão
Acadêmica	Masculino	Cotista	62	12,60	4,52
		Não cotista	141	12,38	3,77
	Feminino	Cotista	46	13,46	4,00
		Não cotista	68	11,91	4,10
Autonomia	Masculino	Cotista	62	12,56	3,88
		Não cotista	141	11,34	3,57
	Feminino	Cotista	46	13,24	3,93
		Não cotista	68	11,51	3,58
Interpessoal	Masculino	Cotista	62	9,32	4,04
		Não cotista	141	8,35	3,21
	Feminino	Cotista	46	9,09	3,21
		Não cotista	68	8,12	3,16

Fonte: Base de dados pesquisa.

Como podemos observar os alunos cotistas antecipam maiores dificuldades na dimensão acadêmica e na autonomia, e ainda na dimensão interpessoal (embora nesta última a diferença nas médias seja mais tênue). Esta diferença aparece nos estudantes dos dois gêneros. Para aprofundar estas diferenças e apreciar a sua significância estatística, na Tabela 4 apresentamos os resultados da análise de variância (F-Manova: 2 x 2).


**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)



Origem	Dificuldades	Eta			
		Quadrado Médio	F	Sig.	quadrado parcial
GÊNERO	Dificuldade_Acadêmica	5,854	,557	,456	,002
	Dificuldade_Autonomia	12,078	,888	,347	,003
	Dificuldade_Suporte_Social	3,743	,328	,567	,001
COTA	Dificuldade_Acadêmica	38,330	3,644	,057	,012
	Dificuldade_Autonomia	145,706	10,715	,001	,033
	Dificuldade_Suporte_Social	62,901	5,511	,020	,017
GÊNERO	Dificuldade_Acadêmica	22,417	2,131	,145	,007
* COTA	Dificuldade_Autonomia	4,196	,309	,579	,001
	Dificuldade_Suporte_Social	1,233	,110	,913	,000

Fonte: Base de dados pesquisa.

Conforme indica a tabela 4, ao analisar o impacto da variável gênero nas escalas de dificuldades, não se observam diferenças estatisticamente significativas para as três dimensões das dificuldades avaliadas. Esta situação se altera quando se considera a condição de acesso ao ensino superior por parte dos dois grupos de estudantes (cotistas versus não cotistas). Os estudantes cotistas antecipam maiores dificuldades aquando do seu ingresso, nomeadamente na gestão da autonomia que passam a ter na gestão do seu cotidiano acadêmico. Estas maiores dificuldades ocorrem também na área do relacionamento e suporte social, e na área da aprendizagem e rendimento (acadêmica), ainda que aqui os valores se situem no limiar da significância estatística. Por último, como podemos observar, não se verifica um efeito significativo da interação do gênero e condição de ingresso nas três dimensões das dificuldades antecipadas. Assim, estes dados mostram que as ações afirmativas que garantem a destinação de vagas, como forma de acesso ao



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

ensino superior, para estudantes de escolas de públicas, proporciona grupos de estudantes que percebem maiores dificuldades na sua adaptação acadêmica, e como tal devem ser devidamente apoiados.

**Discussão**

Ao nível das expectativas acadêmicas com que os estudantes ingressam no ES, os nossos dados mostram que as mulheres apresentam expectativas mais elevadas nas dimensões do compromisso social e acadêmico. Tais valores traduzem uma postura crítico-reflexiva mais acentuada nas mulheres perante os problemas sociais, assumindo a sua formação como oportunidade para melhorar a qualidade de vida da sociedade, e assumindo seu ofício como estudante de forma mais consciente e responsável no desempenho das atividades acadêmicas e maior frequência nas aulas (Deaño et al., 2015; Soares et al., 2019).

Também na dimensão do Sucesso Profissional as mulheres apresentam pontuações mais elevadas. Outros estudos apoiam que a possibilidade de obtenção de um bom emprego que garanta estabilidade em uma profissão valorizada socialmente é mais valorizada pelas mulheres, principalmente nos países em desenvolvimento, já que ainda lutam pela busca da emancipação, onde os papéis do lar e da maternidade acabam assumindo-se como prioridade, ficando o sonho da universidade para depois. Assim, quando elas conseguem aceder ao ES, passam a ter como característica uma maior persistência, dedicação e envolvimento nas atividades acadêmicas (Almeida et al., 2016; Soares et al., 2017; Soares & Almeida, 2019).



**Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Em relação à escala das dificuldades que os estudantes antecipam quando do seu ingresso no ES, observamos um impacto significativo nas respostas dos sujeitos quando separados segundo a condição de acesso (cotistas e não cotistas). Os estudantes cotistas antecipam maiores dificuldades na sua adaptação e vida acadêmica, o que também traduz maior insegurança face aos desafios e exigências do ES ao nível das tarefas acadêmicas, suporte social e autonomia. Este dado alerta para fragilidades deste subgrupo de estudantes pois tais dificuldades ao longo do primeiro ano aparecem associadas a taxas mais elevadas de insucesso e abandono (Almeida et al., 2016; Ambiel et al., 2016; Araújo et al., 2016; Soares et al., 2019). Provavelmente esta antecipação de mais dificuldades decorre da experiência escolar obtida no ensino secundário, pois são estudantes oriundos de grupos socioeconômicos mais desfavorecidos e com conhecimentos curriculares mais frágeis, aspetos que estão associados a mais dificuldades na adaptação e sucesso académico (Casanova, Araújo, & Almeida, 2020; Jacob, 2019; Pena et al., 2020; Santos, 2014; Soares et al., 2019; Sousa et al., 2013; Tinto, 2012; Valente & Almeida, 2020).

Acresce que a política de cotas é uma modalidade relativamente recente no ensino superior brasileiro, gerando ainda preconceitos e sentimentos de rejeição aos alunos oriundos deste sistema, tanto por parte de colegas como, muitas vezes, por parte de professores. Há ainda uma desconfiança ao mérito destes alunos, na sua capacidade de aprendizagem e desempenho, e isto pode contribuir para a criação de um ambiente académico pouco amistoso e para uma menor disponibilidade destes alunos à busca de apoio e interação social





**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

(Araújo et al., 2016; Deps, 2009; Casanova et al., 2020; Monteiro, Benevides, & Soares, 2018; Santos et al., 2010). Desconhecendo em termos familiares e sociais o ES, os estudantes cotistas podem apresentar mais dificuldade em gerir a sua autonomia num contexto acadêmico menos estruturado, por exemplo fazendo uma gestão adequada do tempo nas suas atividades, em integrar suas dimensões cognitivas e emocionais, em trabalhar em equipe, em realizar os trabalhos nos prazos se os docentes não questionam. Ora a literatura tem mostrado que os estudantes que melhor planejam e organizam suas tarefas acadêmicas, tem níveis mais elevados de autonomia, autorregulação e motivação acadêmica intrínseca e, conseqüentemente, obtêm maior sucesso nas suas aprendizagens (Almeida et al., 2020; Ambiel et al., 2016; Araújo et al., 2019; Baier et al., 2016; Ishitani, 2016).

**Considerações Finais**

Os processos de expansão e de democratização do Ensino Superior brasileiro, ocorridos a partir do início do século XXI, constituem um marco histórico para as universidades e institutos federais, principalmente no que diz respeito à composição do seu corpo discente, que passou a ser constituído por estudantes com uma maior diversidade cultural, social e econômica. Neste quadro, este estudo buscou comparar as expectativas acadêmicas e dificuldades antecipadas dos estudantes em função das variáveis gênero e cotas.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Os dados obtidos mostraram que as mulheres acedem ao ES com expectativas mais elevadas nos domínios do compromisso social e acadêmico, bem como de procura de sucesso profissional. Estes aspetos podem contribuir para que elas se motivem e envolvam mais na vida académica, nas suas aprendizagens e na sua formação, experienciando maiores taxas de sucesso e permanência. Quanto as dificuldades antecipadas pelos estudantes face às exigência e desafios colocados pelo ES, os dados obtidos apontaram que os estudantes cotistas acedem ao ES já com maiores percepções de dificuldade na área académica, suporte social e gestão de autonomia.

Este conjunto de dados atestam a existência de diferenças entre os estudantes ingressam no ES, apesar de alguma tendência a massificar as medidas e as práticas institucionais de ensino. Assim, as instituições precisam pensar em estratégias para facilitar a inclusão social dos alunos cotistas, principalmente por meio da maior informação sobre o sistema de cotas em nível institucional, fazendo aproximação à escola pública do ensino médio, ou promovendo programas de desenvolvimento de relações interpessoais e estratégias de permanência voltadas à própria sala de aula. Estas e outras iniciativas, a definir atendendo à realidade de cada instituição, favorecerão a integração dos estudantes e o seu conseqüente sucesso académico. Neste sentido, o conhecimento produzido por essa investigação pode subsidiar o delineamento de estratégias para que esses estudantes tenham suporte diante das dificuldades de adaptação nas fases iniciais de entrada e adaptação ao ES. Como pesquisas futuras, consideramos pertinente aprofundar as análises das expectativas



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

acadêmicas dos alunos cotistas, relacionando outras variáveis como renda, idade e habilitação dos pais, e detalhando as experiências exitosas de apoio psicológico e pedagógico junto a este público.

**Referências bibliográficas**

- Almeida, L. S., Costa, A. R., & Araújo, A. M. (2017). Questionário de percepções acadêmicas: Expectativas (QPA-Exp).
- Almeida, L. S. (2019). *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146–164). Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Diniz, A. M., Costa, A. R., Conde, A., & Alfonso, S. (2018). Equivalencia factorial de las versiones en español y portugués de un cuestionario de expectativas académicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 9–20. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n1.2>
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288-297. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Andrade, A. M. J., & Teixeira, M. A. P. (2017). Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 512–528. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

expectativas acadêmicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.

- Araújo, A. M., Gomes, C. M. A., Almeida, L. S., & Núñez, J. C. (2019). A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(1), 58-67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102-111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Baier, S. T., Markman, B. S., & Pernice-Duca, F. M. (2016). Intent to persist in college freshmen: The role of self-efficacy and mentorship. *Journal of College Student Development*, 57(5), 614-619. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0056>
- Benevides Soares, A., de Almeida Santos, Z., Cleon de Andrade, A., & Siqueirade Souza, M. (2017). Expectativas académicas y habilidades sociales en la adaptación a la universidad. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 77-88. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i1.1349>
- 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 1º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 27-45.
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181.
- Casanova, J. R., Gutiérrez, A. B. B., & da Silva Almeida, L. (2019). Abandono no ensino superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. In *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades* (pp. 233-256). ADIPSIEDUC Associação para o Desenvolvimento da investigação em Psicologia da Educação.
- Claros, F. M., Ruiz, F. J. O., Ibáñez, M. E., & Muñoz, L. V. A. (2019). Prediction of family variables that interfere with academic progress in multicultural contexts. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 107-121. <https://doi.org/10.21814/RPE.17694>
- Deaño, M., Dimiz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., Conde, Á., Araujo, A. M., Iglesias-Sarmiento, V.,



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - e-ISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Gonçalves, P., & Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del cuestionario de percepciones académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en enseñanza superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289.

<https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.161641>

- de Oliveira Jacob, E. E. (2019). Escolhas escolares dos estudantes do ensino superior: perfis e diferenciação social. *Revista TransVersos*, (15), 47-63.
- Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, 9(1), 68-93.
- Igue, É. 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.
- Ishitani, T. T. (2016). Time-varying effects of academic and social integration on student persistence for first and second years in college: national data approach. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 18(3), 263-286. <https://doi.org/10.1177/1521025115622781>
- Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 17(2), 138-161. <https://doi.org/10.1177/1521025115578229>
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. 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/10.15689/ap.2015.1401.15>
- Monteiro, M. C., & Soares, A. B. (2018). Adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 51-60. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p51>
- Muraoka, M. R., & Santos, J. A. dos. (2020). Metamorfose do calouro: um estudo da evolução das expectativas acadêmicas de ingressantes em administração. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 13(2), 228-251. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n2p228>
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284. <https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0016>
- Paula, M. F. C. (2017). Políticas de democratização da educação superior



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 301-315.

<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>

Paulo, T. G., & Almeida, L. S. (2020). Expetativas acadêmicas dos estudantes: Adaptação e validação de um instrumento de avaliação para Angola. *Revista E-Psi*, 9(1), 55-67.

Pena, M. A. C., Matos, D. A. S., & Coutrim, R. M. E. (2020). Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 27-51. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100003>

Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (no prelo). Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): Validação

Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R., & Campbell, N. J. (2015). Great expectations: examining the discrepancy between expectations and experiences on college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 17(1), 88-104. <https://doi.org/10.1177/1521025115571252>

Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13-24. <https://doi.org/10.14417/ap.1170>

Reis, C. A. C., Polydoro, S. A. J., & Fior, C. A. (2019). *As crenças de autoeficácia para a formação superior de estudantes de engenharia*. XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e II Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da ABENGE.

Ribeiro, E. M. B. A., Peixoto, A. L. A., & Bastos, A. V. B. (2017). Social interaction between affirmative action students and regular students and influences in the social and academic integration at university. *Estudos de Psicologia*, 22(4), 401-411. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20170041>

Santos, A. A. A., Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: Seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia*, 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>

Santos, P. V. S. (2014). *Adaptação à Universidade dos Estudantes Cotistas e Não Cotistas: Relação entre Vivência Acadêmica e Intenção de Evasão*



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

(Tese de Mestrado). <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14513>

- Silva, g. H. G. D. (2019). Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das ciências exatas. *Educação em Revista*, Vol. 35, 1-29
- 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. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(1), 1-16. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v14n1/11.pdf>
- Soares, A. B., Gomes, G., Almeida, F., Cláudio, M. V, Lima, A., Sandra, V. I., Vii, V., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). *Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior*. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 70 (1): 206-223.
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S., Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. S. N. (2019). Situações interpessoais difíceis: relações entre habilidades sociais e coping na adaptação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>
- Sousa, H., Bardagi, M. P., & da Silva Nunes, C. H. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 253-261.
- Souza, L. K., Lourenço, E., & Santos, M. R. G. (2015). University adjustment of freshmen in undergraduate Psychology. *Revista Psicologia da Educação*, 42, 35-48. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150023>
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>
- Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152-164. <https://doi.org/https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volumel-Artigo10.pdf>

**Recebido: 5/10/2020. Aceito: 10/11/2020.**



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)



**Autores:**

Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do  
Minho

**Ana Amália G. B T. Faria** - Doutoranda em Ciências da Educação (Psicologia da Educação), pela Universidade do Minho, Psicóloga no Instituto Federal de Alagoas (IFAL-AL). Investigação sobre expectativas e dificuldades acadêmicas dos estudantes no ensino superior. E- mail: [ana.faria@ifal.edu.br](mailto:ana.faria@ifal.edu.br)

**Leandro S. Almeida** – Doutor em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Professor do Instituto de Educação e investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho, Portugal. Investigação voltada para os estudantes do ensino superior. E-mail: [leandro@ie.uminho.pt](mailto:leandro@ie.uminho.pt)



### **Artigo 3. Efeitos da Aprendizagem Remota em estudantes do Ensino Superior**

Faria, A. A. G. B. T., Pereira-Neto, L. L., Almeida, L. S. (2021). Efeitos da aprendizagem remota em estudantes do ensino superior. *Educação em Debate*, 43(86),136-150.  
<https://doi.org/10.24882/eemd.v43i86.77985>



ISSN: 0102-4447  
e-ISSN: 1678-0047

## EFEITOS DA APRENDIZAGEM REMOTA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria\*, Lauro Lopez Pereira-Neto\*\*,  
Leandro Silva Almeida\*\*\*

### RESUMO

Com as medidas para conter o avanço do novo coronavírus, as Instituições de Ensino Superior precisaram impor aos estudantes um novo cenário educacional. Este estudo objetiva analisar os efeitos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na vivência dos estudantes. Foi aplicado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptado por Ferraz *et al.* (2020). Participaram 420 estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), com idades entre 17 e 67 anos. A maioria dos participantes trabalha e estuda e tem renda igual ou inferior a 1.5 salário-mínimo. Os resultados mostram que o ERE trouxe impactos para os estudantes, principalmente os mais novos, com menos condições, evidenciando desmotivação, intenção de abandono e um menor índice de adaptação aos seus cursos. Os achados desta pesquisa podem contribuir com futuras linhas de investigação que visem à promoção de adequações institucionais para um maior engajamento dos estudantes, sua adaptação e permanência na universidade, durante e após a pandemia.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Adaptação. Ensino a distância.

### EFFECTS OF REMOTE LEARNING ON HIGHER EDUCATION STUDENTS

### ABSTRACT

*In face of measures to contain the advance of the new coronavirus, Higher Education Institutions had to impose a new educational scenario for students. This study aims to analyze the effects of Emergency Remote Teaching (ERE) on the students' experience. The Adaptation Questionnaire for Remote Higher Education (QAES-R),*

\* Doutoranda em Psicologia da Educação – Universidade do Minho (Uminho), Instituto Federal de Alagoas (IFAL). ORCID: 0000-0003-4096-0041. Correio eletrônico: ana.faria@ifal.edu.br

\*\* Doutorando em Psicologia da Educação – Universidade do Minho (Uminho), Instituto Federal de Alagoas (IFAL). ORCID: 0000-0001-9429-0798. Correio eletrônico: lauro.pereira@ifal.edu.br

\*\*\* Doutor em Psicologia, Universidade do Minho. ORCID: 0000-0002-0651-7014. Correio eletrônico: leandro@ie.uminho.pt

*Ara Amália Gomes de Barros Torres Faria, Lauro Lopes Pereira-Neto, Leandro Silva Almeida*

*adapted by Ferraz et al. (2020). 420 IFAL students, aged between 17 and 67 years, participated. Most participants work and study and have an income equal to or less than 1.5 minimum incomes. The results show that the ERE brought impacts to students, especially the younger ones with less conditions, showing lack of motivation, intention to drop out and a lower rate of adaptation to their courses. The findings of this research can contribute to future lines of investigation aimed at promoting institutional adjustments for greater student engagement, adaptation and permanence at university, during and after the pandemic.*

**Keywords:** Higher education. School adjustment. Remote teaching.

## EFFECTOS DEL APRENDIZAJE A DISTANCIA EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### RESUMEN

*Con las medidas para contener el avance del nuevo coronavirus, se impone para las Instituciones de Educación Superior y los estudiantes un nuevo escenario educacional. El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en la vivencia de los estudiantes. El instrumento de la investigación fue un Cuestionario de Adaptación para la Educación Superior Remota (QAES-R), adaptado por Ferraz et al. (2020). Participaron 420 estudiantes del Instituto Federal de Alagoas (IFAL), de 17 a 67 años. La mayor parte de los respondientes trabaja y estudia y tienen ingresos iguales o inferiores a 1.5 salarios mínimos. Los resultados enseñan que el ERE trajo impactos en los estudiantes, principalmente en los más jóvenes, financieramente más vulnerables, lo que revela desmotivación, intención de desertar de los estudios, y una tasa más baja de adaptación a sus cursos. Estos hallazgos pueden contribuir con futuras líneas de investigación en torno a adecuaciones institucionales para mayor participación, adaptación y permanencia de los estudiantes en la universidad, durante y después de la pandemia.*

**Palabras clave:** Educación Superior. Adaptación. Educación a distancia.

### 1 INTRODUÇÃO

O ingresso no Ensino Superior (ES) é um período marcado por desafios e exigências, em que estudantes se deparam com mais responsabilidades e autonomia na realização de suas tarefas acadêmicas e cotidianas. Dentre esses desafios, surgem algumas necessidades como a formação de novos vínculos com os colegas, a adequação aos professores e aos novos métodos de ensino. A vasta literatura na área da psicologia da educação relata que os fatores sociais, de desenvolvimento pessoal, interpessoal, emocional e institucional podem influenciar no processo de adaptação e permanência do estudante na universidade (BARRETO-TRUJILLO; ÁLVAREZ-BERMÚDEZ, 2020; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FARIA; ALMEIDA, 2021; OSTI *et al.*, 2020; VALENTE, 2019).

Essa transição requer do aluno competências que o mobilizem em seus recursos pessoais para atender às exigências e desafios do novo contexto acadêmico. Quando essa integração não acontece de forma positiva, crises emocionais e incertezas podem ser potencializadas, frequentemente levando os estudantes a experimentarem sofrimento psíquico (ARAUJO, 2017; CASTRO; SUÁREZ; BARRA ALMAGIÁ, 2021; EUROPEAN YOUTH FORUM, 2020; SAHÃO; KIENEN, 2021; SAIZ; RIVAS; ALMEIDA, 2020; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Com a crise de saúde pública provocada pela pandemia da covid-19, a sociedade viu-se obrigada a se reinventar e encarar uma nova forma de viver. Todos os setores sofreram consequências, dentre eles a educação e as instituições de ensino superior do Brasil. Com as medidas de distanciamento social e a necessidade da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em meados de março de 2020, as redes de ensino público e privado suspenderam temporariamente as aulas presenciais. Posteriormente, com a Portaria n.º 343 do Ministério da Educação (MEC), alterada pelas Portarias n.º 345/2020 e n.º 395/2020 e Medida Provisória n.º 934/2020, houve a substituição por aulas *on-line*, a fim de ajustar as atividades acadêmicas e o cumprimento do calendário escolar, enquanto durasse a pandemia. As escolas acataram as orientações governamentais, fazendo com que os estudantes passassem a assistir às aulas virtuais sem previsão de retorno presencial às aulas (BRASIL, 2020; CONJUVE, 2020; GUSSO *et al.*, 2020; WENCZENOVICZ, 2020).

Essa mudança no formato das aulas trouxe impactos para toda a comunidade acadêmica, uma vez que as IES usavam, até então, plataformas digitais apenas como apoio extraclasse e não como veículos principais de ensino, fazendo com que a conectividade com a internet fosse um ponto crucial nesse cenário.

Segundo a pesquisa TIC Domicílios, divulgada em 2019, apenas 44% dos domicílios da zona rural brasileira tinham acesso à internet. Na área urbana, o índice era maior, com 70% dos lares conectados. Desse total, a maior quantidade de casas conectadas encontrava-se na Região Sudeste, entre 69,9% e 73,0%, enquanto que a menor quantidade ocorria na Região Nordeste, entre 57,0% e 60,2%. (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020).

Essas diferenças ficam ainda mais evidentes ao se analisar cada classe social. Entre os mais ricos (classes A e B), 96,5% apontaram ter sinal de internet em casa, enquanto que, nos patamares mais baixos (classes D e E), 59% relataram não possuir esse sinal. No tocante à população cuja renda familiar é inferior a um salário-mínimo, 78% das pessoas com acesso à internet usam exclusivamente o celular. Para os domicílios que atualmente não têm acesso à internet, a dificuldade mais apontada é o alto custo (27%), seguido do fato de os moradores não saberem usar a internet (18%) (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020; NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Além dessas questões, o ERE impôs aos estudantes uma adaptação brusca a esse novo modelo de ensino-aprendizagem e uma nova forma de relacionamento entre colegas e professores. Privados de seu convívio diário e restritos a comunidades em redes sociais e grupos de mensagens, essa situação refletiu em muitos a impotência em relação a planos pessoais e profissionais, trazendo frustrações e incertezas sobre o futuro. Somam-se a isso as dificuldades enfrentadas quanto às condições sanitárias e econômicas. Esses elementos também impactam na qualidade da adaptação acadêmica dos estudantes, no seu sucesso e rendimento

(AMBIEL *et al.*, 2020; CRICK *et al.*, 2020; DANIEL *et al.*, 2020; JACOBO-GALICIA; LIMA, 2020; MÁYNEZ-GUADERRAMA; CAVAZOS-ARROYO, 2021; SACCARO; FRANÇA; JACINTO 2019).

Diante dessa perspectiva, torna-se relevante investigar as variáveis envolvidas na dinâmica dos estudantes com a implantação do ensino remoto. Uma explicação é que elas parecem interferir na adaptação dos alunos dentro da universidade, em suas vivências e adaptação, uma vez que compreendem um conjunto alargado de variáveis pessoais, contextuais e institucionais (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; LIMA, 2019; PERETTA; OLIVEIRA; REPPOLD *et al.*, 2019; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Esta pesquisa, portanto, se propõe responder às seguintes questões: a) houve impactos socioemocionais decorrentes da pandemia na vida dos estudantes?; b) com a mudança abrupta na rotina acadêmica, aliada à falta de infraestrutura tecnológica, os estudantes se sentiram desmotivados e com maiores chances de abandonar o curso? Espera-se, dessa forma, que os resultados obtidos neste estudo possam ajudar as instituições a definir medidas preventivas face às dificuldades vivenciadas pelos estudantes, promovendo a sua adaptação, sucesso e permanência durante o período de pandemia e no contexto de ensino remoto emergencial.

## 2 MÉTODO

### 2.1 Participantes

Participaram deste estudo 420 estudantes matriculados nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) (Campus Maceió), na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) no ano letivo de 2020, sendo distribuídos em cursos de curta duração (n = 234, 55.7%) e de longa duração - licenciaturas (n = 142, 33.8%) ou bacharelados (n = 44, 10.5%). As idades dos estudantes variaram entre 17 e 67 anos (M = 28.75, DP = 9.82), distribuídos em três grupos etários: 17 a 23 anos (n = 168, 40.2%); 24 a 29 anos (n = 103, 24.6%); 30 anos ou mais (n = 147, 35.2%). A maioria dos participantes são do sexo feminino (58.6%), trabalham e estudam (62.1%), e possuem renda mensal *per capita* igual ou inferior a 1.5 salário-mínimo (52.1%).

### 2.2 Instrumentos

No quadro de um estudo sobre a adaptação acadêmica de estudantes do 1.º ano que envolveu a aplicação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R) (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, [2021]), foram inseridas algumas perguntas complementares visando compreender os impactos socioemocionais decorrentes da pandemia de covid-19 na vida dos estudantes. Exemplos dessas perguntas são: "Durante o período/isolamento social, você pensou em abandonar seu curso?" e "Em decorrência da pandemia, a renda familiar sofreu algum impacto financeiro?".

Além disso, com o objetivo de identificar as dificuldades desses estudantes em relação ao Ensino Remoto Emergencial (aulas *on-line*) proposto pelo IFAL em substituição às aulas presenciais, foi realizada a análise de oito itens do QAES-R:

a) consigo fazer boas anotações nas aulas; b) sinto-me adaptado às aulas remotas; c) sinto-me satisfeito/a nas interações *on-line* com os amigos da Universidade; d) consigo identificar os motivos de eu me sair bem ou mal nas matérias *on-line*; e) não desisto de entender a matéria mesmo quando sinto dificuldade; f) o equipamento que tenho em casa é adequado para acompanhar as aulas *on-line*; g) o ambiente em minha casa é apropriado para realizar as aulas *on-line*; h) sinto que, depois da mudança para aulas remotas, estou sem disposição.

O presente artigo busca analisar os resultados desse conjunto de questões reportadas às vivências acadêmicas e cotidianas dos estudantes durante o ensino remoto.

### 2.3 Procedimentos

Devido à pandemia de covid-19, o procedimento de coleta dos dados, previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), precisou ser adaptado. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e convidados a responder ao questionário no formato *on-line*, construído por meio do Google Formulário. Aos participantes da pesquisa foram assegurados a confidencialidade e o anonimato no tratamento dos dados.

Os dados foram analisados através do programa IBM/SPSS (versão 27.0). Para essa análise, foram consideradas como variáveis independentes a condição satisfatória para o ensino remoto e o grupo etário, enquanto que as variáveis dependentes consideradas foram quatro questões referentes aos impactos econômicos, acadêmicos e psicológicos decorrentes da pandemia de covid-19 na vida dos estudantes e oito itens do QAES-R relacionado às dificuldades de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (aulas *on-line*). Dadas as correlações dos resultados nos vários domínios ou dimensões dentro das duas escalas, foi feita opção pela análise multivariada da variância (F-MANOVA: 2 x 2).

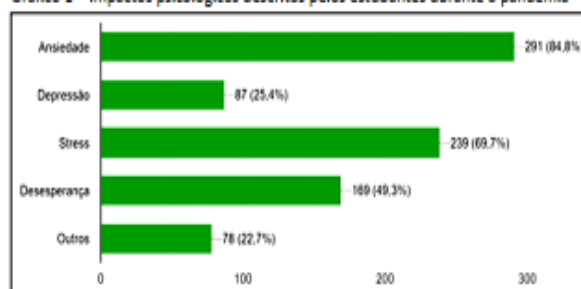
## 3 RESULTADOS

Com o objetivo de conhecer as condições de infraestrutura e pessoais/emocionais dos estudantes durante o processo de adaptação ao Ensino Remoto ofertado pelo IFAL, durante a pandemia da covid-19, foi realizada análise descritiva das respostas desses estudantes. Em relação às condições satisfatórias para o estudo remoto, 42.4% dos estudantes afirmaram não as possuir para o ensino remoto. Durante o período de isolamento social, 41.7% dos estudantes relataram intenção de abandonar os estudos. Foi observado que 62.6% sofreram impactos financeiros negativos em decorrência da pandemia da covid-19 e 80% afirmaram ter sofrido impactos psicológicos. Esses últimos, quando solicitados a descrevê-los, apontaram a ansiedade (84.8%) e o estresse (69.7%) como os principais sintomas. No Gráfico 1, é possível verificar a frequência das respostas dos estudantes ao descreverem os impactos psicológicos sofridos.

Na Tabela 1 e na Tabela 2, são apresentados os valores das médias e desvios-padrão dos resultados das respostas dos estudantes quando confrontados sobre os impactos da pandemia da Covid-19 em função da condição satisfatória para o ensino remoto e grupo etário.

Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria, Lauro Lopes Pereira-Neto, Leandro Silva Almeida

Gráfico 1 – Impactos psicológicos descritos pelos estudantes durante a pandemia



Fonte: elaborado pelos autores.

Tabela 1 – Estatística descritiva das médias de respostas dos estudantes nos impactos da pandemia da covid19 e nos 8 itens do QIAES-R

	Condições Satisfatórias	Grupo: Etários	N	Média	Desvio-Padrão
IMPACTOS DA COVID19	Durante o período/isolamento social, você pensou em abandonar seu curso?	Sim	17 a 23 anos: 89	1.66	0.48
			24 a 29 anos: 62	1.73	0.45
			30 anos ou mais: 90	1.68	0.47
	Não	17 a 23 anos: 79	1.33	0.47	
			24 a 29 anos: 41	1.56	0.50
			30 anos ou mais: 57	1.53	0.50
Sente-se motivado(a) com o retorno remoto das atividades letivas?	Sim	17 a 23 anos: 89	1.37	0.49	
			24 a 29 anos: 62	1.31	0.47
			30 anos ou mais: 90	1.22	0.42
	Não	17 a 23 anos: 79	1.62	0.49	
			24 a 29 anos: 41	1.44	0.50
			30 anos ou mais: 57	1.49	0.50
Em decorrência da pandemia, a renda familiar sofreu algum impacto financeiro?	Sim	17 a 23 anos: 89	1.51	0.50	
			24 a 29 anos: 62	1.40	0.50
			30 anos ou mais: 90	1.46	0.50
	Não	17 a 23 anos: 79	1.25	0.44	
			24 a 29 anos: 41	1.22	0.42
			30 anos ou mais: 57	1.28	0.45
Você observou algum impacto psicológico em decorrência da pandemia?	Sim	17 a 23 anos: 89	1.20	0.40	
			24 a 29 anos: 62	1.29	0.46
			30 anos ou mais: 90	1.30	0.46
	Não	17 a 23 anos: 79	1.06	0.25	
			24 a 29 anos: 41	1.15	0.36
			30 anos ou mais: 57	1.14	0.35

Fonte: elaborada pelos autores.

## EFEITOS DA APRENDIZAGEM REMOTA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Tabela 2 – Estatística descritiva das médias de respostas dos estudantes nos 8 itens do QAES-R

	Condições Satisfatórias	Grupo: Etários	N	Média	Desvio-Padrão	
8 Itens do QAES-R	Conseguo fazer boas anotações nas aulas:	Sim	17 a 23 anos	89	2.67	0.77
			24 a 29 anos	62	2.84	0.66
			30 anos ou mais	90	2.98	0.82
		Não	17 a 23 anos	79	2.37	0.77
			24 a 29 anos	41	2.44	0.92
			30 anos ou mais	57	2.46	0.71
	Sinto-me adaptado às aulas remotas:	Sim	17 a 23 anos	89	2.67	0.75
			24 a 29 anos	62	2.69	0.78
			30 anos ou mais	90	2.82	0.80
		Não	17 a 23 anos	79	1.81	0.79
			24 a 29 anos	41	2.34	0.94
			30 anos ou mais	57	2.18	0.87
Sinto-me satisfeito/a nas interações on-line com os amigos da Universidade:	Sim	17 a 23 anos	89	2.47	0.79	
		24 a 29 anos	62	2.52	0.72	
		30 anos ou mais	90	2.71	0.82	
	Não	17 a 23 anos	79	2.22	0.76	
		24 a 29 anos	41	2.20	0.87	
		30 anos ou mais	57	2.18	0.78	
Conseguo identificar os motivos de eu me sair bem ou mal nas matérias on-line:	Sim	17 a 23 anos	89	3.00	0.67	
		24 a 29 anos	62	2.95	0.69	
		30 anos ou mais	90	3.10	0.74	
	Não	17 a 23 anos	79	2.71	0.70	
		24 a 29 anos	41	2.83	0.89	
		30 anos ou mais	57	2.86	0.69	
Não consigo de entender a matéria mesmo quando sinto dificuldade:	Sim	17 a 23 anos	89	3.16	0.77	
		24 a 29 anos	62	3.02	0.71	
		30 anos ou mais	90	3.16	0.70	
	Não	17 a 23 anos	79	2.95	0.78	
		24 a 29 anos	41	3.15	0.76	
		30 anos ou mais	57	2.96	0.65	
O equipamento que tenho em casa é adequado para acompanhar as aulas on-line:	Sim	17 a 23 anos	89	3.19	0.67	
		24 a 29 anos	62	3.11	0.79	
		30 anos ou mais	90	3.17	0.69	
	Não	17 a 23 anos	79	1.96	0.79	
		24 a 29 anos	41	2.17	0.95	
		30 anos ou mais	57	2.18	0.87	
O ambiente em minha casa é apropriado para realizar as aulas on-line:	Sim	17 a 23 anos	89	2.91	0.85	
		24 a 29 anos	62	2.77	0.86	
		30 anos ou mais	90	2.98	0.81	
	Não	17 a 23 anos	79	1.96	0.84	
		24 a 29 anos	41	2.02	0.91	
		30 anos ou mais	57	2.04	0.82	
Sinto que depois da mudança para aulas remotas estou sem disposição:	Sim	17 a 23 anos	89	2.43	0.99	
		24 a 29 anos	62	2.40	0.91	
		30 anos ou mais	90	2.10	0.79	
	Não	17 a 23 anos	79	3.09	0.85	
		24 a 29 anos	41	2.71	1.01	
		30 anos ou mais	57	2.60	0.92	

Fonte: elaborada pelos autores.

As médias apresentadas sugerem uma oscilação nas respostas dos estudantes aos itens do QAES-R, quando analisadas, separando-as pela idade e as con-



dições para o ensino remoto. Os estudantes mais novos (17 a 23 anos), que relataram não possuir as condições necessárias para o ensino remoto, apresentaram um menor índice de adaptação ao ensino remoto ( $M = 1.81$ ), assim como infraestrutura da própria casa ( $M = 1.96$ ) ou qualidade do equipamento que possuem para acompanhar as aulas *on-line* ( $M = 1.96$ ).

Diferentemente, os estudantes que relataram possuir condições necessárias para o ensino remoto, apresentaram os maiores índices de adaptação. Dentre eles, destacam-se: os estudantes mais novos (17 a 23 anos), quando avaliados sobre equipamento que possuíam em casa para acompanhar as aulas *on-line* ( $M = 3.19$ ); os estudantes mais velhos (30 anos ou mais), ao responderem sobre as questões "Não desisto de entender a matéria mesmo quando sinto dificuldade" ( $M = 3.16$ ) e "O equipamento que tenho em casa é adequado para acompanhar as aulas *on-line*" ( $M = 3.17$ ).

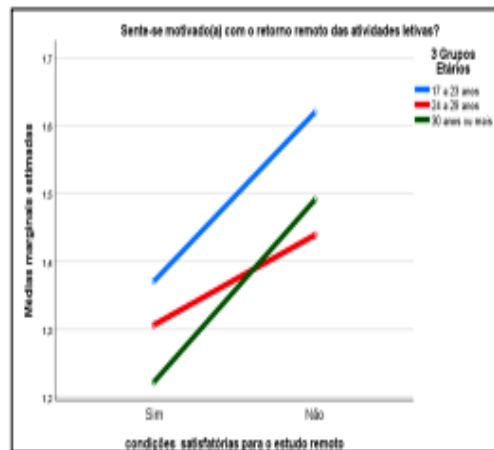
Para melhor examinar tais diferenças nas médias e verificar aquelas que assumem significado estatístico, foi realizada uma análise multivariada de variância (F-Manova:  $2 \times 2$ ) com o objetivo de conhecer o impacto dessas variáveis nas respostas dos estudantes sobre a adaptação ao ensino remoto. Foram consideradas para essa análise tanto os efeitos principais quanto o efeito secundário decorrente da sua interação.

Uma vez que não foi registrado efeito significativo da interação da condição satisfatória para o ensino remoto e da idade dos estudantes, foi feita a descrição do impacto de cada uma das variáveis isoladas. O impacto da variável condição satisfatória para o ensino remoto mostrou-se significativo relativo às variáveis: abandonar o curso  $F(5,412) = 19.981$ ,  $p = .000$ ; motivado(a) com o retorno remoto  $F(5,412) = 20.296$ ,  $p = .000$ ; impacto psicológico  $F(5,412) = 13.826$ ,  $p = .000$ ; impacto financeiro  $F(5,412) = 17.779$ ,  $p = .000$ . Por sua vez, foram observados, também, valores estatisticamente significativos a partir da análise do impacto da variável idade em duas variáveis: abandonar o curso  $F(5,412) = 3.499$ ,  $p = .031$ ; e motivado(a) com o retorno remoto  $F(5,412) = 3.860$ ,  $p = .022$ .

A partir da análise das questões referentes aos oito itens do QAES-R, foi verificado que a variável condição satisfatória para o ensino remoto impacta significativamente em sete variáveis, a saber: ambiente em casa apropriado para aulas *on-line*  $F(5,412) = 113.93$ ,  $p = .000$ ; boas anotações nas aulas  $F(5,412) = 24.99$ ,  $p = .000$ ; adaptação às aulas remotas  $F(5,412) = 72.51$ ,  $p = .000$ ; interações *on-line* com os amigos  $F(5,412) = 19.62$ ,  $p = .000$ ; identifico os motivos de me sair bem ou mal nas matérias *on-line*  $F(5,412) = 11.09$ ,  $p = .000$ ; estou sem disposição para as aulas remotas  $F(5,412) = 34.86$ ,  $p = .000$ ; equipamento adequado para acompanhar as aulas *on-line*  $F(5,412) = 199.07$ ,  $p = .000$ . Por sua vez, levando-se em consideração o efeito da idade dos estudantes, foram observados valores estatisticamente significativos nas respostas dos estudantes quanto à adaptação acadêmica/autorregulação "sinto-me adaptado às aulas remotas"  $F(5,412) = 5.271$ ,  $p = .005$ ; e no item da adaptação pessoal/emocional "estou sem disposição para as aulas remotas"  $F(5,412) = 7.807$ ,  $p = .000$ . Considerando conjuntamente as duas variáveis independentes, notou-se um efeito no limiar da significância estatística da sua interação no item "Sinto-me adaptado às aulas remotas"  $F(5,412) = 3.123$ ,  $p = .045$ . O Gráfico 2 ilustra esse efeito significativo de interação combinando a idade e as condições satisfatórias para a continuidade dos estudos na modalidade remota.

EFETOS DA APRENDIZAGEM REMOTA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

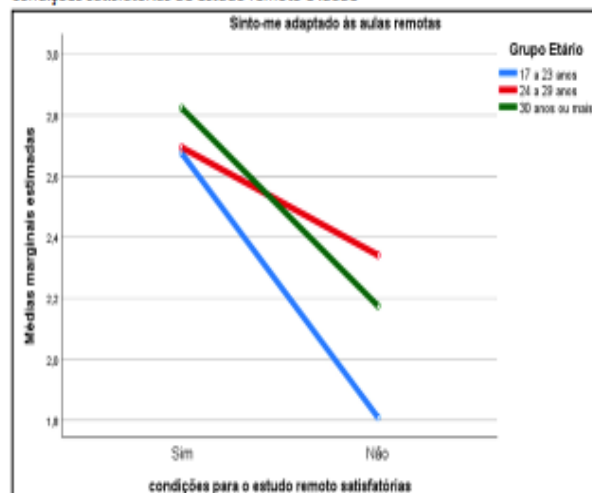
Gráfico 2 – Médias das respostas quanto à motivação com a continuidade dos estudos durante a pandemia combinando condições satisfatórias de estudo remoto e idade



Fonte: elaborado pelos autores.

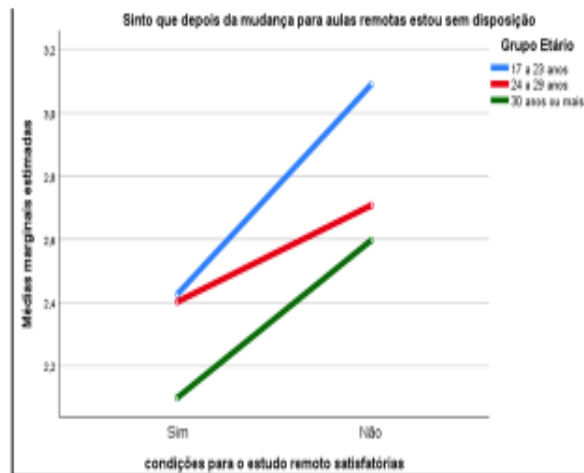
Ficou evidente que os estudantes mais novos que não possuíam condições satisfatórias para o estudo remoto se apresentaram mais desmotivados com o retorno das atividades letivas na modalidade remota. Por outro lado, analisando os contrastes entre os três grupos etários (teste de Bonferroni), foi notada uma diferença nas médias estatisticamente significativa na comparação entre os estudantes mais novos (17 a 23 anos) e os estudantes mais velhos (30 anos ou mais) nas respostas às variáveis: "sinto-me adaptado às aulas remotas" ( $p = .003$ ) e "estou sem disposição para as aulas remotas" ( $p = .000$ ). O Gráfico 3 ilustra essas diferenças significativas na comparação entre os grupos separados por idade.

Gráfico 3 – Médias das respostas quanto à adaptação ao ensino remoto combinando condições satisfatórias de estudo remoto e idade



Ana Amélia Gomes de Barros Torres Faria, Lauro Lopes Pereira-Neto, Leandro Silva Almeida

(continuação Gráfico 3)



Fonte: elaborado pelos autores.

Os estudantes mais novos (17 a 23 anos) que não possuíam condições satisfatórias para o estudo remoto, apresentaram-se mais desmotivados e, conseqüentemente, menos adaptados ao ensino remoto. Em contrapartida, os estudantes mais velhos (30 anos ou mais) que afirmaram possuir condições satisfatórias para o ensino remoto, relataram estar mais motivados e adaptados ao ensino remoto.

#### 4 DISCUSSÃO

Dentre os fatores que dificultam a adaptação ao ensino remoto, o presente estudo demonstrou que as condições não satisfatórias para o estudo na modalidade do ensino remoto emergencial (infraestrutura da própria casa e o equipamento que possuem para acompanhar as aulas *on-line*), interferiram na adaptação de quase metade dos estudantes. Se comparados os resultados em função da idade, os estudantes mais novos (17 a 23 anos) foram os que se sentiram menos adaptados, apresentando também maior desmotivação com o retorno das atividades letivas.

Em linha com os dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (2020), o advento da pandemia da covid-19 tornou manifesta uma expressiva desigualdade social, sugerindo oportunidades desiguais para a aprendizagem. Entre as famílias com melhores condições financeiras, o estudo torna-se prioridade. Em contrapartida, as famílias com menores condições precisam lidar com a falta de computador, de conectividade e de internet rápida para que possam acessar os conteúdos e acompanhar as aulas. Além do mais, a maioria não conta com espaço estruturado de estudo em casa, precisando não só compartilhar esses espaços, mas também equipamentos, tendo, muitas vezes, que dividir-se entre atividades domésticas e atividades acadêmicas (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FÁRIA; ALMEIDA, 2021; FERNÁNDEZ *et al.*, 2017; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Com relação ao menor índice de motivação e adaptação em estudantes mais novos (17 a 23 anos), é possível avaliá-lo na perspectiva da autonomia dos estu-

dantes, estando esta autonomia dependente da idade. Espera-se que os mais velhos (30 anos ou mais) já tenham trabalho e, portanto, sua própria renda, diferentemente dos mais jovens, que, ao dependerem, em sua maioria, do apoio dos pais, tornam-se mais vulneráveis ao impacto financeiro que a pandemia desencadeou. Estas dificuldades podem ampliar-se tomando os alunos ingressantes e os desafios da sua transição acadêmica face às novas demandas da universidade (ARAÚJO, 2017; CONJUVE, 2020; SACCARO; FRANÇA; JACINTO, 2019; SAIZ; RIVAS; ALMEIDA, 2020; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

No que diz respeito aos fatores relacionados à intenção de abandono dos estudantes em seus cursos, é reconhecido que são índices que já fazem parte do contexto educacional brasileiro e têm sido agravados pela crise atual. A pressão econômica enfrentada por muitas famílias pode incentivar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho precocemente, ocasionando a diminuição no engajamento dos estudantes com seu processo educativo, confirmando, assim, a hipótese de que quanto mais engajados os alunos, menores serão as chances de abandono (ARAÚJO, 2017; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; VALENTE; ALMEIDA, 2020). A literatura na área tem demonstrado que a imprevisibilidade financeira dificulta a permanência dos estudantes na universidade (ARAÚJO, 2017; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FARIA; ALMEIDA, 2021; OSTI *et al.*, 2020). Acresce que, segundo Crick *et al.* (2020), os estudantes universitários são mais propensos a desordens emocionais em comparação ao resto da população.

Esta pesquisa também identificou o impacto psicológico sofrido pelos estudantes durante o período de isolamento social, destacando-se como principais a ansiedade e o estresse. Fatores como ingresso precoce na universidade, o início da vida adulta e o acréscimo de cobranças e responsabilidades podem gerar adoecimento psíquico. O estresse provocado pela pandemia tem acarretado um conjunto de barreiras para o ERE, como dificuldades para lidar com as emoções, com as perdas e também para a disciplina e organização dos estudos (EUROPEAN YOUTH FORUM, 2020; MAIA; DIAS, 2020; OSTI *et al.*, 2020).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir, com este estudo, que a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da covid-19 teve impacto relevante na perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL-Campus Maceió). As causas desse impacto incluem uma mudança na rotina, a privação no convívio com colegas e professores, a brusca adaptação às aulas *on-line* e o novo modelo de ensino-aprendizagem, aliada à falta de infraestrutura tecnológica. Ademais, as análises realizadas possibilitaram identificar que as condições não satisfatórias para as aulas na modalidade remota são fatores que influenciam a intenção de abandono dos estudos, influenciando igualmente a adaptação e permanência dos estudantes em seus cursos na universidade. Tais fatores implicam muitos obstáculos, dentre eles as dificuldades em se manterem em uma rotina de estudos em casa, principalmente quando há pouca familiaridade com a tecnologia e falta de equipamentos adequados, deixando ainda mais evidentes que as desigualdades socioeconômicas ainda constituem uma barreira para a educação em nosso país.

Diante desta perspectiva, fica evidente que a proposta do ERE não favorece o engajamento dos alunos, que foram surpreendidos com esse modelo de aulas. A falta de condições mínimas impostas por esse tipo de ensino, como, por exemplo, competências digitais para lidar com um ambiente desconhecido até então, causou desmotivação com o andamento de seus cursos. Além disso, as questões psicológicas e financeiras decorrentes da pandemia não podem ser desconsideradas e são relevantes na satisfação e bem-estar do aluno na universidade.

Assim, este trabalho sugere o delineamento de estratégias institucionais de apoio à trajetória destes estudantes, visando ao seu engajamento, adaptação e permanência na universidade, principalmente neste momento de pandemia. Um exemplo de medidas seriam atividades de integração e serviços de apoio virtual aos estudantes - na perspectiva psicossocial - com o propósito de prevenir o insucesso e o abandono no contexto acadêmico durante o ensino remoto emergencial.

Finalmente, é esperado que pesquisas futuras possam ampliar a coleta de resultados junto a amostras de outras IES (públicas e privadas; estaduais, municipais e federais) e, inclusive, em diferentes regiões geográficas do Brasil. Também se torna interessante incluir estudantes em vários momentos da sua graduação buscando conhecer suas vivências a partir da experiência com o ensino remoto, bem como as variáveis pessoais e contextuais implicadas em suas dinâmicas, durante e após a pandemia.

## REFERÊNCIAS

- AMBIEL, R. A.; SANTOS, A. A.; SOARES, A. B.; LIMA, T. H.; BARROS, L. O.; INÁCIO, A. L.; FERRAZ, A. S.; SALVADOR, A. P.; MARTINS, G. H.; BATHAUS, J. K. *Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia*. Força Tarefa PsiCOVIDa, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32401.86886>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- ARAÚJO, A. M. Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 132-141, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BARRETO-TRUJILLO, F. J.; ÁLVAREZ-BERMÚDEZ, J. Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 184-193, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial Da União*, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CASANOVA, J. R.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi, [s. l.]*, v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo11/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CASTRO, N.; SUÁREZ C., X.; BARRA ALMAGIÁ, E. Relaciones de las dificultades de regulación emocional y los factores de personalidad con la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, Lima, v. 27, n. 1, e433, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.02>. Acesso em: 26 jun. 2021.

CONJUVE. *Juventudes e a pandemia do coronavírus*. Conjuve, 2020. Disponível em: [https://4fa1d1bc-0675-46848ee9031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618\\_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf](https://4fa1d1bc-0675-46848ee9031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf). Acesso em: 28 jun. 2021.

CRICK, T.; KNIGHT, C.; WATERMEYER, R.; GOODALL, J. The Impact of COVID-19 and "Emergency Remote Teaching" on the UK Computer Science Education Community. In: UNITED KINGDOM & IRELAND COMPUTING EDUCATION RESEARCH CONFERENCE. 20. New York, 2020. *Anais...* New York: Association for Computing Machinery, 2020. p. p.31-37. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3416465.3416472>. Acesso em: 15 jun 2021.

DANIEL, K. E.; GOODMAN, F. R.; BELTZER, M. L.; DAROS, A. R.; BOUKHECHBA, M.; BARNES, L. E.; TEACHMAN, B. A. Emotion malleability beliefs and emotion experience and regulation in the daily lives of people with high trait social anxiety. *Cognitive Therapy and Research, [s. l.]*, v. 44, n. 6, p. 1186-1198, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10139-8>. Acesso em: 28 jun. 2021.

EUROPEAN YOUTH FORUM. *Youth & Covid-19: Impacts on jobs, education, rights and mental well-being*. AIESEC; ONU; European Youth Forum; ILO; UN Children and Youth, United Nations Human Rights, 2020. Disponível em: <https://doi.org/9789220328620>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FARIA, A. A. G. de B. T.; ALMEIDA, L. S. Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino Superior: análise em função do gênero e sistema de cotas. *Amazonica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação, [s. l.]*, v. 13, n. 1, p. 94-115, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8312/5924>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FERNÁNDEZ, M. F. P.; ARAÚJO, A. M.; VACAS, C. T.; ALMEIDA, L. S.; GONZÁLEZ, M. S. R. Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema, [s. l.]*, v. 29, n. 1, p. 67-72, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FERRAZ, A. S. et al. *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - Ensino Remoto*. 2020.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, [s. l.]*, v. 10, n. 3, p. 3-25, 2019.

Disponível em: <http://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p03>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G. de; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino Superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-27, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/es.238957>. Acesso em: 29 jun. 2021.

JACOBO-GALICIA, G.; MÁYNEZ-GUADERRAMA, A. I.; CAVAZOS-ARROYO, J. Miedo al Covid, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1432>. Acesso em: 28 jun. 2021.

LIMA, F. B. de. Ensino remoto em tempos de Covid-19: percepções de alunos do curso de Letras. *Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 60-78, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2020.54136>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Anxiety, depression and stress in university students: The impact of COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 37, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>. Acesso em: 28 jun. 2021.

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S.; CASTIONI, R. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. IPEA, 2020. [Nota Técnica n. 88]. Disponível em: <https://doi.org/10.38116/ntdisoc88>. Acesso em: 28 jun. 2021.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: pesquisa TIC Domicílios, ano 2019*: Base de microdados. 2020. Disponível em: <http://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2019/domicilios/#bases>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OSTI, A.; CHICO, B. M.; OLIVEIRA, V.; ALMEIDA, L. S. Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 94-106, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo6/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PEREIRA-NETO, L. L.; ALMEIDA, L. S. Estudantes adultos no Ensino Superior: estudo no IFAL-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica. *Revista AMAZônica*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 152-172, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8309/5921>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PEREIRA NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior (ODAA-ES): validação. [2021] (submetido).

PERETTA, A. A. C. S.; OLIVEIRA, Í. W. M.; LIMA, L. M. Conversation circle on drop out: School psychology in higher education. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016484>. Acesso em: 28 jun. 2021.

REPPOLD, C.; KAISER, V.; ZANON, C.; HUTZ, C.; CASANOVA, J. R.; ALMEIDA, L. S. Escala de Satisfação com a Vida: Evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 15-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4617>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SACCARO, A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, P. de A. Fatores associados à evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: Revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e educacional*, São Paulo, v. 25, p. 1-13, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021208740>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SAIZ, C.; RIVAS, S. F.; ALMEIDA, L. S. Los cambios necesarios en la Enseñanza Superior que seguro mejorarían la calidad de la educación. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 9-26, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo1/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VALENTE, S. Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 101-113, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VALENTE, S.; ALMEIDA, L. S. Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 152-164, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 1750-1768, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Recebido em: 10 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.



#### **Artigo 4. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes de Ensino Superior em tempos de pandemia**

Faria, A. A. G. B. T., Pereira- Neto, L. L., Almeida, L. S. (aceite, em publicação). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes de ensino superior em tempos de pandemia. *Educação em Revista (UFMG)*.



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

PA

## Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes de ensino superior em tempos de pandemia

Difficulties in the academic adaptation of higher education students in times of pandemic

### RESUMO

A crise de saúde pública provocada pela pandemia da Covid-19 impôs as Instituições de Ensino Superior no Brasil mudanças significativas, com a necessidade da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Este estudo objetiva analisar as variáveis psicossociais que impactaram a adaptação acadêmica dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas- IFAL (Campus Maceió), durante o ERE. Foi aplicado um Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), em que participaram 420 estudantes, com idades entre 17 e 67 anos. A maioria dos participantes trabalha e estuda apresentando renda igual ou inferior a 1.5 salários mínimos. Os resultados apontam que os estudantes foram impactados nas dimensões pessoal/emocional, acadêmico e interpessoal das suas vivências, refletindo na qualidade da sua adaptação ao ensino superior. Esses achados revelam a necessidade de discussão dos determinantes envolvidos na experiência acadêmica e adequações institucionais visando um maior engajamento dos estudantes de forma a garantir a sua permanência e conclusão do curso, durante e após a pandemia.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Adaptação Acadêmica; Pandemia Covid-19.

### ABSTRACT

The public health crisis caused by the Covid-19 pandemic imposed significant changes on Higher Education Institutions in Brazil, with the need to implement Emergency Remote Education (ERE). This study aims to analyze the psychosocial variables that impacted the academic adaptation of students at the Instituto Federal de Alagoas-IFAL (Campus Maceió), during the ERE. A Remote Higher Education Adaptation Questionnaire (QAES-R) was applied, in which 420 students participated, aged between 17 and 67 years. Most participants work and study with an income equal to or less than 1.5 minimum wages. The results show that students were impacted in the personal/emotional, academic and interpersonal dimensions of their experiences, reflecting on the quality of their adaptation to higher education. These findings reveal the need to discuss the determinants involved in the academic experience and institutional adjustments aimed at greater student engagement in order to guarantee their permanence and course completion, during and after the pandemic.

**Keywords:** Higher Education; Academic Adaptation; Covid-19 pandemic.

Educação | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxxx>

## Introdução

PA

O ingresso no Ensino Superior (ES) é um período marcado por desafios e exigências, em que estudantes se deparam com mais responsabilidades e autonomia na realização de suas tarefas acadêmicas cotidianas. Dentre esses desafios, surgem algumas necessidades como a formação de novos vínculos com os colegas, a adequação aos professores e aos novos métodos de ensino, sendo necessário também, maior esforço e persistência para que possam obter sucesso dentro do contexto acadêmico e em relação ao futuro profissional. A vasta literatura na área da psicologia da educação relata que os fatores sociais, de desenvolvimento pessoal, interpessoal, emocional e institucional podem influenciar no processo de adaptação e permanência do estudante na universidade (BARRETOTRUJILLO; ÁLVAREZ-BERMÚDEZ, 2020; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FARIA; ALMEIDA, 2021; KLEIN; VOSGERAU, 2018; OSTI et al., 2020; VALENTE, 2019).

Com a pandemia da Covid-19 e a respectiva necessidade de distanciamento social, várias mudanças foram impostas nas rotinas familiares, econômicas e sociais, tendo também um grande impacto no setor do ensino. Nesta perspectiva, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que se reinventar, já que foram obrigadas a suspender as aulas presenciais, necessitando implantar, adequar e dar prosseguimento ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os estudantes, privados do contato com seus pares durante o período de implantação do distanciamento social, foram obrigados a se adaptar a uma nova rotina acadêmica e interpessoal mediada pelas mídias digitais (redes sociais, grupos de mensagens, plataformas virtuais de aprendizagem, aulas online) (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; CONJUVE, 2020; OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, no prelo; SAIZ; RIVAS; ALMEIDA, 2020; WENCZENOVICZ, 2020).

A suspensão das aulas presenciais e a adoção do ERE foram fenômenos mundiais que buscaram prevenir o agravamento da pandemia e as perdas decorrentes da suspensão das aulas presenciais, medida que resultou maior impacto do que o inicialmente imaginado. Apesar de sua dimensão global, no Brasil, esta tem gerado desdobramentos preocupantes quando consideramos as desigualdades sociais – aproximadamente 10% das famílias brasileiras não têm acesso à internet e



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>  
mais de 13% não têm acesso a computadores (BRASIL, 2020; CONJUVE, 2020; GUSSO et al., 2020; THIENGO et al., 2021; WENCZENOVICZ, 2020).

PA

Além disso, precisamos considerar a dificuldade das famílias trabalhadoras em auxiliar os estudantes nas tarefas remotas, bem como a falta de infraestrutura ou de espaço minimamente adequado para estudar, entre outras questões que expressam um contexto social marcadamente heterogêneo que compõem o quadro de aguda desigualdade social no país, reforçando o ciclo intergeracional da pobreza, acentuado pela redução na renda das famílias, em razão da queda no investimento em educação (pelas famílias e pelo governo) e pela tendência de piora nas condições de saúde mental e de nutrição das crianças e jovens vulnerabilizados. Os próprios sistemas e redes de ensino apresentam dificuldades estruturais no tocante às tecnologias e, em se tratando de escola pública, a dificuldade é ainda maior (REIS; POLYDORO; FIOR, 2019; SEVERO; BRITO; CARREIRO, 2021; SOUZA; FAVARIN; SCORSOLINI-COMIN, 2021).

Segundo Araújo e Almeida (2015), a transição e adaptação ao ensino superior pressupõe que os estudantes assumam mais responsabilidades e autonomia na realização de suas tarefas acadêmicas e cotidianas. Com a formação de novos vínculos, adequação aos professores, ao ambiente físico e aos novos métodos de ensino, por exemplo, os estudantes terão que desenvolver maior esforço e persistência para que possam encarar suas incertezas, desafios e frustrações. Sendo assim, a adaptação acadêmica no ensino superior deve ser entendida como um processo complexo e multidimensional, abarcando dimensões ou aspectos da vida pessoal, interpessoal, aprendizagem, rendimento acadêmico e institucional. Por sua vez, pela sua abrangência é também um constructo relevante na explicação do sucesso acadêmico dos estudantes, da sua persistência e da conclusão da sua formação (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA et al., 2003; FARIA; ALMEIDA, 2021; FERRAZ; DOS SANTOS; ALMEIDA, 2020; PESSONI; PESSONI, 2021; ROTEM; YAIR; SHUSTAK, 2020).

Por esta razão, ingressar em uma instituição de ensino superior para muitos estudantes, significa a realização de um sonho, que os conduzirão ao sucesso profissional e independência financeira. Com a pandemia essas expectativas foram



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

questionadas no quadro da bastante insegurança vivenciada pelos estudantes, pois a situação de isolamento e de ensino a distância fez com que suas realidades acadêmicas fossem alteradas. Ao mesmo tempo ganhou-se consciência que os professores e as instituições de ensino superior teriam que dar maior atenção às fragilidades apresentadas pelos estudantes neste contexto de crise (ALEMANY-ARREBOLA et al., 2020; CASANOVA et al., 2018; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020; PERETTA; DE OLIVEIRA; DE LIMA, 2019; SANTOS; ZANON; ILHA, 2019; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Na verdade, vários estudos apontam que durante a pandemia os estudantes experimentaram sofrimento psíquico e apresentaram níveis elevados de stress, ansiedade e desesperança, sendo que nestas condições negativas os estudantes se mostraram mais insatisfeitos, menos comprometidos com o curso e aumentaram as taxas de abandono dos estudos (CASTRO; SUÁREZ C.; BARRA ALMAGIÁ, 2021; DIAS et al., 2019; FARIA; ALMEIDA, 2021; FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; JACOBO-GALICIA; MÁYNEZ-GUADERRAMA; CAVAZOS-ARROYO, 2021; NHACHENGO; ALMEIDA, 2020; PLEITZ et al., 2015).

PA

Nesta perspectiva de saúde mental dos estudantes, são diversos os impactos psicológicos vivenciados neste período, especialmente entre os estudantes do gênero feminino, pois estão relacionados à carga excessiva de responsabilidades que precisam assumir diariamente, conciliando as tarefas acadêmicas, com os familiares e com o trabalho. Os estudantes tiveram que regular suas emoções e administrar o surgimento de sentimentos de desconforto psicológicos como o medo e a insegurança relacionados à doença, a ansiedade frente às condições sanitárias, o medo da contaminação e da perda de familiares e as dúvidas quanto à conclusão do curso, uma vez que, no isolamento social, estiveram afastados dos espaços acadêmicos e, conseqüentemente, das dinâmicas de interação social. Esses aspectos, além de impactarem na adaptação acadêmica, também refletem no sucesso e rendimento dos estudantes. (ARIÑO, 2018; BERGAMASCO; MURAKAMI; CRUZ, 2018; FARIA; ALMEIDA, 2021; YOUTH..., 2020; GUSSO et al., 2020; MURAKAMI et al., 2018; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Outros estudos também tem destacado a necessidade de se conhecerem as



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

variáveis sociais e econômicas presentes na vida dos estudantes e o impacto dessas na adaptação acadêmica, especialmente durante a pandemia, em que se observam diversos impactos financeiros na população. O alto índice de desemprego nas famílias neste período se configurou como uma constante, fazendo com que muitos estudantes que se dedicavam integralmente aos estudos, tivessem que trabalhar para complementar a renda familiar, o que pode ser refletido na intenção de abandono no ES. Esta realidade tem reforçado ainda mais os problemas sociais que acometem o nosso País e que estão relacionados à pobreza, a desigualdade social e sobrevivência. Estes aspectos ficaram ainda mais evidentes durante a pandemia, dando visibilidade a uma parcela da população que muitas vezes fica esquecida, pois para estes, a educação não consegue ser estabelecida como uma prioridade, sobretudo neste momento (AMBIEL et al., [2020?]; BRASIL, 2020; FÁVERO et al., 2020; MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020; WENCZENOVICZ, 2020).

PA

Sendo assim, a implantação do ERE requereu dos estudantes uma adaptação brusca ao novo modelo de ensino. Acompanhar as aulas nestas circunstâncias exigiu um maior esforço e concentração, assim como recursos e condições favoráveis. No que diz respeito à continuidade das aulas na modalidade online, é necessário que sejam instigadas motivações que os mobilizem a aprender em caráter colaborativo, de maneira a explorar a dimensão educativa, pedagógica e científica. Estes estudantes precisam assumir um papel ativo, proativo e protagonista em relação às aulas, haja vista que, assim, esse poderá realizá-las de modo mais autônomo, quanto ao seu processo de aprendizagem (AGUIAR VIEIRA; THEOTONIO, 2018; FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021; SOARES et al., 2019; WENCZENOVICZ, 2020).

Entendendo-se que a adaptação acadêmica pode ser compreendida como uma variável associada ao bem estar do estudante, seu engajamento e consequente realização pessoal e profissional (ALMEIDA, 2007; ARAÚJO; ALMEIDA, 2015; CASANOVA; ALMEIDA, 2016; FARIA; ALMEIDA, 2021), é decisivo promover estudos a fim de caracterizar as vivências dos estudantes do ensino superior neste período pandêmico, já que essas podem ser determinantes para o envolvimento nas tarefas



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

curriculares e extracurriculares da instituição, refletindo em seu desenvolvimento psicossocial, seu sucesso ou fracasso e na sua permanência ou abandono (BLANDO et al., 2021; FERNÁNDEZ et al., 2017; MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017; OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021; PEREIRA et al., 2020)

PA

Neste enquadramento, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender a percepção dos estudantes de ensino superior do Instituto Federal de Alagoas- IFAL (Campus Maceió) à respeito das variáveis que interferiram na adaptação acadêmica. Interessa-nos averiguar o impacto da adoção do ERE na adaptação acadêmica dos estudantes, especialmente: (i) os aspectos psicológicos presentes neste período, sobretudo no que diz respeito à realização de atividades remotas para a continuidade do ano letivo; (ii) avaliar quais os reflexos financeiros evidenciados durante este período; (iii) em que medida o contexto da pandemia comprometeu o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Espera-se que os resultados do presente estudo venham a contribuir para a definição de programas de ação que favoreçam a adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes no contexto do ensino remoto emergencial, durante e pós pandemia.

## Método

### Participantes

Participaram no estudo 420 estudantes matriculados em uma instituição de ensino superior do nordeste do Brasil na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo em sua maioria do sexo feminino (58.6%), com média de idade de 28,75 (DP = 9.82), que trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo (62.1%), e possuíam uma renda mensal per capita igual ou inferior a 1.5 salário mínimo (52.1%). Além disso, a maioria destes estudantes frequentavam cursos de curta duração, denominados profissionalizantes (55.7%), seguidos de cursos de longa duração, nomeadamente licenciaturas (33.8%) ou bacharelados (10.5%). Na Tabela 1, descreve-se a frequência de estudantes matriculados no ERE em 2021 (semestre letivo 2020.1) pelos vários cursos superiores da instituição (Instituto Federal de

Educação | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

Alagoas) e suas áreas de conhecimento.

PA

Tabela 1 – Frequências de estudantes por curso

	Curso	Frequência	Porcentagem
Tecnológico	ALIMENTOS	34	8.1
	DESIGN DE INTERIORES	56	13.3
	GESTÃO DE TURISMO	72	17.1
	HOTELARIA	72	17.1
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	24	5.7
Licenciatura	FÍSICA	17	4.0
	LETRAS	38	9.0
	MATEMÁTICA	34	8.1
	QUÍMICA	29	6.9
Bacharelado	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	19	4.5
	ENGENHARIA CIVIL	25	5.9
	Total	420	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

#### Instrumentos

Foi utilizado neste estudo o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptado à modalidade de ensino remoto emergencial-ERE dos estudantes brasileiros do ES (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021). Este questionário é composto por 32 itens repartidos por cinco dimensões: (1) Adaptação pessoal/emocional – com 8 itens descreve o estado emocional dos estudantes (exemplo: “Ultimamente tenho me sentido triste ou abatido/a”); (2) Desenvolvimento de carreira – com 7 itens reporta a situações de integração da experiência em contexto de ensino superior remoto nos planos futuros e exploração de carreira (exemplo: “Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades”); (3) Adaptação ao ensino remoto - com 7 itens aponta o nível de adaptação dos estudantes à mudança do ensino presencial para o remoto (exemplo: “Considero adequadas as propostas de adaptação das disciplinas práticas para as aulas on-line”); (4) Adaptação social/interpessoal - com 5 itens relaciona as atividades de integração social do estudante no contexto do ensino remoto (exemplo: “Mesmo de forma remota, tenho um grupo de amigos da Universidade a quem posso recorrer sempre que necessitar”); (5) Adaptação acadêmica/autorregulação - com 5 itens descreve as

Educação | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>





ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

relações dos estudantes com a organização dos estudos e a regulação dos comportamentos de aprendizagem durante o ensino remoto (exemplo: “Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor”). Esta versão adaptada do questionário ao ensino remoto respeita a estrutura dimensional do questionário na sua versão original (FERRAZ; DOS SANTOS; ALMEIDA, 2020), tendo havido a preocupação de adequar alguns itens e introduzir outros que melhor atendessem aos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem no período de pandemia. Os estudos prévios de validade e de precisão demonstraram que os valores dos coeficientes alfas de Cronbach e da estrutura dos itens na análise fatorial exploratória em cinco dimensões de adaptação acadêmica se mostraram satisfatórios (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021).

PA

Também foi aplicado aos estudantes um Questionário Sociodemográfico composto por questões como gênero, idade, curso, renda mensal e infraestrutura digital satisfatória para o estudo remoto (equipamento adequado, sinal de internet, local de estudo). Ademais, com o objetivo de identificar a autopercepção do impacto financeiro e psicológico causado pela pandemia, foram inseridas duas questões complementares: “Em decorrência da pandemia a renda familiar sofreu algum impacto financeiro?”; e “Você sentiu algum impacto psicológico em decorrência da pandemia?”. Nestes dois casos, solicitava-se aos alunos uma breve descrição das ocorrências ou sentimentos envolvidos em suas respostas.

#### Procedimentos

Durante a pandemia da Covid-19, as aulas nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas foram suspensas e somente retornaram ao formato de Ensino Remoto Emergencial de forma definitiva em janeiro de 2021.

O protocolo de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Inicialmente foi solicitada autorização da instituição de Ensino Superior para a coleta de dados. Em um segundo momento, os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e convidados a responder ao questionário no formato online, construído por meio do Google Forms. Este questionário foi atualizado

Educação | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

para uma versão digitalizada e, para isso, foi criado o QAES-R DIGITAL, um formulário eletrônico hospedado na plataforma do google docs (<https://forms.gle/zxuYuLos9kSE2UYWA>). Aos participantes da pesquisa foi assegurada a confidencialidade no tratamento dos dados.

PA

As análises estatísticas foram realizadas com recurso do programa IBM/SPSS, versão 28.0. A par das análises descritivas, avançou-se para uma análise de regressão linear nas respostas dos estudantes ao QAES-R DIGITAL, com o objetivo de analisar as variáveis que impactam a adaptação ao ensino remoto.

## Resultados

A Tabela 2 apresenta as respostas dos estudantes ao questionário sociodemográfico, tomando as variáveis referente às condições satisfatórias para o estudo remoto e aos impactos financeiros e psicológicos sentidos pelos estudantes em decorrência da pandemia da Covid-19.

Tabela 2 – Frequência de estudantes referente à condição de estudo e aos impactos financeiros e psicológicos durante a pandemia

	Resposta	Frequência	Porcentagem
Condições para o Estudo Remoto	Sim	242	57.48
	Não	178	42.28
Impacto Financeiro	Sim	263	62.47
	Não	157	37.30
Impacto Psicológico	Sim	336	79.81
	Não	84	19.95

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que 42.3% dos estudantes responderam não possuir condições satisfatórias para o estudo remoto, enquanto 62.6% sofreram impactos financeiros negativos em decorrência da pandemia da Covid-19 e 79.8% afirmaram ter sofrido impactos psicológicos. Questionados quanto aos principais sintomas de sofrimento psicológico desencadeados durante a pandemia (ansiedade, estresse, desesperança ou depressão entre outros), a maioria dos estudantes (61.4%), mencionou dois ou mais sintomas. Entre os sintomas psicológicos, a ansiedade (84.8%) foi apontada pelos estudantes com maior frequência, seguido do estresse (69.7%).

Educação | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

Na Tabela 3, apresentam-se os resultados nas cinco dimensões da adaptação acadêmica ao ensino remoto, mais concretamente descreve-se a amplitude, a média e o desvio-padrão dos resultados. Importa reconhecer que as dimensões avaliadas são formadas por um número diferente de itens: adaptação pessoal com 8 itens; planeamento da carreira e ensino remoto com 7 itens cada; adaptação interpessoal e acadêmica com 5 itens cada. Desta forma, optou-se pelo cálculo da média ponderada das dimensões, com o intuito de igualar a escala de apreciação das pontuações dos estudantes nas cinco dimensões e, desta forma, poder melhor comparar esses valores nas cinco dimensões.

PA

Tabela 3 – Resultados nas cinco dimensões de adaptação ao ensino remoto

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Adaptação Pessoal	420	1.00	4.00	2.49	0.70
Planeamento Carreira	420	1.00	4.00	2.92	0.61
Adaptação Ensino Remoto	420	1.00	4.00	2.59	0.57
Adaptação Interpessoal	420	1.00	4.00	2.76	0.63
Adaptação Acadêmica	420	1.00	4.00	2.59	0.63

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ponderando o número de itens em cada dimensão da escala podemos verificar que os resultados indicam médias altas, ou seja mais próximas da pontuação máxima, nas dimensões de planeamento da carreira e adaptação interpessoal. Já a dimensão pessoal/emocional apresentou a média mais baixa.

Com o intuito de entender o impacto das variáveis psicossociais nas respostas dos estudantes ao Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R) procedeu-se a análise de regressão linear, tomando como variáveis: gênero, filhos, escolaridade dos pais, experiência profissional, renda mensal, condições satisfatórias para o estudo remoto, primeira opção de curso, propensão para o abandono, motivação com as atividades remotas, impacto financeiro, impacto psicológico e sintomas psicológicos. Optou-se por usar o modelo "enter" de regressão linear, ou seja, procurando estimar o impacto de todas as variáveis conjuntamente na adaptação dos estudantes ao ensino remoto. Para não alongar demasiado esta análise, selecionamos apenas três dentre as cinco dimensões da adaptação acadêmica:

Educação | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxx>  
 adaptação emocional, adaptação interpessoal e adaptação acadêmica.

PA

Na Tabela 4, apresentam-se os resultados da análise de regressão linear do conjunto de variáveis na adaptação emocional dos estudantes. Verifica-se que o contributo deste conjunto de variáveis na explicação da variância da dimensão de adaptação emocional é estatisticamente significativo ( $F(13,405) = 23.14, p < .001$ ), explicando 41% da variância ( $R^2$  ajustado = .408).

Tabela 4 – Pesos das variáveis preditoras na adaptação emocional

Modelo	Coefficientes não padronizados	Coefficientes padronizados	t	Sig.
	B	Beta		
Gênero	-1.28	-0.11	-2.85**	0.00
Filhos	0.38	0.06	1.51	0.13
Escolaridade pai	-0.01	0.00	-0.10	0.92
Escolaridade mãe	-0.09	-0.03	-0.70	0.49
Experiência profissional	-0.58	-0.09	-2.27*	0.02
Renda mensal	0.14	0.02	0.43	0.67
Condições satisfatórias	-1.72	-0.15	-3.49**	0.00
Primeira opção de curso	-0.63	-0.05	-1.23	0.22
Propensão para o abandono do curso	2.03	0.18	4.24**	0.00
Motivação com o retorno remoto	-2.06	-0.18	-4.34**	0.00
Impacto financeiro	1.28	0.11	2.69*	0.01
Impacto psicológico	2.10	0.15	2.13*	0.03
Sintomas psicológicos	-1.53	-0.21	-2.97**	0.00

\*  $P < .05$ ; \*\*  $P < .001$

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando o impacto das variáveis inseridas para explicar a variância da dimensão de adaptação emocional dos estudantes, comparadas às médias da amostra total, configurou-se como a dimensão com menor média de adaptação. Verifica-se o contributo significativo do conjunto de variáveis que explicam a dificuldade de adaptação nessa dimensão. Os estudantes do gênero feminino, que só estudavam e expressaram ter sofrido impactos financeiros e psicológicos durante a pandemia, apresentaram as menores médias de adaptação. Em sua maioria, esses estudantes declararam estar em sofrimento emocional - identificando em si dois ou mais sintomas psicológicos durante a pandemia- e expressaram não possuir uma infraestrutura digital satisfatória - necessária para o acompanhamento das atividades remotas e das aulas online.

Na Tabela 5, são apresentados os resultados da análise de regressão linear

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

hierárquica do conjunto de variáveis na adaptação Interpessoal. Verifica-se que o contributo deste conjunto de variáveis na explicação da variância da dimensão de adaptação interpessoal é estatisticamente significativo ( $F(13,405) = 4.73, p < .001$ ), explicando 10% da variância ( $R^2$  ajustado = .104).

PA

Tabela 5 – Pesos das variáveis preditoras na adaptação Interpessoal

Modelo	Coefficientes não padronizados	Coefficientes padronizados	t	Sig.
	B	Beta		
Gênero	-0.23	-0.04	-0.77	0.44
Filhos	-0.18	-0.05	-1.07	0.29
Escolaridade pai	0.03	0.02	0.32	0.75
Escolaridade mãe	0.01	0.00	0.09	0.93
Experiência profissional	0.11	0.03	0.64	0.52
Renda mensal	-0.07	-0.02	-0.29	0.77
Condições satisfatórias	-0.45	-0.07	-1.35	0.18
Primeira opção de curso	0.46	0.06	1.32	0.19
Propensão para o abandono	0.92	0.15	2.83**	0.00
Motivação com o retorno remoto	-1.41	-0.22	-4.36**	0.00
Impacto financeiro	0.64	0.10	1.99*	0.05
Impacto psicológico	0.71	0.09	1.05	0.29
Sintomas psicológicos	0.24	0.06	0.69	0.49

\*  $P < .05$ ; \*\*  $P < .001$ 

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando isoladamente o impacto das variáveis inseridas para explicar a variância da dimensão de adaptação interpessoal dos estudantes, comparados à amostra total, verifica-se o que os estudantes apresentaram índices elevados de adaptação. Dentre esses, os mais adaptados socialmente declararam não ter sofrido impacto financeiro durante a pandemia e apresentaram um nível elevado de motivação com o retorno das aulas no modelo remoto, consequentemente, não apresentaram propensão para o abandono do curso durante a pandemia.

Na Tabela 6, são apresentados os resultados da análise de regressão linear hierárquica do conjunto de variáveis na adaptação Acadêmica. Verifica-se que o contributo deste conjunto de variáveis na explicação da variância da dimensão de adaptação acadêmica é estatisticamente significativo ( $F(13,405) = 13.86, p < .001$ ), explicando 29% da variância ( $R^2$  ajustado = .286).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

Tabela 6 – Pesos das variáveis preditoras na adaptação acadêmica

PA

Modelo	Coefficientes não padronizados	Coefficientes padronizados	t	Sig.
	B	Beta		
Gênero	0.08	0.01	0.31	0.76
Filhos	-0.12	-0.03	-0.77	0.44
Escolaridade pai	0.10	0.06	1.31	0.19
Escolaridade mãe	-0.01	-0.01	-0.18	0.86
Experiência profissional	0.63	0.17	3.97**	0.00
Renda mensal	-0.32	-0.07	-1.54	0.12
Condições satisfatórias	-1.05	-0.16	-3.48**	0.00
Primeira opção de curso	-0.46	-0.06	-1.46	0.15
Propensão para o abandono	1.28	0.20	4.35**	0.00
Motivação com o retorno remoto	-1.95	-0.30	-6.69**	0.00
Impacto financeiro	0.40	0.06	1.37	0.17
Impacto psicológico	0.21	0.03	0.35	0.73
Sintomas psicológicos	-0.10	-0.03	-0.33	0.74

\* P &lt; .05; \*\* P &lt; .001

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando isoladamente o impacto das variáveis inseridas para explicar a variância da dimensão de adaptação dos estudantes da amostra total, verifica-se o contributo significativo das variáveis experiência profissional, infraestrutura digital satisfatória para o estudo remoto, propensão para o abandono do curso durante a pandemia e motivação com o retorno das aulas no modelo remoto. Os resultados indicam que os estudantes que estudavam e trabalhavam em tempo integral e que declararam possuir uma infraestrutura digital satisfatória, adaptaram-se melhor ao modelo de ensino e ao estudo remoto. Essas variáveis impactaram significativamente os estudantes quanto à adoção de estratégias de aprendizagem e a autorregulação dos comportamentos e organização dos estudos. Não foi de se estranhar que, nos resultados, esses estudantes mostraram-se motivados com o retorno das aulas no modelo de ensino remoto e não apresentaram propensão para o abandono do curso durante a pandemia.

## Discussão

Os resultados apontam que a adaptação acadêmica relacionada às atividades remotas e às aulas online esteve comprometida em razão das condições



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

insatisfatórias de infraestrutura digital que a maioria dos estudantes dispunha, nomeadamente fraca rede de internet, falta de equipamento e ambiente pouco adequado para os estudos. A condição financeira familiar também foi afetada, apontando a maioria dos estudantes uma diminuição na sua renda. A pandemia gerou isolamento social e desemprego, também por falta de transportes dificultando a mobilidade para os locais de trabalho das pessoas vivendo afastadas dos grandes centros.

PA

Estes achados apoiam-se em outros estudos que indicam que entre as famílias com melhores condições financeiras, o estudo torna-se prioridade. Em contrapartida, famílias com menores condições precisam lidar com a falta de computador, de conectividade e de internet rápida para que possam acessar os conteúdos e acompanhar as aulas. Além do mais, a maioria não conta com espaço estruturado de estudo em casa, precisando não só compartilhar esses espaços, mas também equipamentos, tendo, muitas vezes, que dividir-se entre atividades domésticas e atividades acadêmicas (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; FÁVERO et al., 2020; OSTI et al., 2020; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Tomando as dimensões da sua adaptação acadêmica, verificamos maiores pontuações na dimensão planejamento da carreira traduzindo que apesar das dificuldades psicológicas e econômicas os estudantes pretendem permanecer no seu curso, assegurar formação e manter as perspectivas de êxito profissional. Também em outros estudos, os estudantes apresentavam bons índices de resiliência, valorizando as novas oportunidades de aprendizado, crescimento profissional ou possibilidade de empreender e inovar no exercício futuro da profissão (AGUIAR VIEIRA; THEOTONIO, 2018; OLIVEIRA et al., 2019; PEREIRA-NETO; FARIA, ALMEIDA no prelo; SANTOS et al., 2013). Registrou-se também que as estudantes do gênero feminino relatam maiores dificuldade de adaptação pessoal/emocional. Este dado pode traduzir a sua maior vulnerabilidade face à pandemia em termos de stress, sendo certo que muitas vezes ficam a seu cargo todas as atividades domésticas da família e o cuidado com os filhos, dificultando a conciliação com as responsabilidades no estudo e no trabalho (AMBIEL et al., [2020?]; ARIÑO, 2018; GUSSO et al., 2020; TEODORO et al., 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021). De qualquer

Educação | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

modo, e independentemente do gênero, os estudantes de uma maneira geral associaram o confinamento e o isolamento social à sintomas de ansiedade e stress, relatando por exemplo o receio de não terminarem o ano letivo no tempo previsto e, conseqüentemente, atrasarem a conclusão da sua graduação. Estas vivências pautadas por ansiedade e angústia dificultam a adaptação acadêmica dos estudantes e, conseqüentemente, o seu sucesso acadêmico conforme indicam outros estudos anteriores (ALMEIDA, 2007; ARAÚJO; ALMEIDA, 2015; ARNETT, 2019; CASANOVA; ALMEIDA, 2016; FARIA; ALMEIDA, 2021; OSTI et al., 2020; VALENTE; ALMEIDA, 2020; ZAPPE; DELL'AGLIO, 2016).

PA

Como expectável, os estudantes que sofreram menos impactos financeiros apresentaram menor propensão para o abandono do curso e mostravam índice mais elevado de motivação com as aulas no modelo remoto. Estes estudantes apresentavam, ainda, melhor adaptação na dimensão interpessoal, ou seja, sentiram menos a falta de contato com seus pares ou a diminuição das relações interpessoais e sociais, sendo esta dimensão da adaptação acadêmica muito valorizada na pesquisa, sobretudo com estudantes do primeiro ano (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; CONJUVE, 2020; FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; OSTI et al., 2020; OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021; SAIZ; RIVAS; ALMEIDA, 2020; WENCZENOVICZ, 2020).

É esperado que os achados dessa investigação incentivem a continuidade de estudos sobre as dificuldades de adaptação acadêmica, nomeadamente no contexto da pandemia de Covid-19 e as variáveis que interferem nesse constructo, aprofundando a associação com intenção de abandono e sucesso acadêmico. A identificação precoce de estudantes em risco na sua adaptação, permitirá às instituições a implementação de medidas de apoio que permitam minimizar estas dificuldades, favorecendo a aprendizagem, o desenvolvimento de carreira e ações institucionais preventivas.

### Considerações finais

A pandemia da Covid-19 afetou profundamente as atividades didáticas e





ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>  
pedagógicas no ES, exigindo uma reorganização das IES para dar continuidade às suas atividades acadêmicas. Para os estudantes, essa situação significou alterações relevantes em suas vivências acadêmicas, o que mudou substancialmente a forma de interagir, estudar e se engajar em atividades acadêmicas, afetando o acompanhamento das atividades diárias de ensino. A necessidade de isolamento e ausência de contato com pessoas, sobretudo com os colegas e amigos de curso, gerou, para a maior parte dos estudantes, um elevado grau de ansiedade e estresse.

PA

De uma maneira geral a pandemia gerou nos estudantes mais incertezas e dificuldades emocionais, pessoais e financeiras, especialmente os provenientes da população de baixa renda que apontaram, também, mais deficiências nos equipamentos necessários ao acompanhamento das aulas remotas. Igualmente as estudantes do gênero feminino apresentaram mais dificuldades na área emocional/pessoal, sendo que estas dificuldades passaram muito por terem assumido maiores responsabilidades na realização de tarefas familiares e sociais, tornando difícil conciliar tais responsabilidades com as atividades de estudo e/ou profissionais.

Ainda não existem respostas e saídas imediatas para a solução desta situação. É importante a criação de fóruns e debates para discutir os caminhos a serem traçados no processo educacional destes estudantes para o pós-COVID-19, quer seja na rede pública ou privada de ensino. Mais ainda, possibilitar às IES pensarem a implementação de estratégias didáticas e administrativas que respondam às dificuldades assinaladas. Assim, podemos vislumbrar uma perspectiva educacional, que possibilite às instituições e estudantes buscarem estratégias que viabilizem uma discussão crítica do momento que estamos vivendo, propondo alternativas e mudanças, apoiando a formação de professores para aulas a distância e dos alunos para aprenderem nessas circunstâncias.

Mesmo reconhecendo as limitações deste estudo tomar apenas estudantes de uma única instituição, os resultados não diferem dos obtidos em estudos similares no Brasil e outros países. Assim, pela sua relevância, estes resultados incentivam a continuidade de estudos sobre as dificuldades de adaptação acadêmica, os fatores que fragilizam a autonomia dos estudantes ou que promovem a sua resiliência face às dificuldades e exigências que o ensino superior sempre comporta. A identificação



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

precoce de estudantes em risco na sua adaptação, permitirá às instituições a implementação de medidas de combate ao insucesso e ao abandono dos estudantes.

PA

## Referências

- AGUIAR VIEIRA, D.; THEOTONIO, M. Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 31–39, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p31>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ALEMANY-ARREBOLA, I. *et al.* Influence of COVID-19 on the Perception of Academic Self-Efficacy, State Anxiety, and Trait Anxiety in College Students. *Frontiers in Psychology*, [S.l.], v. 11, 9 out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570017>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ALMEIDA, L. *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades*. Braga: ADIPSIEDUC, 2019.
- ALMEIDA, L. S. *et al.* Expectativas de envolvimento acadêmico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, [S.l.], v. 3, n. 15, p. 3–15, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/12108>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 203–215, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/7078>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- AMBIEL, R. A. M. *et al.* Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia. [S.l.]: Psicovida, [2020?]. Disponível em: [https://www.coronavirus.uerj.br/wp-content/uploads/2020/06/guia\\_adaptacao\\_academica\\_pandemia.pdf](https://www.coronavirus.uerj.br/wp-content/uploads/2020/06/guia_adaptacao_academica_pandemia.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13–32, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ARIÑO, D. O. *Relação entre vulnerabilidade psicológica, vivências acadêmicas e autoeficácia em estudantes universitários*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2018.
- ARNETT, J. J. *Emerging Adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*. 2 ed. New York: Oxford University Press, 2019.

Educação | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

BERGAMASCO, E. C.; MURAKAMI, B. M.; CRUZ, D. de A. L. M. da. Use of the Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning (SSSCL) and the Simulation Design Scale (SDS) in nursing teaching: Experience report. *Scientia Medica*, [S.l.], v. 28, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-6108.2018.3.31036>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PA

BARRETO-TRUJILLO, F. J.; ÁLVAREZ-BERMÚDEZ, J. Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 184-193, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BLANDO, A. *et al.* Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. *Revista Thema*, Pelotas, v. 20, p. 303-314, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.303-314.1857>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial Da União*, ed. 53, seção 1, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CASANOVA, J. R. *et al.* Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, Oviedo, v. 30, n. 4, p. 408-414, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CASANOVA, J. R.; ALMEIDA, L. S. Diversidade de público no ensino superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 27-45, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/71678>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CASANOVA, J. R.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CASANOVA, J.; BERNARDO, A. B.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica e intenção de abandono de estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 211-228, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CASTRO, N.; SUÁREZ C., X.; BARRA ALMAGIÁ, E. Relaciones de las dificultades de regulación emocional y los factores de personalidad con la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, Lima, v. 27,

Educação | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>  
n. 1, p. e433, jan., 2021. Disponível em:  
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.02>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PA

CONJUVE. **Juventudes e a Pandemia do coronavírus**. Conjuve, 2020. Disponível em: [https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d818\\_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf](https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d818_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf).

DIAS, A. C. G. *et al.* Dificuldades percebidas na transição para a universidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 19–30, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p19>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FARIA, A. A. G. de B. T.; ALMEIDA, L. S. Adaptação Acadêmica de Estudantes do 1º ano: Promovendo o sucesso e a permanência na Universidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20398/riesup.v7i0.8659797>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FARIA, A. A. G. de B. T.; PEREIRA-NETO, L. L.; ALMEIDA, L. L. Efeitos da aprendizagem remota em estudantes do ensino superior. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24882/eemd.v43i86.77985>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FÁVERO, M. C. *et al.* Aspecto socioemocional e os reflexos da pandemia do COVID-19 em estudantes da 3ª série do Ensino Médio. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar, [S.l.]**, v. 9, n. 1, p. 2594–4576, 2020. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1863>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FERNÁNDEZ, M. F. P. *et al.* Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. **Psicothema, [S.l.]**, v. 29, n. 1, p. 67–72, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FERRAZ, A. S.; DOS SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S. Causal Attribution Scale for Elementary and Middle School: Convergent validity evidence study with achievement goals. **Trends in Psychology, [S.l.]**, v. 28, n. 4, p. 546–559, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00032-4>. Acesso em: 20 fev. 2022.

YOUTH & Covid-19: Impacts on jobs, education, rights and mental well-being. [Survey report 2020]. AIESEC; ONU; ILO; 2020. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_753026.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753026.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1–27, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 20 fev. 2022.

JACOBO-GALICIA, G.; MÁYNEZ-GUADERRAMA, A. I.; CAVAZOS-ARROYO, J. Miedo al Covid, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. **European Journal of Child Development, Education and**



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

**Psychopathology**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejep/article/view/1432>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PA

KLEIN, E. L.; VOSGERAU, D. S. A. R. Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no ensino superior. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 667-698, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644429300>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MATTA, C. M. B. da; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 583–591, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MURAKAMI, K. et al. Acciones de un centro educativo y psicológico para estudiantes universitarios. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 109-119, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p109>. Acesso em: 20 fev. 2022.

NHACHENGO, M. V.; ALMEIDA, L. S. Transição e adaptação acadêmica dos estudantes do Ensino Superior em Moçambique: Estudo de um instrumento de avaliação. **Revista E-Psi**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 107–117, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo7/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, K. L. de et al. Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 134–149, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.14268>. Acesso em: 20 dez. 2022.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino Remoto Emergencial em Tempos de COVID-19: Formação Docente e Tecnologias Digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OSTI, A. et al. Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. **E-Psi**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 94–106, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo6/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OSTI, A.; JUNIOR, J. A. F. P.; ALMEIDA, L. D. S. Academic commitment in the context of the covid-19 pandemic in brazilian higher education students. **Praxis**, [S.l.], v. 3, p. 275–292, 2021.

PEREIRA, R. M. da S. et al. Experience of university students in Covid-19 pandemic times. **Revista Práxis**, v. 1, p. 47–56, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3458/2703>. Acesso em: 20 fev. 2022.

**Educação** | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Estudo de Validação. *E-Psi, [S.l.]*, v. 10, n. 1, p. 19-37, 2021. Disponível em: <https://artigos.revistaepsi.com/2021/Ano10-Volume1-Artigo2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PA

PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Os estudantes não tradicionais e os desafios da adaptação ao ensino superior remoto. no prelo.

PERETTA, A. A. C. E. S.; DE OLIVEIRA, Í. W. M.; DE LIMA, L. M. Conversation circle on drop out: School psychology in higher education. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016484>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PESSONI, R. B.; PESSONI, A. Internacionalização do ensino superior e a mobilidade acadêmica. *Educação*, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 86-1-32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644443070>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PLEITZ, J. D. et al. Great Expectations: Examining the Discrepancy Between Expectations and Experiences on College Student Retention. *Journal of College Student Retention: research, theory & practice, [S.l.]*, v. 17, n. 1, p. 88-104, maio 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F1521025115571252>. Acesso em: 20 fev. 2022.

REIS, C. A. do C.; POLYDORO, S. A. J.; FIOR, C. A. As crenças de autoeficácia para a formação superior de estudantes de engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA. 47.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA DA ABENGE. 2. "Formação por competência na engenharia no contexto da globalização 4.0". Anais [...] Fortaleza: COBENGE, 2019.

ROTEM, N.; YAIR, G.; SHUSTAK, E. Dropping out of master's degrees: objective predictors and subjective reasons. *Higher Education Research & Development, [S.l.]*, v. 40, n. 5, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2020.1799951>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SAIZ, C.; RIVAS, S. F.; ALMEIDA, L. S. Los cambios necesarios en la Enseñanza Superior que seguro mejorarían la calidad de la educación. *E-Psi, [S.l.]*, v. 9, n. 1, p. 9-26, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo1/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOS, A. A. A. et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciências e Profissão*, v. 33, n. 4, p. 780-793, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n4/v33n4a02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOS, A. A. A. dos; ZANON, C.; ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de*

Educação | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>

**Psicologia**, Campinas, v. 36, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275201938e160077>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PA

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SEVERO, J. L. R. de L.; BRITO, R. M. A. de; CARREIRO, G. D. N. Estudos sobre pedagogia universitária e didática do/no ensino superior: itinerários de uma experiência em tempos de pandemia. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644461310>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOARES, A. B. et al. Situações interpessoais difíceis: relações entre habilidades sociais e coping na adaptação acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOUZA, D. C. de; FAVARIN, D. B.; SCORSOLINI-COMIN, F. Estratégias grupais para promoção de saúde em universitários. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644442800>. Acesso em: 20 fev. 2022.

TEODORO, M. L. M. et al. Mental health in college students during COVID-19 pandemic. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 9, n. 2, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/refacs.v9i2.5409>. Acesso em: 20 fev. 2022.

THIENGO, L. C. et al. Encontros e desencontros entre professores e o ensino remoto emergencial. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1–26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644464258>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VALENTE, S. Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno (s). **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 101-113, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VALENTE, S.; ALMEIDA, L. S. Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. **E-Psi**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 152–164, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1750–1768, 30 ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>. Acesso em: 20 fev. 2022.

**Educação** | Santa Maria | v. 46 | 2021

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/19846444xxxxx>  
ZAPPE, J. G.; DELL'AGLIO, D. D. Variáveis pessoais e contextuais associadas a  
comportamentos de risco em adolescentes. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de  
Janeiro, v. 65, n. 1, p. 44–52, jan./mar., 2016. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/0047-2085000000102>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PA



## **CONCLUSÃO**

Os estudos realizados e os artigos publicados pretenderam dar resposta aos objetivos centrais da presente tese de doutoramento: (i) Compreender a trajetória que envolve o ingresso do estudante no ensino superior (ES), analisando as suas expectativas em relação aos recursos pessoais que utilizam frente à instituição de ensino e identificando os fatores que influenciam o seu êxito ou fracasso escolar, bem como a permanência ou evasão; (ii) Conhecer o perfil dos estudantes que ingressam no ES do Instituto Federal de Alagoas- IFAL – Campus Maceió, dando particular atenção às suas expectativas acadêmicas iniciais e origem sociocultural; (iii) Compreender como estes estudantes lidam com as situações de sucesso e de insucesso no ES, em particular avaliando os seus níveis de satisfação acadêmica; (iv) Identificar os motivos, na perspectiva dos estudantes, que os levam a abandonar os estudos ou neles permanecer; (v) Entender como um conjunto de variáveis pessoais e contextuais dos estudantes do ES, impactam no seu rendimento acadêmico e evasão.

Dos quatro artigos, o primeiro situou-se na clarificação de conceitos e revisão da literatura, os três seguintes procuraram avaliar a convergência de variáveis pessoais e contextuais na perspectiva da transição, adaptação acadêmica e evasão do ES. Neste capítulo da tese, apresentaremos as conclusões principais da nossa investigação, algumas limitações e possíveis implicações para a investigação e para a prática tomando a informação recolhida e analisada ao longo dos vários estudos e artigos publicados, entendidas como contribuições desta investigação.

### **Principais Conclusões**

O artigo 1 intitula-se “Adaptação Acadêmica de Estudantes do 1º Ano: Promovendo o Sucesso e a Permanência na Universidade”, foi submetido e aprovado para publicação na Revista Internacional de Educação Superior – RIESUP. Trata-se de uma reflexão teórica a partir da compreensão dos fenômenos dinâmicos e multifacetados que estão presentes no ingresso dos estudantes no ES, suas expectativas com o novo contexto de formação e o impacto das primeiras vivências adaptativas no êxito e permanência do estudante na universidade (Almeida, 2007; Fior, 2017; Teixeira et al., 2008). O estudo possibilitou um olhar sobre novas práticas formativas nesse nível de ensino, podendo os estudantes apresentar-se potencialmente vulneráveis face aos níveis de autonomia e das competências desenvolvidas.

O artigo 2, "Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ES: Análise em função do gênero e sistema de cotas", foi submetido e aprovado pela Revista Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação. Este artigo faz parte de um número temático sobre ES e cuja demanda surgiu a partir do Seminário Internacional realizado pelo Grupo de Investigação em Cognição, Aprendizagem e Desempenho (GICAD) e do Centro de Investigação em Educação (CIEd), da Universidade do Minho. Objetivamente, buscamos investigar a diferença nas expectativas e dificuldades acadêmicas dos estudantes que ingressam no primeiro ano do ES, em função do gênero e sistema de cotas (Monteiro & Benevides, 2018; Paula, 2017). Participaram desta pesquisa 317 estudantes matriculados no Instituto Federal de Alagoas (IFAL - Campus Maceió), sendo aplicados um questionário sociodemográfico, a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para ingressantes na Educação Superior (Marinho-Araújo et al., 2015) e a Escala de Dificuldades Antecipadas, versão para o Brasil (Pereira-Neto, Faria, & Almeida, 2021). Os resultados sugerem diferenças relacionadas ao gênero, nomeadamente expectativas mais elevadas por parte das mulheres nas dimensões de compromisso social e de sucesso profissional (Almeida, 2007; Casanova, Araújo, & Almeida, 2020; Ferreira & Almeida, 2001). Os dados desta investigação podem subsidiar o delineamento de estratégias institucionais de apoio nas trajetórias acadêmicas destes subgrupos de estudantes, acreditando que progressivamente as instituições estão mais conscientes da diversidade da sua população estudantil.

O artigo 3 intitulado "Efeitos da Aprendizagem Remota em Estudantes do ensino superior", foi submetido e aprovado para publicação pela Revista Educação em Debate. O artigo descreve um estudo que objetivou analisar os efeitos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na vivência acadêmica dos estudantes. Foi aplicado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptado por Ferraz et al. (2020). Participaram 420 estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), com idades situadas entre 17 e 67 anos. Os resultados mostraram que o ERE trouxe impactos para as vivências acadêmicas dos estudantes, principalmente os mais novos, com menos condições ou recursos pessoais de enfrentamento da crise pandêmica, evidenciando desmotivação, intenção de abandono e um menor índice de adaptação aos seus cursos (Lee, 2020; Severo et al., 2021). A investigação sobre os efeitos acadêmicos da pandemia mostra que, as medidas de confinamento e a redução acentuada dos contatos sociais impactou negativamente na saúde mental e no bem-estar psicológico (Brooks et al., 2020; Qiu et al., 2020; Tull et al., 2020), com claros reflexos em níveis superiores de ansiedade, depressão e desmotivação por parte dos estudantes do ES. No sentido da literatura, os achados desta pesquisa podem contribuir com futuras linhas de investigação que visem à

promoção de adequações institucionais para um maior engajamento dos estudantes, sua adaptação e permanência na universidade, durante e após a pandemia ou crises sanitárias similares.

O artigo 4 intitulado “Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes de ES em tempos de pandemia”, submetido e aceito para publicação pela Revista Educação - UFSM, que objetivou analisar as variáveis psicossociais que impactaram a adaptação acadêmica dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas- IFAL (Campus Maceió), durante o ERE. Foi aplicado um Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto QAES-R (Pereira-Neto, Faria, & Almeida, 2021), em que participaram 420 estudantes, com idades entre 17 e 67 anos. A maioria dos participantes trabalha e estuda apresentando renda igual ou inferior a 1.5 salários-mínimos. Os resultados apontam que os estudantes foram impactados nas dimensões pessoal/emocional, acadêmico e interpessoal das suas vivências, refletindo na menor qualidade da sua adaptação ao ES. Esses achados revelam a necessidade de discussão dos determinantes envolvidos na experiência acadêmica e adequações nas políticas e práticas institucionais visando um maior engajamento dos estudantes de forma a garantir a sua permanência e conclusão do curso, durante e após a pandemia.

### **Ganhos Teóricos e Empíricos**

Esta tese, composta por 4 (quatro) artigos interligados, teve como objetivo analisar as variáveis pessoais e contextuais relacionadas ao insucesso acadêmico e evasão escolar em estudantes do ES, mais concretamente frequentando o IFAL - Campus Maceió. Em síntese, com a realização desta tese foi-nos possível chegar a um conjunto de conclusões, em conformidade com os objetivos de nosso estudo e a literatura na área, tomando em atenção a especificidade desta instituição pública de ensino superior (IES) e seus estudantes.

Em primeiro lugar, uma conclusão importante da nossa tese pode deixar bem clara a necessidade de apoio social, psicológico e educativo por parte das IES, destinado a favorecer o êxito acadêmico dos estudantes e, conseqüentemente, a conclusão dos seus cursos, fazendo diminuir as taxas de abandono, tendencialmente mais elevadas entre os estudantes do 1º ano e quando os estudantes experienciam o insucesso nas suas aprendizagens (Casanova, 2016; Ferrão & Almeida, 2018). Esta necessidade por parte das IES, deve reconhecer que as políticas de incentivo ao ingresso e permanência na Educação Superior no Brasil ainda são frágeis, precisando ser complementadas e diferenciadas em função dos próprios ingressantes. Sabe-se que o primeiro ano da universidade é um período crítico para muitos estudantes. Aqueles que ingressam com menos preparo ou recursos pessoais para enfrentar as exigências desse novo contexto, acabam por apresentar maiores

dificuldades na sua adaptação. Tais dificuldades serão, na maioria dos casos, superadas, porém alguns estudantes prolongam no tempo o sofrimento psicológico e o insucesso social e acadêmico ao não ultrapassarem, de modo satisfatório e com a necessária autonomia, tais desafios e barreiras (Bernardo et al., 2016; Casanova, 2018; Farias et al., 2021).

Uma segunda conclusão, associada à anterior, é que na sua trajetória escolar, o estudante precisa desenvolver habilidades que facilitem o seu processo dentro da IES tendo em vista que os períodos iniciais são os mais difíceis, pois requerem habilidades de enfrentamento e desenvoltura social. Daí a importância de que, ao longo da formação acadêmica, os estudantes possuam mais informações sobre a área escolhida para a sua formação e sobre as características do funcionamento das IES. Estes conhecimentos acabam por serem determinantes para a permanência discente (Araújo & Almeida, 2015; Casanova, 2018; Tinto, 2017). Por outro lado, quanto mais cedo as instituições clarificam o conteúdo específico da área de estudo escolhida, mais rapidamente o estudante pode vislumbrar sua realização em relação à futura vida profissional, com conseqüente aumento dos seus níveis de envolvimento acadêmico. A progressiva desvinculação acadêmica dos estudantes passa, com efeito, por questões que envolvem horários letivos disfuncionais, cursos mal estruturados, aulas pouco atrativas, espaços e equipamentos pouco cuidados, professores menos atentos aos seus estudantes ou pouco apelo à participação dos estudantes nas decisões institucionais. As IES são, portanto, determinantes em seu papel formativo, desde logo favorecendo a inclusão e integração dos estudantes com perfis variados, os quais, muitas vezes, provêm de grupos socioculturais desfavorecidos, com poucas competências de autonomia e provenientes de famílias sem tradição de frequência do ES (Almeida, 2007; Banks & Doly, 2019; Terenzini et al., 2008).

Uma terceira conclusão, e também em sintonia com a investigação na área, reconhece que, um bom número de estudantes que ingressam no ES apresenta dificuldades na sua adaptação acadêmica. Esta constatação aponta para várias medidas facilitadoras da integração e permanência dos estudantes. Por exemplo, a reestruturação de um modelo de ensino-aprendizagem mais participativo e cooperativo, requerendo alguma flexibilidade dos currículos face à diversidade de estudantes, já que a forma como estes aprendem tem a ver com o que eles conseguem realizar e faz sentido para eles. É preciso que haja a garantia de que a perspectiva do estudante seja vista e ouvida, de modo que ele possa desenvolver o pensamento crítico e criativo, e construir seu espaço de voz e de autorregulação (Chickering & Reisser, 1993; Polydoro, 2000), aproveitando a riqueza do contexto universitário para a promoção do desenvolvimento psicossocial e o atingir da idade adulta por parte destes jovens (Ferreira, Ferreira, & Ferreira, 2019).

Ainda que as instituições não tenham controle total sobre as várias características dos alunos, entender o efeito destas na persistência dos estudos pode ser útil para o desenvolvimento de perfis de estudantes em risco, com orientação eficiente por parte dos serviços especializados de apoio. Assim, a criação de serviços de ação social e de apoio psicológico e educacional, devidamente munidos de profissionais especializados, é entendida como instrumento necessário na ajuda dos estudantes que experienciam maiores dificuldades na área socioeconômica, pessoal e acadêmica da sua adaptação, já que a pressão que estes sentem é algo que merece maior atenção das IES. Em apoio das políticas e medidas de apoio, torna-se necessário um maior investimento na investigação sobre os processos de adaptação e sucesso acadêmico, assim como sobre os novos perfis de estudantes que estão a chegar ao ES. Importa reconhecer que muitos destes estudos se concentram nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, importando estendê-los às diversas regiões do país, às regiões do interior e às diferentes IES. Apenas através desses estudos, será possível implementar estratégias que promovam o envolvimento nos estudos, a diminuição do risco de abandono e a criação de um ambiente geral visto pelo aluno como significativo e estimulante. São essas percepções e representações iniciais que irão determinar a adaptação discente e o ajustamento às novas dinâmicas acadêmicas e sociais, com que se deparam ao ingressarem no ES.

Uma quarta conclusão decorre das diferenças observadas nos resultados dos questionários aplicados em função de certas características dos estudantes. Por exemplo, nas expectativas acadêmicas observam-se diferenças relacionadas ao gênero, nomeadamente expectativas mais elevadas por parte das mulheres nas dimensões de compromisso social e de sucesso profissional (Almeida, 2007; Casanova & Almeida, 2020). Também foram observadas diferenças em estudantes não cotistas e cotistas, apresentando estes últimos, níveis mais elevados de dificuldades antecipadas na dimensão acadêmica, suporte social e autonomia. Os dados desta investigação podem subsidiar o delineamento de estratégias institucionais de apoio nas trajetórias acadêmicas destes subgrupos de estudantes tradicionalmente menos associados à frequência do ES. Os processos de expansão e de democratização do ES brasileiro, ocorridos a partir do início do século XXI, constituem um marco histórico para as universidades e institutos federais, principalmente no que diz respeito à composição do seu corpo discente, que passou a ser constituído por estudantes com uma maior diversidade cultural, social e econômica, muitas vezes provenientes de grupos populacionais mais desfavorecidos (Almeida et al., 2019; Marinho, 2015; Osti et al., 2020).

Especificando um pouco mais os nossos resultados, comparando as expectativas acadêmicas e dificuldades antecipadas dos estudantes em função das variáveis gênero e sistema de cotas, os

dados obtidos mostraram que as mulheres acedem ao ES com expectativas mais elevadas nos domínios do compromisso social e acadêmico, bem como de procura de sucesso profissional. Mesmo que nem sempre esta diferença a favor das mulheres se observe na investigação disponível (Diniz et al., 2018), podemos antecipar que estas expectativas mais elevadas podem contribuir para que elas se motivem e envolvam mais na vida acadêmica, nas suas aprendizagens e na sua formação, experienciando assim maiores taxas de sucesso e de conclusão dos seus cursos (Casanova, Araújo, & Almeida, 2020; Pereira-Neto, Faria, & Almeida, 2021). Em relação às dificuldades antecipadas pelos estudantes na fase de ingresso face às exigências e desafios colocados pelo ES, os dados obtidos apontaram que os estudantes cotistas acedem ao ES já com maiores percepções de dificuldade na área académica, suporte social e gestão de autonomia (Almeida et al., 2008; Pascarella, 2006). Este conjunto de dados atestam a existência de diferenças entre os estudantes que ingressam no ES, apesar de alguma tendência a massificar as medidas e as práticas institucionais de ensino. Assim, as instituições precisam pensar em estratégias para facilitar a inclusão social dos alunos cotistas, principalmente por meio da maior informação sobre o sistema de cotas em nível institucional, fazendo aproximação à escola pública do ensino médio, ou promovendo programas de desenvolvimento de relações interpessoais e estratégias de permanência voltadas à própria sala de aula. Estas e outras iniciativas, a definir tomando em atenção a cultura, os recursos e a realidade de cada instituição, favorecerão a integração dos estudantes e o seu conseqüente sucesso acadêmico.

Uma quinta conclusão explicita ser importante a contribuição com futuras linhas de investigação, que visem à promoção de adequações institucionais para um maior engajamento dos estudantes, sua adaptação e permanência na universidade, durante e após a pandemia, já que a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da covid-19 teve impacto relevante na perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL - Campus Maceió). As causas, aliás também conseqüências desse impacto, passam por mudanças nas rotinas académicas, familiares e sociais, a privação no convívio com colegas e professores, a brusca adaptação às aulas on-line e o novo modelo de ensino-aprendizagem, aliada à falta de infraestrutura tecnológica.

Ademais, as análises realizadas possibilitaram identificar que as condições não satisfatórias para as aulas na modalidade remota, são fatores que influenciam a intenção de abandono dos estudos, influenciando igualmente a adaptação e permanência dos estudantes em seus cursos na universidade. Tais fatores implicam muitos obstáculos, dentre eles as dificuldades em se manterem em uma rotina de estudos em casa, principalmente quando há pouca familiaridade com a tecnologia e falta de equipamentos adequados, deixando ainda mais evidentes que as desigualdades socioeconômicas

ainda constituem uma barreira para a educação em nosso país. Diante desta perspectiva, fica evidente que a proposta do ERE não favorece o engajamento dos alunos, que foram surpreendidos com esse modelo de aulas. A falta de condições mínimas impostas por esse tipo de ensino, como, por exemplo, competências digitais para lidar com um ambiente desconhecido até então, causou desmotivação com o andamento de seus cursos. Além disso, as questões psicológicas e financeiras decorrentes da pandemia não podem ser desconsideradas e são relevantes na satisfação e bem-estar do aluno na universidade. Assim, este trabalho sugere o delineamento de estratégias institucionais de apoio à trajetória destes estudantes, visando ao seu engajamento, adaptação e permanência na universidade, principalmente neste momento de pandemia. Um exemplo de medidas seriam atividades de integração e serviços de apoio virtual aos estudantes – na perspectiva psicossocial – com o propósito de prevenir o insucesso e o abandono no contexto acadêmico durante o ensino remoto emergencial.

Uma sexta conclusão destaca a necessidade de maior discussão dos determinantes envolvidos na experiência acadêmica e adequações institucionais visando um maior engajamento dos estudantes de forma a garantir a sua permanência e conclusão do curso, durante e após a pandemia. A pandemia da Covid-19 afetou profundamente as atividades didáticas e pedagógicas no ES, exigindo uma reorganização das IES para dar continuidade às suas atividades acadêmicas. Para os estudantes, essa situação significou alterações relevantes em suas vivências acadêmicas, o que mudou substancialmente a forma de interagir, estudar e se engajar em atividades acadêmicas, que não exclusivamente curriculares, afetando o acompanhamento das atividades diárias de ensino (Silva et al., 2021; World Economic Forum, 2021). A necessidade de isolamento e ausência de contato com pessoas, sobretudo com os colegas e amigos de curso, gerou, para a maior parte dos estudantes, um elevado grau de ansiedade e estresse. De uma maneira geral a pandemia gerou nos estudantes mais incertezas e dificuldades emocionais, pessoais e financeiras, especialmente os provenientes da população de baixa renda que apontaram, também, mais deficiências nos equipamentos necessários ao acompanhamento das aulas remotas. Igualmente as estudantes do gênero feminino, apresentaram mais dificuldades na área emocional/pessoal, sendo que estas dificuldades, em nosso entendimento, passaram muito por terem assumido maiores responsabilidades na realização de tarefas familiares e sociais, tornando difícil conciliar tais responsabilidades com as atividades de estudo e/ou profissionais.

Ainda não existem respostas e saídas imediatas para a solução desta situação. É importante a criação de fóruns e debates para discutir os caminhos a serem traçados no processo educacional destes estudantes para o pós-COVID-19, quer seja na rede pública ou privada de ensino. Mais ainda, possibilitar às IES pensarem a implementação de estratégias didáticas e administrativas que

respondam às dificuldades assinaladas. Assim, podemos vislumbrar uma perspectiva educacional, que possibilite às instituições e estudantes buscarem estratégias que viabilizem uma discussão crítica do momento que estamos vivendo, propondo alternativas e mudanças, apoiando a formação de professores para aulas a distância e dos alunos para aprenderem nessas circunstâncias.

### **Limitações e Futuras Investigações**

Apesar dos objetivos centrais da tese terem sido atingidos, existem algumas limitações a serem consideradas, já descritas ao longo dos estudos, mas que cabe aqui reflexão. A primeira delas é referente à amostra ser exclusiva de uma única instituição pública de ES. Mesmo sendo uma IES que abraça diversas áreas de cursos, não contempla outros contextos sociais e acadêmicos da realidade brasileira, sem a consequente tomada de resultados provenientes de outras instituições de ES, públicas e privadas ou universidades e politécnicos, de forma a captar a influência de outras variáveis, por exemplo, contextuais, pois são específicos para estudantes do ES do IFAL - Campus Maceió. Espera-se que pesquisas futuras possam ampliar a coleta de resultados junto a amostras de outras IES (públicas e privadas; estaduais, municipais e federais) e, inclusive, em diferentes regiões geográficas do Brasil, complexificando os resultados em análise e favorecendo a sua generalização.

Tendo em vista uma melhor compreensão do fenômeno do insucesso e da evasão, sua explicação e pistas para a sua prevenção, em futuros estudos seria pertinente a realização de um estudo longitudinal de maior alcance, ao longo da duração do curso ou todo o percurso formativo dos estudantes. Tal perspectiva permitiria analisar a frequência de abandono ao longo da formação e verificar o poder preditivo das variáveis a médio prazo. Também a continuidade do estudo ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes, pode permitir identificar e diferenciar variáveis com mais impacto tanto no 1.º ano do curso, como também no percurso dos outros anos. A literatura aponta para motivos diversos quando o abandono ocorre no início e no final da formação acadêmica, por exemplo o impacto dos recursos pessoais para responder às exigências da adaptação acadêmicas versus dificuldades de entrada no mercado de trabalho, pelas poucas competências de empregabilidade desenvolvidas. Vale salientar, ainda, a importância de incluir estudantes em vários momentos da sua graduação buscando conhecer suas vivências a partir da experiência com o ensino remoto, bem como as variáveis pessoais e contextuais implicadas em suas dinâmicas, durante e após a pandemia. A identificação precoce de perfis de estudantes em risco na sua adaptação, permitirá às instituições a implementação de medidas de combate ao insucesso e ao abandono tomando por referência certos subgrupos de estudantes.



Seria pertinente, por último, incluir diferentes fontes de informação acerca da adaptação e percurso dos estudantes no 1.º ano, buscando também a avaliação sob o ponto de vista dos professores e dos profissionais que apoiam os estudantes nos Serviços de apoio criados pelas instituições. A identificação precoce por parte dos professores e outros profissionais de estudantes em risco de abandono, permitirá às instituições a implementação de medidas de combate ao insucesso e a evasão. Se estes professores (sobretudo os que lecionam no 1º ano) e profissionais estiverem mais atentos às necessidades dos estudantes, seguramente estarão também mais disponíveis e capacitados para intervir na superação das dificuldades vivenciadas e promoção de competências de maior autonomia e resiliência por parte dos ingressantes.

### **Implicações para a Prática**

Considerando que a frequência no ES assume hoje muitos significados, principalmente no que diz respeito a obtenção do diploma, empregabilidade, possibilidade de melhor remuneração e melhor perspectiva de evolução na carreira, essa experiência não se esgota nesses aspectos somente ou, menos ainda, apenas nas vertentes curriculares da formação. Ingressar numa IES é também uma experiência enriquecedora do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e social do estudante. Neste contexto, o sucesso não se define apenas com as notas obtidas, mas também pela integração, ajustamento e satisfação com as diferentes pessoas, atividades e contextos que formam a cultura e a realidade acadêmica. Esta multiplicidade de tarefas, por exemplo, requer que o estudante desenvolva e aplique continuamente um conjunto de competências, desde logo tornando-se mais autônomo, autorregulado e resiliente face a dificuldades (Almeida, 2007; Fior, 2017; Marinho, 2015). Entre tais tarefas, uma referência particular para as orientadas à promoção da aprendizagem de conteúdos e outras mais centradas no desenvolvimento e relacionamento com pares e instituição. Vale salientar que estas competências e seu pleno desenvolvimento, só será atingido quando os estudantes se encontram devidamente envolvidos nas atividades da instituição, nelas participando de forma ativa e responsável.

Os estudantes que ingressam neste nível de ensino são diversificados em seus percursos escolares e familiares, nas suas capacidades, nos seus interesses e projetos acadêmicos e futuros. As experiências, problemas, estratégias ou recursos não serão generalizáveis na sua forma e intensidade para todos os estudantes, numa situação de indiferenciação. O fenômeno da evasão é um processo complexo, dinâmico e multideterminado, mas sempre com um componente pessoal que o diferencia de estudante para estudante. As intervenções até agora, tendem a ser pouco eficazes e implicam no máximo, um contato de sondagem dos estudantes após estes se terem desvinculado da instituição, por

forma a motivá-los a retomar projetos interrompidos e a assumir novamente a tentativa de prosseguir os seus estudos. Como vimos, tomando a síntese da literatura e os nossos dados empíricos, na decisão de permanecer ou abandonar a formação superior (determinado curso) impactam fortemente as variáveis pessoais dos estudantes, principalmente as competências possuídas, seus níveis de maturidade e autonomia e seus projetos vocacionais (Bernardo et al., 2016; Casanova, 2018; Tinto, 2017).

Do ponto de vista institucional, espera-se algumas linhas de intervenção e ações concretas a fim de minorar as taxas de insucesso e de evasão, assumindo que situações prévias de insucesso por norma, vão desencadear a decisão de abandono. Esta intervenção deve assumir medidas de promoção, prevenção e remediação, estratégias de acompanhamento e de intervenção ao longo dos percursos acadêmicos dos estudantes, ou seja, ao longo de todo o curso de formação. Para isso, torna-se vantajosa a definição de indicadores de insucesso acadêmico e de risco de evasão, para a sinalização precoce de estudantes em situação de maior vulnerabilidade ou risco de abandono. Esta ação poderá minorar o impacto de percursos escolares prévios menos consolidados e facilitar a aquisição de competências pessoais e acadêmicas que promovam o sucesso acadêmico e o desenvolvimento de um projeto de carreira satisfatório para esses estudantes.

Sendo o ES exigente pela sua natureza e missão, importa acolher os estudantes e lutar para criar condições para que eles possam ultrapassar com sucesso os desafios sentidos. Um exemplo será com práticas diferenciadas de acolhimento, monitoramento pelos serviços de apoio dos estudantes em situação de risco por vulnerabilidade social e financeira (Bardagi & Hutz, 2009; Feitosa et al., 2020; Matta et al., 2017). Também é importante pensar em uma intervenção no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto de sala de aula, nomeadamente tornando os estudantes mais autorregulados nas suas aprendizagens. Estas iniciativas mais estruturadas, também promoverão a interação entre os estudantes, que é de extrema importância nas primeiras semanas no ES, por permitirem a exploração e a criação de novas redes de suporte social. Também destacar o papel dos professores com maior disponibilidade para lecionar aos estudantes do 1.º ano e que tenham maior sensibilidade para os desafios que os estudantes experienciam nesta etapa, a fim de facilitar o envolvimento deles e motivá-los para as aprendizagens em contexto de sala de aula, pois os modelos interpessoais de aprendizagem, valorizam a dimensão social que pode prevenir o abandono, assim como a participação em atividades extracurriculares (projetos de extensão ou voluntariado, experiências de trabalho ou pequenos estágios) e de investigação. Desde logo, estes professores que lecionam no 1º ano, devem tomar consciência das dificuldades inerentes a níveis baixos de autonomia

e de competências acadêmicas de vários estudantes, assim como conhecerem as culturas juvenis da atualidade, pois diferem bastante das culturas dominantes uma dezena de anos atrás, aliás por vezes pouco em consonância com o esperado por parte das IES em termos de esforço, participação e responsabilidade dos seus estudantes.

A disponibilização de programas de desenvolvimento vocacional e de carreira para os estudantes, beneficiariam a exploração e desenvolvimento da motivação necessária para a persistência acadêmica, pois o ES enquanto contexto de vivência, estimula o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, que vão sendo desafiados pela diversidade de experiências, tanto em nível acadêmico, como em nível social. Muitas vezes na educação básica, no ensino médio e nas interações com os familiares e amigos, os estudantes não tiveram oportunidades suficientes de seu desenvolvimento na área vocacional e interpessoal, por exemplo fazer novos amigos e mostrar confiança nas relações interpessoais. Assim, as Instituições devem promover atividades que permitam aos estudantes a criação e manutenção de uma rede de suporte social de qualidade, em particular os do 1.º ano, de mais recursos e competências para enfrentarem as necessidades e exigências do seu cotidiano acadêmico (Pascarella, 2006; Polydoro, 2000).

O ES é cada vez mais uma oportunidade relevante de formação e de desenvolvimento psicossocial dos estudantes, devendo haver alguma prioridade na implementação de políticas e medidas nacionais e institucionais que favoreçam o sentido educacional de tais oportunidades. As mudanças desenvolvimentais dos estudantes que frequentam o ES não parecem ser determinadas apenas por características intrapessoais, mas decorrem também incentivadas pelos estímulos ambientais. Dessa forma, cabe às IES atender ao maior volume e diversidade de estudantes ingressantes. A sua responsabilidade não se situa apenas ao nível deste ingresso. Mas também, sua maior democratização nos deve traduzir-se numa maior preocupação em criar condições efetivas de adaptação e sucesso acadêmico por parte dos estudantes. Apenas desta forma se democratizam, também, o sucesso acadêmico, a permanência e as taxas de conclusão dos cursos.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 15*(2), 203–215.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>
- Almeida, L. S., & Castro, R. V. (Orgs.) (2016). *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*. Centro de Investigação em Educação (CIEd) : Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. V. de Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146–164). Centro de Investigação em Educação (CIEd) : Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A. A. dos, & Ambiel, R. A. M. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica, 18*(02), 201–209.  
<https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C., & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 3*(15), 3–15.
- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas), 25*(2), 169–176. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>
- 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 Psicoloxía e Educación, 16*(1,2), 111–119.
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., Soares, A. B., Lima, T. H., Barros, L. O., Inácio, A. L. M., Ferraz, A. S., Salvador, A. P., Martins, G. H., & Bathaus, J. K. O. B. (2020). *Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32401.86886>
- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia - Teoria e Prática, 20*(2), 254–267.  
<https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico, 47*(4), 288–297.  
<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Andrade, A. M. J., & Teixeira, M. A. P. (2017). Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários.

- Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 512–528.  
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>
- Araújo, A., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131–145.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 4(2), 132–141.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015a). Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, 1(1), 13–32.  
<https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015b). Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, 1(1), 13–32.  
<https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 102–111.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Banks, T., & Dohy, J. (2019). Mitigating barriers to persistence: A review of efforts to improve retention and graduation rates for students of color in higher education. *Higher Education Studies*, 9(1), 118–131. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p118>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95–105. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010>
- Bauth, M. F., Angélico, A. P., & Oliveira, D. C. R. (2019). Association between Social Skills, Sociodemographic Factors and Self-Statements during Public Speaking by University Students. *Temas Em Psicologia*, 27(3), 677–692. <https://doi.org/10.9788/TP2019.3-06>
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of Personal, Social and Academic Variables Related to University Drop-out and Persistence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Casanova, J., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). Dificuldades na adaptação acadêmica e intenção de abandono de estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 8(2), 211–228.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>
- Casanova, J., Cervero Fernandez-Castañón, A., Carlos Nuñez Pérez, J., Bernardo Gutiérrez, A., &

- Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19*(1), 41–49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no Ensino Superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática, 28*(57), 05–22. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no Ensino Superior: antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1º ano. *Psicologia, Educação e Cultura, 20*(1), 24–45.
- Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R.-B., & Marôco, J. (2019). Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open, 9*(1). <https://doi.org/10.1177/2158244018824496>
- 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.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema, 30*(4), 408–414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Casanova, J. R., Fernandez-Castañón, 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. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). The Seven Vectors: An Overview. In A. W. Chickering & L. Reisser (Eds.), *Education and Identity*. Jossey-Bass Publishers.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Envolvimento acadêmico de estudantes de engenharia: contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde, 4*(1), 142–155.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa, 43*(4), 1239–1250. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
- Crick, T., Knight, C., Watermeyer, R., & Goodall, J. (2020). The Impact of COVID-19 and “Emergency Remote Teaching” on the UK Computer Science Education Community. *UKICER '20: United Kingdom & Ireland Computing Education Research Conference*, 31–37. <https://doi.org/10.1145/3416465.3416472>
- de Besa Gutiérrez, M. R., Gil Flores, J., & García González, A. J. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta Colombiana de Psicología, 22*(1), 152–174. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.8>
- Dias, D., Soares, D., Marinho-Araújo, C., & Silva Almeida, L. (2018). O que se “ensina” no Ensino Superior: avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes. *Meta: Avaliação, 10*(26),

318–337.

- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M. D., Costa, A. R., Conde, Â., & Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education, 43*(4), 1–13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>
- Farias, R. V. (2021). *Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no Ensino Superior: um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba*.
- Farias, R. V., Almeida, L. S., & Gouveia, V. V. (2021). Variáveis contextuais diferenciadoras das expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes no ensino superior. *Revista AMAzônica, 13*(1), 173–194.
- Feitosa, L. R. C., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Psychology in higher education in Portugal: performance in polytechnic institutes. *Psicologia Em Estudo, 25*, 1–14. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.48061>
- Fernández, M. F. P., Araújo, A. M., Vacas, C. T., Almeida, L. S., & González, M. S. R. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema, 29*(1), 67–72. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2018). Multilevel modeling of persistence in higher Education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 26*(100), 664–683. doi:10.1590/S0104-40362018002601610
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001a). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF, 6*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100002>
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001b). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF, 6*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100002>
- Ferreira, J. A., Ferreira, A. G., & Ferreira, M. A. (2019). Desenvolvimento do estudante do Ensino Superior: Modelos teóricos e implicações educativas. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 35–64). Braga: ADIPSIEDUC.
- Fior, C. A. (2017a). Contribuições da monitoria e da tutoria entre pares para a permanência do estudante no ensino superior: análise de publicações do CLABES de 2011 a 2014. *VII CLABES Séptima Conferencia Latinoamericana Sobre El Abandono En La Educación Superior*. <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2018.03.005>
- Fior, C. A. (2017b). Contribuições da monitoria e da tutoria entre pares para a permanência do estudante no ensino superior: análise de publicações do CLABES de 2011 a 2014. *Congresso CLABES VII*, 1–7. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1584/2322>
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19*(1), 85–95. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p85>

- Fleith, D. D. S., Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Gomes, C. M. A., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2020). Validity Evidence of a Scale on Academic Expectations for Higher Education. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30, 1–11. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3010>
- 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*, 4(2), 31–41. [http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Files/Other/Arquivo/VOL4/PE VOL4 N2/PE VOL4 N2\\_index\\_5\\_.pdf](http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Files/Other/Arquivo/VOL4/PE VOL4 N2/PE VOL4 N2_index_5_.pdf)
- Hoffman, E. M. (2014). Faculty and Student Relationships: Context Matters. *College Teaching*, 62(1), 13–19. <https://doi.org/10.1080/87567555.2013.817379>
- Igue, É. A., Bariani, I. C. D., & Milanese, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155–164. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>
- Jacobo-Galicia, G., Máynez-Guaderrama, A. I., & Cavazos-Arroyo, J. (2021). Miedo al Covid, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 1–18. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1432>
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116>
- Lee, S., Schartner, A., & Young, T. (2020). Intercultural transitions in higher education: international student adjustment and adaptation. *Higher Education*, 208. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00618-y>
- 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. *Revista Avaliação Psicológica*, 14(1), 133–141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>
- Matta, C. M. B., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583–591. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213111118>
- Monteiro, S., Almeida, L., Gomes, C., & Sinval, J. (2020). Employability profiles of higher education graduates: a person-oriented approach. *Studies in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1761785>
- Nic, C., & NIC. (2020). *TIC Domicílios 2019*.
- Nunes-Caldeira, S., Toledo-Sousa, Á. S., Mendes, M., Lopes-Silva, O. D., & D. Martins, M. J. (2020). Entrada no ensino superior e envolvimento do estudante. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 96–113. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29042>
- Osti, A., Chico, B. M., Oliveira, V., & Almeida, L. S. (2020). Satisfação acadêmica : Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, 9(1), 94–106.



- Osti, A., Junior, J. A. F. P., & Almeida, L. S. (2021). Academic commitment in the context of the covid-19 pandemic in brazilian higher education students. *Praksis*, 3, 275–292. <https://doi.org/10.25112/RPR.V3.2676>
- Pascarella, E. T. (2006). How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508–520. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0060>
- Paula, M. F. C. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 301–315. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>
- Pérez, A. (2018). *El aprendizaje servicio. Éxito académico y compromiso social. In: Observatório de la Juventude en Iberoamérica*. <https://www.observatoriodajuventude.org/a-aprendizagem-servico-sucesso-academico-e-compromisso-social/>
- Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R., & Campbell, N. J. (2015). Great Expectations: Examining the Discrepancy Between Expectations and Experiences on College Student Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(1), 88–104. <https://doi.org/10.1177/1521025115571252>
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matricula na trajetoria academica do universitario : condições de saída e de retorno a instituição* [Universidade Estadual de Campinas]. [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253539/1/Polydoro\\_SoelyAparecidaJorge\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253539/1/Polydoro_SoelyAparecidaJorge_D.pdf)
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2). <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>.
- Reppold, C., Kaiser, V., Zanon, C., Hutz, C., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2019). Escala de Satisfação com a Vida: Evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses. *Revista de Estudos e Investigación En Psicología y Educación*, 6(1), 15–23. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4617>
- Saccaro, A., França, M. T. A., & Jacinto, P. A. (2019). Fatores associados à evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, 49(2), 337–373. <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Araújo, A., & Almeida, L. (2016). *Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil*. Universidade de São Francisco/Universidade do Minho.
- Severo, J. L. R. L., Brito, R. M. A., & Carreiro, G. D. N. (2021). Estudos sobre pedagogia universitária e didática do/no ensino superior: itinerários de uma experiência em tempos de pandemia. *Educação (UFSM)*, 46(1). <https://doi.org/10.5902/1984644461310>
- Silva, J., Goulart, I. C. V., & Cabral, G. R. (2021). Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 407–423.

<https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14238>

- 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. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, *14*(1), 1–16.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v14n1/11.pdf>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S. de, Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. S. N. (2019). Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *39*, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>
- Soares, A., Lima, C. A., Santos, G., & Silva, I. (2019). Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia. *Revista Psicologia em Pesquisa*, *13*(3), 93–118.  
<https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27231>
- Sousa, C., & Almeida, L. S. (2018). Consumo de álcool na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior. In J. R. Casanova, M. J. Ruiz-Melero, & L. S. Almeida (Eds.), *Atas do VI Seminário Internacional Congnição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 137–153). CIEd - Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Stinebrickner, T., & Stinebrickner, R. (2012). Learning about academic ability and the college dropout decision. *Journal of Labor Economics*, *30*(4), 707–748. <https://doi.org/10.1086/666525>
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *12*(1), 185-202.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, *37*, 1-22.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, *3*(1), 1–8.  
<https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *19*(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tull, M. T., Edmonds, K. A., Scamaldo, K., Richmond, J. R., Rose, J. P., & Gratz, K. L. (2020). Psychological outcomes associated with stay-at-home orders and the perceived impact of COVID-19 on daily life. *Psychiatry Research*, *289*, 113098.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113098>
- Vargas Carneiro, L. A., & Bridi, F. R. S. (2020). Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, *15*(1), 146–158. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12059>

World Economic Forum. (2021). The Global Risks Report 2021: 16th Edition. In *Weforum.Org*.  
[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_The\\_Global\\_Risks\\_Report\\_2021.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2021.pdf)