

# Expectativas e vivências acadêmicas posteriores de estudantes ingressantes no ensino superior

*The academic expectations and later experience of incoming students in Higher Education*

*Expectativas y experiencias académicas posteriores de los estudiantes que ingresan a la educación superior*

---

Zena Eisenberg<sup>[a]</sup> 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Leandro S. Almeida<sup>[b]</sup> 

Braga, Portugal

Universidade do Minho

**Como citar:** EISENBERG, Zena; ALMEIDA, Leandro S. Expectativas e vivências acadêmicas posteriores de estudantes ingressantes no ensino superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 24, n. 82, p. 1275-1288, jul./set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.082.AO14>

## Resumo

Este artigo trata de um estudo longitudinal em que foram acompanhados 106 estudantes ingressantes no ensino superior por um período de seis meses. O objetivo foi verificar uma relação entre as expectativas com que estudantes ingressam e seu posterior bem-estar acadêmico, uma vez já cientes de seu desempenho acadêmico no primeiro período de curso. Para avaliar as expectativas dos estudantes, usou-se a Escala

<sup>[a]</sup> Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela City College of New York (CUNY), e-mail: [zwe@puc-rio.br](mailto:zwe@puc-rio.br)

<sup>[b]</sup> Doutor em Psicologia pela Universidade do Porto, e-mail: [leandro@psi.uminho.pt](mailto:leandro@psi.uminho.pt)

Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes no Ensino Superior e, para avaliar o bem-estar, foi utilizado o Questionário de Vivências Acadêmicas na versão reduzida. Os resultados apontam para uma vivência de curso e carreira mais positiva entre aqueles estudantes com maiores expectativas de qualidade do desenvolvimento acadêmico. Além disso, as vivências pessoais foram mais positivas entre estudantes que tinham altas expectativas para estudar fora do país por algum tempo. Outro resultado que se destacou foi a diferença entre estudantes que pretendiam continuar no curso e aqueles que não pretendiam ao final do primeiro período de curso: os que desejavam permanecer tiveram vivências mais positivas nos quesitos institucional, curso e carreira e interpessoal. Concluímos que as expectativas iniciais dos estudantes no momento do ingresso impactam nas suas vivências acadêmicas e adaptação ao ensino superior, cabendo às instituições de ensino superior investir no apoio institucional, incluindo orientação de curso e carreira, e na promoção de redes de apoio aos ingressantes. Estudantes com menos recursos pessoais e com mais frágil formação prévia se beneficiam destes apoios, aumentando-se as suas possibilidades de permanecerem nos cursos e concluírem a sua formação, fazendo jus ao investimento familiar e da sociedade na formação superior dos mais jovens. Faz-se necessário, para consolidar esses achados, repetir esse estudo com uma amostra mais ampla e representativa.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Estudantes do 1º ano. Expectativas. Adaptação acadêmica.

## Abstract

*The article deals with a longitudinal study in which 106 students entering higher education were monitored for a period of six months. The objective was to verify the relationship between the expectations with which students enter, and their subsequent academic well-being, once they are aware of their academic performance for the first semester of coursework. To assess students' expectations, the Brazilian Scale of Academic Expectations for First-year Students in Higher Education was used and, to assess well-being, the Academic Experiences Questionnaire was used in its reduced version. The results point to a more positive course and career experience among those students with higher expectations for the quality of their academic development. Furthermore, personal experiences were more positive among students who had high expectations to study abroad for some time. Another result that stood out was the difference between students who declared that they intended to continue with the course and those who did not (at the end of their first semester): those who wanted to remain had a more positive experience in terms of the institution, their course and career and on interpersonal aspects. We conclude that the initial expectations of students at the time of entry impact their academic experiences and adaptation to higher education, and it is important that higher education institutions invest in institutional support (including course and career guidance), and in the promotion of support networks for incoming students. Students with fewer personal resources and weaker previous training benefit from this institutional support, increasing their chances of persisting in courses and completing their coursework, doing justice to family and society's investment in the higher education of their young ones. To consolidate these findings, it is necessary to repeat this study with a broader and more representative sample.*

**Keywords:** Higher education. First-year students. Expectations. Academic adaptation.

## Resumen

*El artículo aborda un estudio longitudinal en el que se realizó un seguimiento de 106 estudiantes que ingresaran a la educación superior durante un período de seis meses. El objetivo fue verificar una relación entre las expectativas con las que ingresan los estudiantes y su posterior bienestar académico, una vez que son conscientes de su desempeño académico en el primer periodo del curso. Para evaluar las expectativas de los estudiantes se utilizó la Escala Brasileña de Expectativas Académicas para Ingresantes a la Educación Superior y, para evaluar el bienestar, se utilizó el Cuestionario de Experiencias Académicas en su versión reducida. Los resultados apuntan a una experiencia de curso y carrera más positiva entre aquellos estudiantes con mayores expectativas de calidad del desarrollo académico. Además, las experiencias*

*personales fueron más positivas entre los estudiantes que tenían altas expectativas de estudiar en el extranjero durante algún período de tiempo. Otro resultado que destacó fue la diferencia entre los estudiantes que declararon que tenían intención de continuar en el curso y los que no (al final del primer período del curso): los que querían permanecer tuvieron una experiencia más positiva en términos de los aspectos institucionales, de carrera y de carrera e interpersonales. Concluimos que las expectativas iniciales de los estudiantes al momento de su ingreso impactan sus experiencias académicas y su adaptación a la educación superior, y las instituciones de educación superior deberían invertir en apoyo institucional (incluida la orientación académica y profesional) y en la promoción de redes de apoyo para los estudiantes entrantes. Los estudiantes con menos recursos personales y menor formación previa se benefician de este apoyo institucional, aumentando sus posibilidades de permanecer en los estudios y completar su formación, a la altura de la inversión realizada por la familia y la sociedad en la educación superior de sus jóvenes. Para consolidar estos hallazgos es necesario repetir este estudio con una muestra más amplia y representativa.*

**Palabras clave:** *Enseñanza superior. Estudiantes de 1er año. Expectativas. Adaptación académica.*

---

## Introdução

Diversos fatores têm sido apontados para explicar a evasão de estudantes, principalmente durante o primeiro ano de curso. Nos últimos anos, temos visto aumentar a preocupação com a satisfação e o bem-estar dos universitários, tendo em vista a redução da evasão. A título de exemplo, podemos mencionar a modificação das diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que, a partir do Parecer CNE/CES nº 197/2013, passou a incluir a prestação de apoio psicopedagógico aos estudantes nos critérios de avaliação dos cursos e das instituições do país.

Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2022) apontam para uma taxa elevada de evasão do ensino universitário durante o primeiro ano de estudos, cuja Taxa de Desistência Acumulada (TDA) ultrapassa os 80%, enquanto nos últimos anos de curso, esta taxa se aproxima de zero. Portanto, urge cuidarmos desse primeiro ano de experiência do universitário, visando prover as condições de bem-estar e sucesso para sua permanência. Pensando no bem-estar dos estudantes, um artigo recente de Sunde *et al.* (2022) identifica fatores de risco na vida do universitário que podem levar a ideação e tentativa de suicídio: (1) relacionamento social com pares; (2) relacionamento social com professores ou orientador; e (3) adaptação ao ambiente acadêmico. Essas dificuldades ganham particular relevância nos estudantes que ingressam no ensino superior.

Algumas teorias buscam explicar o fenômeno da evasão no ensino superior. Entre elas, destacam-se a de Vincent Tinto (1975, 1999) e a de Alexander Astin (1984/1999). Tinto (1975) desenvolveu o modelo de integração do estudante, no qual preconiza que a evasão pode ser explicada pelo insucesso do estudante em integrar as esferas social e acadêmica, incluindo nesse processo características dos estudantes em interação com características e iniciativas da instituição. Para o autor, o primeiro ano de curso é crucial para que essa integração aconteça. Assim, destaca a iniciativa de algumas instituições de ensino superior em prover um curso introdutório para estudantes ingressantes que aborde orientações essenciais para uma boa adaptação do aluno (Tinto, 1999). Tinto também enfatiza a necessidade de a instituição se preocupar com as condições de aprendizagem providas de forma a garantir a permanência do estudante, sugerindo, sobretudo, a iniciativa da construção de comunidades de aprendizagem.

Astin (1999) propôs uma teoria do envolvimento do estudante na universidade. O conceito de envolvimento, segundo o autor, refere-se à energia física e psicológica dedicada pelo aluno à experiência acadêmica (Astin, 1999). Sua ênfase, no entanto, está no comportamento do estudante frente às situações encontradas, mais do que seu pensamento ou seus sentimentos. Como o estudante age é que determina seu nível de envolvimento, podendo ser aferido de forma quantitativa, por exemplo taxa de presença nas aulas ou horas de estudo; ou de forma qualitativa, por exemplo compreensão das leituras e desempenho em sala de aula.

Uma das variáveis psicológicas que seguramente aumenta a capacidade explicativa da evasão por parte das duas teorias anteriores tem a ver com a autoeficácia do estudante. Bandura explica que “as expectativas de eficácia e de resultados das pessoas influenciam a maneira como elas agem, e os efeitos ambientais criados por suas ações, por sua vez, alteram suas expectativas” (2008, p. 46). Assim, as expectativas variam mediante situações em que os alunos se comportam de forma inesperada e se veem capazes de executar tarefas inimagináveis. Portanto, Bandura enfatiza a importância dos contextos de aprendizagem e de realização na determinação da criação dessas expectativas e dos comportamentos que os indivíduos adotam em determinadas situações.

Outro foco das expectativas acadêmicas está vinculado aos interesses e às aspirações universitárias, ou seja, aquilo que os estudantes esperam encontrar e concretizar no ensino superior. Tais expectativas estimulam os estudantes a fazerem escolhas e a investirem em situações acadêmicas, mesmo quando essas colocam desafios e exigências. Com expectativas muito baixas, o estudante não toma a iniciativa e não

enfrenta as dificuldades que encontra, contudo, quando essas expectativas são demasiadamente elevadas e irrealistas, outros problemas surgem. Tendencialmente nesses casos, os estudantes experimentam frustração e desinvestem da vida acadêmica, sobretudo, nas áreas em que a realidade encontrada não corresponde às suas aspirações. Felizmente, com o tempo, as expectativas tendem a se tornarem mais realistas em decorrência das realidades encontradas e das experiências acadêmicas vivenciadas.

Nesta investigação, centramo-nos no papel das expectativas acadêmicas e na adaptação dos estudantes após seu ingresso no ensino superior. As expectativas podem traduzir percepções de competência, mas, sobretudo, motivações ou aspirações que os estudantes foram construindo no seio da sua família e ao longo do ensino básico e do ensino médio, e que desejam concretizar no seu curso, na sua instituição, ou durante a frequência do ensino superior (Almeida; Cruz, 2010; Faria; Almeida, 2021).

Freixa-Niella, Dorio-Alcaraz e Corti (2019), ao organizarem grupos focais com estudantes ingressantes na Universidade de Barcelona, viram que alguns desafios marcam o primeiro período de curso: fazer novas amizades; ajustar as expectativas iniciais em relação a essa nova fase da vida; adaptar-se à cultura universitária e às novas formas de sociabilidade; desempenho acadêmico e construção de uma nova identidade. Por sua vez, Soares *et al.* (2019) investigaram estudantes do primeiro, segundo e terceiro períodos do curso de psicologia e encontraram que eles ingressam com um bem-estar psicológico e físico que se deteriora no decorrer do curso. Além disso, os autores identificaram maiores expectativas nos estudantes de primeiro período, comparados aos períodos subsequentes, sugerindo que quando do ingresso os estudantes se sentem mais aptos e mais capazes, e que essas percepções de autoestima e autoeficácia diminuem com o passar do tempo.

A diminuição das expectativas iniciais no decurso da formação pode ter múltiplas variáveis na sua origem, e quando se convertem em dificuldades que os estudantes não conseguem superar, surgem os problemas de adaptação, de performance estudantil e de permanência. Por exemplo, Santos *et al.* (2019) encontraram que a evasão no primeiro ano de curso de licenciandos de uma universidade pública foi provocada por questões de baixo rendimento acadêmico, além disso, não receber nenhuma assistência financeira para permanência estudantil, não participar de projetos de pesquisa e ser cotista também contribuíram para a evasão. Em estudos no Brasil sobre a satisfação acadêmica de estudantes universitários (Chico; Osti; Almeida, 2022; Osti; Almeida, 2022) emergem as condições financeiras, as possibilidades antecipadas de carreira e emprego futuro, o relacionamento com colegas e com professores, o rendimento acadêmico e a infraestrutura da instituição. Por sua vez, Sahão e Kienen (2021) averiguaram, em uma revisão sistemática da literatura, os seguintes fatores dificultadores da adaptação dos universitários ingressantes: nível de exigência do curso, relacionamentos interpessoais, morar fora de casa, falta de rede de apoio e situação financeira. Isto é, falamos em dificuldades decorrentes das características pessoais, das características do ensino superior, das novas responsabilidades e exigências em termos de autonomia, da falta de informação prévia sobre a organização e de exigências do ensino superior ou de expectativas não correspondidas, por exemplo. Por outro lado, os facilitadores dos processos de adaptação, sucesso acadêmico e permanência passam, sobretudo, por uma rede de apoio, fornecimento de informações para os alunos e medidas de integração acadêmica. As autoras destacam o papel dos professores nesse processo, mostrando-se disponíveis para esclarecer dúvidas dos alunos. Em síntese, as autoras afirmam que “disponibilizar informações e serviços de apoio aos ingressantes na universidade pode contribuir para a adaptação, de modo a garantir o acesso às oportunidades oferecidas pela instituição” (Sahão; Kienen, 2021, p. 7).

Diversas escalas estão disponíveis para a avaliação das expectativas acadêmicas dos estudantes no ensino superior. No nosso estudo, utilizamos a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior (EEA) (Marinho-Araújo *et al.*, 2015), uma adaptação do Questionário de Percepções Acadêmicas - Expectativas (Almeida *et al.*, 2012). Esta escala tem 62 itens distribuídos em

sete dimensões, a saber: formação acadêmica de qualidade, compromisso social e acadêmico, ampliação das relações interpessoais, oportunidade de internacionalização e intercâmbio, perspectiva de sucesso profissional, preocupação com a autoimagem, e desenvolvimento de competências transversais. Os índices de consistência interna das dimensões variaram entre 0,71 e 0,90. A escala foi, em seguida, reduzida para 28 itens (Fleith *et al.*, 2020), mantendo as mesmas sete dimensões (quatro itens por dimensão), com índices de consistência variando entre 0,82 e 0,91.

Por sua vez, há um instrumento bastante utilizado no Brasil para a avaliação das vivências ou adaptação acadêmica dos estudantes nas primeiras semanas ou meses de frequência do ensino superior. Referimo-nos ao Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r) (Almeida; Ferreira; Soares, 1999) e que foi objeto de adaptação e validação para o Brasil por Granado *et al.* (2005). Trata-se de um questionário formado por 55 itens repartidos por cinco dimensões, que mais à frente será apresentado em maior detalhe.

A pesquisa realizada é de cunho quantitativo e utilizou as duas escalas descritas (expectativas e vivências acadêmicas) nas suas versões adaptadas para o contexto brasileiro. O objetivo foi averiguar se as expectativas de alunos ingressantes têm valor preditivo de suas vivências, não imediatamente na fase de ingresso ou primeiras semanas, mas mais tarde após um semestre de estudos. Por outro lado, tomando algumas características dos estudantes, analisamos eventuais diferenças nas médias nas dimensões das expectativas e das vivências acadêmicas em função dessas características.

## Metodologia

### Participantes

Participaram da pesquisa um total de 106 estudantes de instituições de ensino superior privadas e públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Os participantes foram convidados por meio de um e-mail enviado pelos coordenadores de curso das universidades. A coleta foi feita no início do período letivo das universidades participantes em três semestres consecutivos. Para uma das universidades, os e-mails foram diretamente para os estudantes. A idade dos participantes variou entre 15 e 49 anos de idade ( $M = 21,21$ ;  $DP = 6,77$ ). O Quadro 1 apresenta a caracterização da amostra considerada neste estudo.

Quadro 1 – Características da amostra da pesquisa (N = 106)

Característica	Subcategorias	N (%)
Gênero	Feminino	61 (57,5%)
	Masculino	44 (41,5%)
	Não binário	1 (0,9%)
Tipo de IES	Pública	32 (30,2%)
	Privada	74 (69,8%)
Área de estudos	Ciências exatas e biológicas	28 (26,4%)
	Ciências sociais aplicadas	41 (38,7%)
	Humanas, Letras e Artes	37 (34,9%)

<b>Primeira graduação?</b>	Sim	92 (86,8%)
	Não	14 (13,2%)
<b>Pretende continuar no curso?</b>	Sim	99 (93,4%)
	Não	7 (6,6%)
<b>Trabalha?</b>	Sim	32 (30,2%)
	Não	74 (69,8%)

IES = Instituição de Ensino Superior.

Fonte: Autores (2023)

## **Instrumentos**

Dois instrumentos foram utilizados na pesquisa: a EEA e o QVA-r na sua versão brasileira (Granado *et al.*, 2005).

Após uma sequência de estudos da dimensionalidade da EEA com duas amostras independentes (EISENBERG; ALMEIDA, no prelo), a versão utilizada neste estudo é formada por 27 itens (um dos itens da versão original não foi considerado). A resposta aos itens recorre a uma escala Likert de cinco pontos, consoante o grau de desacordo e acordo. A escala é composta por seis dimensões: *qualidade do desenvolvimento acadêmico* (com 7 itens); *oportunidade de intercâmbio e internacionalização* (com 4 itens); *preocupação com a autoimagem* (com 4 itens); *compromisso social e acadêmico* (com 4 itens); *perspectiva de sucesso profissional* (com 4 itens); e *ampliação das relações interpessoais* (com 4 itens). A consistência interna das dimensões varia entre 0,76 e 0,90. Explicamos a seguir um pouco sobre cada dimensão.

*Qualidade do desenvolvimento acadêmico* contém itens que mostram uma preocupação do aluno com uma boa formação, adquirir conhecimentos da área, se preparar bem para sua profissão futura e suas competências para tal. *Oportunidade de intercâmbio e internacionalização* contém itens que mostram um desejo do estudante de integrar programas de intercâmbio ou estágio estudantil em outro país. *Preocupação com a autoimagem* contém itens que mostram uma preocupação do estudante com a forma como os outros o perceberão ou julgarão: desejo de não se sentir inferiorizado, de não ter notas piores que os colegas, de não decepcionar a família e de não ser excluído. *Compromisso social e acadêmico* engloba itens que mostram uma preocupação do estudante com ações sociais, com desigualdade social, com contribuir para a sociedade, participando em atividades de voluntariado. *Perspectiva de sucesso profissional* é sobre a ambição do estudante em ter melhores opções profissionais, em entrar para o mercado de trabalho e ter um futuro estável, com um bom emprego. *Ampliação das relações interpessoais* contém itens que demonstram uma vontade de ampliar a rede social de amigos, de se divertir e socializar, de ter relações com pessoas que se ajudam em momentos difíceis.

O QVA-r na versão adaptada para o contexto brasileiro (Granado *et al.*, 2005), é composto por um total de 55 itens, avaliados por participantes em uma escala Likert de 5 pontos, sendo 1 “nada a ver comigo” e 5 “tudo a ver comigo”. Os itens estão distribuídos em 5 dimensões, a saber: *pessoal* (com 14 itens), *interpessoal* (com 12 itens), *curso e carreira* (com 12 itens), *estudo* (com 9 itens), e *institucional* (com 8 itens) e têm consistência interna variando entre 0,72 a 0,87.

Explicando melhor as dimensões dessa escala, a *pessoal* contém itens sobre mal-estar emocional, como sentir-se triste, sem controle, cansado, desorientado, confuso, ansioso, e assim por diante. *Interpessoal* é sobre fazer amigos e valorizá-los, ser amigável e simpático, estabelecer bons relacionamentos e com

convívio com pessoas de ambos os sexos. *Curso e carreira* é sobre estar envolvido com o curso, julgar que fez a escolha certa para suas ambições profissionais. *Estudo* contém itens sobre o estudante achar que tem uma boa organização nos estudos, boa gestão do tempo, boas estratégias nas aulas, e assim por diante. *Institucional* é sobre apreciar a universidade em que está, achar que fez a escolha certa.

## Procedimentos

O estudo foi aprovado pela Câmara de Ética da universidade, sob o protocolo de número 102/2020. Foi assegurado aos participantes a confidencialidade dos seus resultados. Todos os participantes receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e consentiram na sua participação.

Ambas as escalas foram transcritas para um formulário do Google Forms e o link foi enviado para os alunos por e-mail, juntamente com o TCLE. A coleta de dados ocorreu em três ondas entre 2022 e 2023, com três coortes de estudantes ingressantes em universidades. Para cada um dos coortes, houve a aplicação das duas escalas psicométricas com um intervalo de seis meses entre elas.

A primeira escala a ser aplicada foi a EEA, no início do primeiro período dos estudantes. A segunda escala, o QVA-r, foi enviada apenas para os alunos que responderam à primeira escala, após terem completado um semestre de curso. Eles foram contatados por e-mail e/ou por *WhatsApp* com o pedido para preencherem a segunda escala. Na mensagem, foi enviado o *link* do formulário para preenchimento da escala.

Além das duas escalas, o questionário respondido pelos alunos também continha itens adicionais para preenchimento, a saber: idade, gênero, curso, instituição, se essa era ou não sua primeira graduação, se pretendia continuar no curso de escolha e se trabalhava ou não. A distância no tempo entre a aplicação das duas escalas explica, pelo menos em parte, uma redução no número de participantes, pois alguns estudantes desvincularam-se do estudo e não preencheram o QVA-r.

## Resultados

As dimensões das escalas foram submetidas ao teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors para amostras de grande dimensão ( $n \geq 30$ ). O teste indicou que os dados das dimensões de ambas as escalas divergem da curva normal, com exceção da QVA-r Estudo ( $p = 0,20$ ). Assim, optamos por utilizar testes não paramétricos nas análises estatísticas para todas as dimensões. A Tabela 1 apresenta os resultados da amostra nas dimensões das duas escalas utilizadas.

Tabela 1 – Descritivas da EEA e do QVA-r

Escalas	Variáveis	Média	Desvio Padrão	Min.	Máx.
Expectativas Acadêmicas	Qualidade de desenvolvimento acadêmico	4,56	0,52	2,9	5,0
	Intercâmbio e internacionalização	3,49	1,26	1,0	5,0
	Percepção de autoimagem	3,73	0,97	1,0	5,0



<b>QVA-r (vivências acadêmicas)</b>	Compromisso social e acadêmico	4,12	0,81	1,5	5,0
	Sucesso profissional	4,31	0,80	1,7	5,0
	Ampliação das relações interpessoais	3,85	0,93	1,5	5,0
	Institucional	4,08	0,69	2,0	5,0
	Curso e carreira	4,11	0,75	1,6	5,0
	Interpessoal	3,59	0,84	1,0	4,9
	Pessoal	2,79	0,82	1,2	4,8
	Estudos	3,27	0,77	1,4	5,0

Fonte: Autores (2023)

Tomando as médias obtidas na escala de expectativas, vale destacar as elevadas expectativas dos estudantes em relação à *qualidade de desenvolvimento acadêmico*. Nesse caso concreto, não só a média é muito elevada ( $M = 4.56$ ), pois próxima do limite máximo da escala de pontuação usada nos itens (entre 1 e 5), como é reduzido o desvio-padrão, significando que a quase totalidade da amostra se concentrou nas pontuações de 4 e 5 nos itens dessa dimensão. Em sentido contrário, são mais baixas as expectativas dos estudantes em relação à dimensão *intercâmbio e internacionalização* ( $M = 3.49$ ), verificando-se nessa dimensão uma maior variabilidade de pontuações dos estudantes traduzida no valor mais elevado de desvio-padrão. Em relação às vivências acadêmicas, registram-se médias mais elevadas nas dimensões *curso e carreira* e *institucional*, sugerindo que os estudantes estejam bastante adaptados em relação a essas duas dimensões, apresentando maiores dificuldades na dimensão *pessoal*.

Prosseguindo com os objetivos deste estudo, na Tabela 2, apresentamos as correlações entre os resultados dos estudantes nas dimensões das expectativas e nas dimensões das vivências acadêmicas (*rho* de Spearman). Para interpretar os valores dos coeficientes de correlação, utilizamos a mesma classificação utilizada por Soares *et al.* (2014), proposta por Ajzen e Fishbein (1998 *apud* Soares *et al.*, 2014), a saber:  $< 0,30$  = correlação fraca;  $\geq 0,30$  e  $< 0,50$  = moderada;  $> 0,50$  = forte.

Tabela 2 – Correlações (*rho* de Spearman) entre as dimensões das escalas de expectativas e de vivências

<b>Expectativas acadêmicas (EEA)</b>	<b>Vivências Acadêmicas (QVA-r)</b>				
	<b>Institucional</b>	<b>Curso e Carreira</b>	<b>Interpessoal</b>	<b>Pessoal</b>	<b>Estudo</b>
Qualidade de desenvolvimento acadêmico	0,17	0,47***	0,24*	0,26**	0,19
Intercâmbio e internacionalização	0,21*	0,27**	0,23*	0,31***	0,04
Percepção de autoimagem	0,11	0,31***	0,18	0,23*	0,26**

Compromisso social e acadêmico	0,09	0,33***	0,17	0,16	0,08
Sucesso profissional	0,13	0,17	0,16	0,18	0,15
Ampliação das relações interpessoais	0,15	0,28**	0,44***	0,23*	-0,05

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

Fonte: Autores (2023)

Como se pode ver na Tabela 2, as expectativas de *desenvolvimento acadêmico* mostraram relação moderada com as vivências de *curso e carreira*, e fraca com as vivências *interpessoal* e *pessoal*. A expectativa de *intercâmbio e internacionalização* teve relação fraca, mas significativa, com as vivências *institucional, curso e carreira* e *interpessoal*, e relação moderada com a vivência *pessoal*. Não houve relação com a vivência *estudo*. A expectativa de *preocupação com autoimagem* perante os outros teve relação moderada com *curso e carreira* e fraca com *pessoal* e *estudo*. A expectativa de *compromisso social e acadêmico* teve relação apenas com *curso e carreira*, mas foi de nível moderado. Já a expectativa de *relações interpessoais* relacionou-se de forma fraca, mas significativa, com as vivências de *curso e carreira* e *pessoal* e obteve correlação moderada com a vivência *interpessoal*. Por fim, a expectativa de *sucesso profissional* não teve correlação com nenhuma das vivências posteriores dos estudantes.

O segundo passo das análises foi calcular regressões lineares para melhor entender as correlações produzidas. Como este é um estudo longitudinal, podemos usar as regressões para inferir causa e efeito entre expectativas e vivências. Com base nas correlações para as vivências em *curso e carreira*, calculamos uma regressão linear múltipla com essa variável como dependente e as seguintes variáveis de expectativas como explicativas: *desenvolvimento acadêmico, compromisso social e acadêmico* e *intercâmbio e internacionalização*, ou seja, as variáveis de teor acadêmico com as quais a vivência teve correlação significativa. O resultado do modelo foi significativo [ $F(3,102) = 10,21, p < 0,001$ ] e explicou 23% ( $R^2$ ) da variância. No entanto, apenas as expectativas de desenvolvimento acadêmico tiveram uma relação significativa ( $\beta = 0,64$ ) com a vivência.

Em seguida, fizemos o cálculo de regressão linear para o QVA-r *interpessoal*. O modelo conteve como variável explicativa as expectativas *interpessoais, desenvolvimento acadêmico* e *intercâmbio e internacionalização*. O modelo explicou 22% ( $R^2$ ) da variância do QVA-r *interpessoal*, [ $F(1,104) = 9,52, p < 0,001$ ] No entanto, apenas a expectativa de *relações interpessoais* teve significância, com  $\beta = 0,33$ .

A terceira regressão calculada foi com o QVA-r *pessoal*. Incluímos as expectativas que correlacionaram com a vivência da Tabela 2 como explicativas. O modelo explicou 12% ( $R^2$ ) da variância do QVA-r *pessoal*, [ $F(1,104) = 3,47, p < 0,05$ ]. No entanto, apenas a expectativa de *intercâmbio e internacionalização* alcançou significância [ $\beta = 0,16, p < 0,05$ ]. Ou seja, as vivências *pessoais* foram mais positivas entre os estudantes que tinham altas expectativas para estudar fora.

Considerando as variáveis descritivas da amostra, dividimos a variável idade em estudantes de até 18 anos ( $N = 51$ ), de 19 a 21 anos ( $N = 32$ ) e igual ou acima de 22 anos ( $N = 23$ ). Ao fazer uma ANOVA com um fator, encontramos uma diferença significativa entre expectativas de sucesso profissional entre os mais jovens (até 18 anos) e a faixa de 19 a 21 anos [ $F(2, 103) = 3,14, p < 0,05$ ], em que os mais novos tiveram maiores expectativas ( $M = 4,49, DP = 0,57$ ) do que os mais velhos ( $M = 4,05, DP = 1,0$ ).

Com relação à pretensão de continuar ou não no curso, vimos que houve diferença significativa entre os dois grupos nas dimensões de vivência *institucional* [ $t(104) = 2,15, p < 0,05$ ], *curso e carreira* [ $t(104) = 7,51, p < 0,001$ ], e *interpessoal* [ $t(104) = 2,10, p < 0,05$ ]. Nas três dimensões, aqueles estudantes que pretendiam permanecer no curso, tiveram médias mais elevadas. Nas expectativas, só houve diferença significativa entre os grupos na *percepção de autoimagem* [ $t(104) = 2,62, p < 0,01$ ], indo na mesma direção, ou seja, os que pretendiam ficar no curso tiveram uma preocupação maior de aprovação ( $M = 3,79, DP = 0,93$ ), comparado com os outros ( $M = 2,82, DP = 1,21$ ).

Quando comparamos os estudantes que trabalham com aqueles que não trabalham, encontramos resultado significativo também na *preocupação de autoimagem* [ $t(104) = -1,81, p < 0,05$ ], onde aqueles que não trabalham ( $M = 3,84, DP = 0,91$ ) tiveram maior preocupação com a sua avaliação pelos outros do que aqueles que trabalham ( $M = 3,47, DP = 1,07$ ).

As variáveis gênero, área de estudo e estudantes cursando, ou não, a primeira graduação, não apareceram associadas às diferenças de resultados nas dimensões das duas escalas de avaliação utilizadas.

## Considerações finais

Neste estudo, buscamos relacionar as expectativas que os estudantes trazem ao entrarem para o ensino superior com suas vivências durante o primeiro período de curso. O resultado mais significativo desta análise foi a correlação entre as vivências positivas de *curso e carreira* com praticamente todos os fatores da EEA. Ainda que não se possa determinar umnexo causal estrito, observamos correlações baixas a moderadas entre essa dimensão das vivências acadêmicas e as expectativas com que os estudantes ingressam no ensino superior nas dimensões de *desenvolvimento acadêmico, intercâmbio e internacionalização, percepção de autoimagem, compromisso social e acadêmico e ampliação das relações interpessoais*. A correlação mais elevada ocorre entre a expectativa de desenvolvimento acadêmico e a adaptação ao curso e carreira; por outro lado, uma segunda correlação mais elevada ocorre cruzando as expectativas dos estudantes de envolvimento em relações interpessoais e os níveis de adaptação vivenciados na área da interação com colegas ou relacionamento interpessoal. Assim, este conjunto de dados permite-nos defender que as expectativas iniciais dos estudantes afetam a qualidade da sua adaptação acadêmica ao longo das primeiras semanas ou meses no ensino superior, mesmo não se podendo pensar em relações de causalidade, dada a natureza correlacional do presente estudo (Almeida et al., 2012; Fleith et al., 2020). De qualquer maneira, se esse resultado se confirmar em pesquisas futuras, medidas institucionais que incentivem as experiências positivas quanto ao curso e à carreira, como realocação vocacional depois da entrada no ensino superior, ou oportunidades para aquisição de conhecimentos curriculares necessários ao sucesso no curso, podem contribuir para a melhoria das vivências gerais dos estudantes e, portanto, para níveis mais elevados de adaptação acadêmica e maior bem-estar dos universitários, assim como para melhorar o seu rendimento acadêmico.

Outro resultado relevante no sentido dos objetivos deste estudo foi que algumas variáveis pessoais dos estudantes, nomeadamente idade, trabalhar ou ter a pretensão de concluir a formação iniciada, se encontram associadas com algumas dimensões das expectativas e da adaptação acadêmica, não aparecendo tal associação com significado estatístico tomando as variáveis gênero, área de estudo e o cursar ou não uma graduação de primeira opção. Este conjunto de dados alerta para a diversidade de estudantes que hoje ingressam no ensino superior, e uma confirmação destes resultados em futuras pesquisas pode orientar as instituições na identificação de grupos de estudantes que ingressam com expectativas mais baixas e que podem apresentar mais frequentemente dificuldades na sua adaptação acadêmica. Por exemplo, estudantes que pretendem continuar no curso escolhido são aqueles que estão

tendo vivências mais positivas nos âmbitos *institucionais*, de *curso e carreira* e nas *relações interpessoais*. Ou seja, parecem estar mais bem adaptados à vida universitária em quesitos que têm se mostrado importantes em pesquisas anteriores citadas neste artigo (Sahão; Kienen, 2021; Osti; Almeida, 2022).

A terminar, a par das limitações decorrentes da natureza correlacional do presente estudo, importa destacar o tamanho e a pouca heterogeneidade da amostra considerada. Com os mesmos objetivos, o presente estudo merece ser replicado com uma amostra de estudantes provenientes de vários estados do Brasil e cobrindo uma maior diversidade de áreas científicas dos cursos de graduação. Por outro lado, recolhendo-se o rendimento acadêmico dos estudantes no final do primeiro período, podemos reforçar o sentido longitudinal da informação analisada, ou seja, complementar a relação entre as expectativas iniciais e a adaptação acadêmica dos estudantes prolongando a relação entre estas duas variáveis e o rendimento acadêmico.

## Referências

- AJZEN, J.; FISHBEIN, M. Overview. In: AJZEN, J.; FISHBEIN, M. (ed.). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.
- ALMEIDA, L. S.; COSTA, A. R.; ALVES, A. F.; GONÇALVES, P.; ARAÚJO, A. M. Expectativas acadêmicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, Porto, v.16, n.1, p.70-85, 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20072>. Acesso em: 11 out. 2023.
- ALMEIDA, L. S.; CRUZ, J. F. A. *Transição e adaptação acadêmica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. Braga: Actas do Congresso Ibérico, 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/11543> Acesso em: 06 ago. 2024.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v.33, n. 3, p. 181-207, 1999. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/12080>. Acesso em: 06 ago. 2024.
- ASTIN, A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, Baltimore, v. 40, n. 5, p. 518-529, 1999.
- BANDURA, A. O sistema do se/f no determinismo recíproco. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 43-67.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022. 115 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 06 ago. 2024.
- CHICO, B. M.; OSTI, A.; ALMEIDA, L. S. Satisfação acadêmica de estudantes do ensino superior: análise da produção científica (2010 – 2020). *Psicologia, Educação e Cultura*, Porto, v.26, n. 2, p. 37-54, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/42100>. Acesso em: 06 ago. 2024.

EISENBERG, Z.; ALMEIDA, L. S. *Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior*. Manuscrito. 2023.

FARIA, A. A. G.T. F.; 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://dialnet.unirioja.es/ejemplar/634600>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FARIA, A. A. G. 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*, Humaitá, v.13, p.94-115, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8312>. Acesso em: 06 ago. 2024.

FLEITH, D. S.; ALMEIDA, L. S.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; GOMES, C. M. A.; BISINOTO, C.; RABELO, M. L. Validity evidence of a Scale on Academic Expectations for Higher Education. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 30, e3010, 2020. DOI: 10.1590/1982-4327e3010

FREIXA-NIELLA, M.; DORIO-ALCARAZ, I.; CORTI, F. First year students' perceptions in transition to university: the students' experience. *Multidisciplinary Journal of School Education*, Cracóvia, v. 2, n. 16, p. 25-56, 2019. DOI: 10.14632/mjse.2019.16.25

GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, Braga, v. 4, n. 1, p. 33-43, 2005. Disponível em: [https://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArquivoHistorico/VOL4/PE%20VOL4%20N2/PE%20VOL4%20N2\\_index\\_5\\_.pdf](https://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArquivoHistorico/VOL4/PE%20VOL4%20N2/PE%20VOL4%20N2_index_5_.pdf). Acesso em: 06 ago. 2024.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S.; FLEITH, D. S.; BISINOTO, C.; RABELO, M. L. Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 133-141, 2015. DOI: 10.15689/ap.2015.1401.15

OSTI, A.; ALMEIDA, L. S. A satisfação acadêmica no contexto do ensino superior brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1558-1576, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.16088

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. DOI: 10.1590/2175-35392021224238

SANTOS, F. P. dos; CASSUCEB, F. C. C.; FERENC, A. V. F.; CASSUCE, F. R. C. Determinants for Dropping out in the First Year of Licentiate Degree Courses at the Federal University of Viçosa. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, Londrina, v. 20, n. 3, p. 292-301, 2019. DOI: 10.17921/2447-8733.2019v20n3p292-301

SOARES, A. B. *et al.* O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014. DOI: 10.1590/S1413-82712014000100006

SOARES, A.; LIMA, C. A.; SANTOS, G.; SILVA, I. Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 13, n. 3, p. 93-118, 2019. DOI:10.34019/1982-1247.2019.v13.27231

SUNDE, R. M. *et al.* Fatores de risco associados ao suicídio em universitários: uma revisão de escopo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 832-852, 2022. DOI: 10.12957/epp.2022.68656

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. DOI: 10.3102/00346543045001089

TINTO, V. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, [s. l.], 19, 1-8, 1999. DOI: 10.12930/0271-9517-19.2.5

---

RECEBIDO: 23/03/2024

RECEIVED: 23/03/2024

APROVADO: 25/05/2024

APPROVED: 25/05/2024