



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

MARIA JOSÉ MARTINS

**A TRANSIÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS ESCOLARES,
EXPECTATIVAS INICIAIS E DIFICULDADES VIVENCIADAS POR
INGRESSANTES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

CAMPINAS

2022

MARIA JOSÉ MARTINS

**A TRANSIÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS ESCOLARES,
EXPECTATIVAS INICIAIS E DIFICULDADES VIVENCIADAS POR
INGRESSANTES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação na Área de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. CAMILA ALVES FIOR

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MARIA JOSÉ MARTINS, E ORIENTADA PELA PROF^a. DR^a. CAMILA ALVES FIOR

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M366t Martins, Maria José, 1987-
A transição ao ensino superior : percursos escolares, expectativas iniciais e dificuldades vivenciadas por ingressantes em uma universidade pública / Maria José Martins. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Camila Alves Fior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Aprendizagem. 2. Aspirações educacionais. 3. Estudantes. 4. Universidades. 5. Êxito escolar. I. Fior, Camila Alves, 1978-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The transition into higher education : educational background, initial expectations and challenges experienced by first-year students at a public university

Palavras-chave em inglês:

Learning
Expectations
Universities
College students
Academic success

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Camila Alves Fior [Orientador]
Soely Aparecida Jorge Polydoro
Adriana Benevides Soares

Data de defesa: 17-03-2022

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-9916-9847>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7475705753222356>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A TRANSIÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS ESCOLARES,
EXPECTATIVAS INICIAIS E DIFICULDADES VIVENCIADAS POR
INGRESSANTES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Autora: Maria José Martins

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dr^a. Camila Alves Fior
Profa. Dr^a. Soely Aparecida Jorge Polydoro
Profa. Dr^a. Adriana Benevides Soares

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação.

Dedico este trabalho a todas (os) estudantes do ensino superior.

Ao meu esposo, Gustavo.

Aos meus pais, Luiz e Zilda.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa e para a minha formação acadêmica e humana ao longo dessa formação, muito obrigada!

Agradeço especialmente aos estudantes que participaram deste estudo e contribuíram para a minha aprendizagem e ao desenvolvimento deste trabalho. Por compartilharem suas vivências educacionais pregressas, suas transições e primeiras experiências no ensino superior. Vocês são incríveis!

À minha orientadora, Profa. Camila Alves Fior, meus agradecimentos por todas as orientações nesse percurso que tanto me ajudaram a crescer e a desenvolver habilidades que pareciam impossíveis. Por toda sua generosidade, acolhimento e profissionalismo, muito obrigada!

À banca examinadora, professoras Soely Polydoro e Adriana Soares, aos membros suplentes Adriane Pelissoni e Joene Santos, obrigada por participarem dessa construção!

Esse agradecimento é particularmente especial. Ao meu amado esposo, Gustavo. Por todo seu apoio, compreensão e incentivos nessa travessia acadêmica. Aprendo muito contigo, meu amor. Obrigada pela convivência a cada dia. Você me inspira. Muito obrigada!

Agradeço também aos meus queridos pais, Zilda e Luiz, pelos ensinamentos desde cedo, por me incentivarem a estudar e a persistir nas tarefas mais desafiadoras ao longo dessas décadas de vida. Também por serem tão amorosos comigo. Muito obrigada por tudo!

Às minhas irmãs, Andréia e Maristela, aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos: Alessandro, Lilian, e Alessandro, ao André, Cristina, ao Pedro e Laura, e à Vitória, e ao caçula Luiz Eduardo e minha cunhada Arieli, meu muito obrigada por todo apoio nesse tempo! Ao tio Ito (*in memoriam*).

Agradeço também às professoras e colegas do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior. Às professoras Soely Polydoro, Camila Fior e Beth Mercuri! Às colegas Cláudia, Karina, Alicia, Anastasia, Thamires, Flávia, Nani, Michelle, João e Marcos. Além dos colegas de outros grupos de pesquisas, Taís, João, Cibelle, Carlos, Leonardo, Lygia, Beatriz, José e Cintia. Agradeço também aos professores Sérgio Leite, Evely Boruchovitch e Ana Archangelo, por todos os ensinamentos!

À equipe de Orientação Educacional do Serviço de Apoio ao Estudante da Unicamp. Agradeço à supervisora da área acadêmica, Adriane e às minhas colegas Marilda, Juliana e Ligiane. Obrigada pelos incentivos, discussões, bolos e cafés! Também por compartilharem experiências de suas jornadas anteriores na pós-graduação! Aproveito para agradecer às equipes das disciplinas AM064 Oficinas de Autorregulação da Aprendizagem e PF 095 As profissões, incluindo membros permanentes, PEDs e bolsistas. Grandes equipes que aumentam a cada semestre! Agradeço também a todas(os) estudantes que cursaram a AM, além dos estudantes do ProFis!

Agradeço ao Serviço de Apoio ao Estudante da Unicamp de modo geral, também à Helena Altmann e à atual coordenadora do Serviço, Profa. Mariana Nery. A todos(as)

colegas, obrigada! À Franciele e todas(os) estagiárias(os), e ex-estagiárias(os), Stella, Luiz Carlos e Vitória, também aos estudantes bolsistas que atuam em projetos de apoio à permanência e convivem conosco, muito obrigada! Agradeço também à equipe do Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao estudante da Unicamp!

Meus agradecimentos também à equipe de trabalho construída por professores, estudantes e profissionais na Faculdade de Ciências Aplicadas! Aos professores Jaime, Daniel, Paulo e ao Degani. Aos estudantes Lucas e Antonio, à doutoranda Cláudia e a todas e todos os estudantes que se juntaram no projeto de acolhimento aos estudantes ingressantes de Engenharias. Agradeço a cada pessoa envolvida, por tantos aprendizados, discussões e intervenções desenvolvidas em conjunto para melhorar as experiências e o sucesso dos graduandos!

Meus agradecimentos também à FCA de modo geral, ao Álvaro e ao Márcio, também atual diretor e à Milena, diretora associada. Agradeço a todas(os) colegas e às professoras e professores da FCA!

À Faculdade de Tecnologia, à Profa. Luísa e ao Renato! À atual diretoria, professores Renato e Leonardo, meus agradecimentos pelo apoio! Agradeço também as professoras e professores da FT que apoiaram esse trabalho! Também a todas(os) colegas que atuam na FT!

À Marlene, Grazielle e Lorenzo, Maria Gabriela, Miriã, Matheus, Dirceu, Anderson, Arisa, Ana Carolina, Tarcísio, Lilia, Amanda, Enzo, Arthur, Bianca, Bárbara, Camila Comodo, Rafaela Brissac, Maria Teotônio, Silvia, Mariana, Emília, Cahique, Ariane, Suellen, Zezé, Ercília, Priscila, Lucielis, Jaqueline, Alessandro e Bira (*in memoriam*). Aos professores Marcelo Ribeiro, Conceição, Guilherme, Débora, Marcelo Labaki, e aos colegas do SOP. A todos vocês, meus agradecimentos!

Por fim, mas não menos importante, o meu agradecimento especial aos estudantes da Unicamp!

RESUMO

A transição ao ensino superior (ES) é uma experiência desafiadora e potencialmente crítica pelo enfrentamento das novas demandas e que requer dos ingressantes aprimoramentos de competências cognitivas, emocionais e comportamentais. As variáveis individuais e os elementos institucionais somados aos eventos externos impactam a transição dos ingressantes nesse nível de ensino. A presente pesquisa qualitativa teve como objetivo analisar a transição de ingressantes ao ES. Para tanto foram desenvolvidos três estudos com objetivos específicos: a) descrever as experiências de escolarização de universitários de camadas populares, anteriores ao ingresso no ES; b) analisar as expectativas de ingressantes sobre o ES; c) compreender as percepções dos estudantes sobre as dificuldades experienciadas após oito semanas do ingresso ao ES no contexto de ensino remoto emergencial (ERE). Participaram desta pesquisa 20 ingressantes matriculados em cursos integrais e noturnos, sendo 65% homens, com idades entre 17 a 27 anos ($M = 19,8$, $DP = 2,94$). Da amostra, 55% se declaram brancos, 40% se descrevem como negros, e 65% dos participantes ingressaram por cotas-étnicos raciais e/ou reserva de vagas para egressos da escola pública. Dos ingressantes, 60% estavam vinculados às áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas e 70% frequentavam o curso de opção preferencial. Para os três estudos foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais. A coleta de dados dos primeiros estudos ocorreu na matrícula, por meio de entrevistas presenciais na universidade, quando 75% dos participantes frequentavam a instituição há no máximo quatro dias; no terceiro, a coleta ocorreu na oitava semana do início das aulas após a migração ao ERE, por meio de plataforma de videoconferência. As entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e transcritas integralmente. Os materiais foram submetidos à análise de conteúdo e os temas emergiram dos próprios dados, sendo organizados em categorias temáticas. Os resultados evidenciaram o impacto de variáveis individuais, institucionais e contextuais na transição de estudantes ao ES. Destaca-se o peso do *background* dos estudantes no ingresso à universidade e das vivências na educação básica que revelam as potencialidades das mediações dos docentes, dos pares e da família para a continuidade da escolarização. Soma-se que os estudantes ingressam no ES com trajetórias escolares distintas, algumas delas marcadas por fragilidades na formação educacional. As expectativas iniciais dos estudantes são multifacetadas, positivas e elevadas sobre a formação superior, especialmente sobre os projetos de carreira. As dificuldades experienciadas pelos ingressantes na transição ao ES no contexto do ERE referem-se às condições de estudo e aprendizagem, ao ensino e às mediações pedagógicas, à regulação emocional e às interações com os pares. As implicações pedagógicas de tais achados constituem-se como indicadores relevantes ao sucesso na transição de ingressantes ao ES, além de reafirmarem o papel crítico das instituições ao acesso e permanência dos universitários, já que as desigualdades pregressas potencializam os desafios no primeiro ano. As mediações dos professores e dos pares, os serviços de apoio, os programas de tutoria, bem como as ações para o desenvolvimento profissional docente são essenciais para a transição dos estudantes e deveriam ser priorizadas pelas instituições de ES.

Palavras-chave: Aspirações educacionais; Aprendizagem; Universidades; Estudantes; Êxito escolar.

ABSTRACT

The transition into higher education (HE) is a challenging and potentially critical experience because it brings new demands and requires the newly admitted students to improve their cognitive, emotional, and behavioral skills. Individual variables and institutional elements added to external events impact the transition of first-year students into this level of education. This qualitative research aimed to analyze the transition of newly admitted students into HE. To this end, three studies were developed with specific objectives: a) to describe the low-income families students' educational background, before admission to HE; b) analyze freshmen's expectations about HE; c) understand the students' perceptions about the challenges experienced after eight weeks of entering HE in the context of emergency remote teaching (ERT). The study was conducted using 20 freshmen enrolled in full-time and evening courses (classes), 65% of whom were men, aged between 17 and 27 years ($M = 19.8$, $SD = 2.94$). Of the students' sample, 55% declare themselves as white, 40% of the students self-identify as Afro-Brazilian, and 40% of the participants had been admitted to HE through racial-ethnic quotas and/or reservation of places for public school graduates. Of the newly admitted students, 60% were linked to Exact and Technological Sciences careers and 70% of them attended preferred major. For the three studies, individual semi-structured interviews were carried out. Data collection from the first two studies took place at enrollment, through face-to-face interviews at the university, when 75% of the participants had been attended the institution for a maximum of four days; in the third, the collection took place in the eighth week from the beginning of the classes after the migration to the ERT. The interviews were conducted using a videoconferencing platform, recorded with the acknowledgment of the participants, and fully transcribed. The materials were submitted to content analysis and the themes emerged from the data themselves, being organized under thematic categories. The results highlighted the impact of individual, institutional and contextual variables on students' transition into HE. The importance of the students' background in admission to the university and the experiences in basic education is highlighted, which reveals the potential of the mediation of teachers, peers, and the family for the continuity of schooling. In addition, students were admitted to HE with different educational trajectories, some of them marked by weaknesses in their educational background. The initial expectations of freshmen are multifaceted, positive, and high about higher education, especially about career projects. The difficulties experienced by newly admitted students into the transition to HE in the context of the ERT refer to both study and learning conditions, teaching and pedagogical mediations, emotional regulation, also interactions with peers. The pedagogical implications of these findings are relevant indicators of success in the transition of first-year students to HE, as well as reaffirm the critical role of institutions in the access and permanence of university students since the pre-existing inequalities increase the challenges in the first year. The mediations carried out by professors and peers, the support services, the mentoring programs, as well as the actions for the professional development of teachers are imperative for a proper transition of the students and should be prioritized by HE institutions.

Keywords: Expectations; Learning; Universities; College students; Academic success.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O ensino superior no Brasil: breve histórico	17
1.2 Transição e adaptação ao Ensino Superior	22
1.3 Revisão de literatura sobre a transição e a adaptação de estudantes brasileiros ao ES	32
1.3.1. <i>Variáveis institucionais/contextuais e a transição e a adaptação ao ensino superior ..</i>	<i>43</i>
1.3.2 <i>Variáveis pessoais que impactam a transição e a adaptação ao ensino superior</i>	<i>48</i>
1.4 COVID-19 e os estudantes do ES.....	61
2 OBJETIVOS	71
2.1 Objetivo Geral	71
2.2 Objetivos Específicos	71
ARTIGO 1: EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS DE CAMADAS POPULARES QUE INGRESSAM NO ENSINO SUPERIOR.....	72
Introdução.....	73
Método.....	78
Resultados e discussão	79
Considerações Finais	88
Referências	90
ARTIGO 2: EXPECTATIVAS DE UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES SOBRE O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	93
Introdução.....	94
Método.....	99
Resultados.....	100
Discussão	104
Referências	108

ARTIGO 3: TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: DIFICULDADES VIVENCIADAS POR INGRESSANTES NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	112
Introdução.....	113
Método.....	120
Resultados.....	122
Discussão.....	129
Considerações Finais	138
Referências	139
3 DISCUSSÃO	150
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	161
ANEXO.....	180

APRESENTAÇÃO

A presente investigação tem suas raízes no ano de 2017, quando ingressei na Unicamp como orientadora educacional do Serviço de Apoio ao Estudante para atuar no posto avançado do serviço em Limeira, na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) e na Faculdade de Tecnologia (FT). Assim, passei a integrar a equipe de Orientação Educacional (OE) do SAE, carinhosamente chamada de “equipe OE”. Também conheci o grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação (FE). Esse grupo, desde a sua fundação, em 1995, faz aproximações com a universidade como um todo, o que inclui também a área de OE. Especificamente com esse setor, foi estabelecido um compromisso de modo a favorecer o aprimoramento da assistência estudantil e o desenvolvimento de pesquisas no campo sobre os estudantes universitários. Deste vínculo, outros trabalhos nasceram inclusive com a proposição de programas de intervenção, como a promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior (PELISSONI, 2016) e o desenvolvimento de habilidades sociais no contexto universitário (GOUVEIA, 2020).

Na Unicamp, além da atuação profissional, pude conhecer a FE como estudante, em 2017, quando cursei, na pós-graduação como aluna especial minha primeira disciplina neste nível de ensino. Trata-se da disciplina “Desenvolvimento e Aprendizagem”, ministrada pelo Prof. Sérgio Leite, por meio da qual pude conhecer mais sobre a obra de Skinner, Piaget, Vigotski e Wallon. No segundo semestre desse mesmo ano, cursei a cadeira “Educação Superior e o Estudante Universitário” com as Profas. Soely Polydoro, Elizabeth Mercuri e Camila Fior. Aos poucos fui adentrando meu lócus principal de trabalho e comecei a pensar em um projeto de investigação que dialogasse com a minha nova realidade de trabalho. Com o aprofundamento nos estudos, inicio uma interlocução entre os referenciais teóricos e a realidade vivida no SAE, que ganha contornos distintos com a ampliação no acesso e diferenciação nas características dos estudantes. Temos hoje, no ensino superior brasileiro, um contingente de universitários com perfis heterogêneos, com expectativas e objetivos distintos ao ingressarem numa Instituição de Ensino Superior (IES). Estas também são diversas no Brasil, com diferentes naturezas administrativas, compromissos, localização, entre outras particularidades. Deste modo, para trabalhar com estudantes universitários é necessário conhecer e compreender os elementos que compõem esse campo.

Nesta direção, vivenciando tanto a observação quanto o contato direto com os estudantes, muitas indagações nasciam e cresciam a respeito das diferenças nas vivências universitárias dos estudantes nos diferentes contextos: Como atender as demandas específicas

e que pertenciam a um determinado campus ou unidade de ensino? Como sustentar e contribuir com um diálogo com os outros agentes desse contexto? Essas circunstâncias, somadas ao entendimento do desafio que assumira em 2017 foram estímulos para querer buscar aprimoramento nesse campo. Deste modo, em 2018 me preparei e prestei o processo seletivo para o mestrado acadêmico em Educação, e em 2019 ingressei oficialmente como aluna regular da pós-graduação. Na definição do tema, no momento de troca de ideias entre minha orientadora e eu na busca de um objeto de investigação, o principal critério foi estudar algo que pudesse contribuir com os estudantes e com a instituição.

Assim, embasada em estudos empíricos nacionais e internacionais e na minha vivência como psicóloga em um serviço de apoio ao estudante, constatei que o primeiro ano no ensino superior é considerado crítico para o sucesso acadêmico e merece um olhar atento, tendo por referência a transição e a adaptação dos estudantes a esse nível de ensino (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2019). Na proposição do problema de pesquisa que norteia esse projeto, levei em consideração, além da literatura e a minha trajetória profissional, o histórico de investigações do grupo PES, com trabalhos envolvendo universitários ingressantes e que utilizaram instrumentos de autorrelato, como o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) e a Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES) (GHIRALDELLO, 2008; MAZARIOLLI, 2019). Mas também, em conjunto com a orientadora desse trabalho, avaliamos a necessidade de aprofundamento em temas vinculados à transição para esse nível de ensino, tendo por referência o momento histórico vivido pela instituição, com a abertura para novos perfis de alunos.

Soma-se que apesar da crescente valorização da educação superior, convive-se com elevadas taxas de insucesso, descritas pelo baixo rendimento acadêmico, reprovações e abandono dos cursos, principalmente no primeiro ano (ARAÚJO, 2017; NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018). Associa-se, ainda, o fato de que investigações que utilizam instrumentos de autorrelato na mensuração das vivências dos estudantes no ensino superior, tais como o QVA, encontraram baixas correlações ou um pequeno poder preditivo no rendimento acadêmico (ALMEIDA, 2007; CUNHA; CARRILHO, 2005; SANTOS; ALMEIDA, 2001). O que nos fornece indicativos de necessidade de maior aprofundamento sobre o processo de transição dos estudantes ao ensino superior no decorrer do primeiro ano.

Além disso, na instituição lócus de realização do presente estudo, há unidades de ensino e pesquisa que não estão localizadas no campus central da universidade e que têm formas e dinâmicas distintas. Para as quais hipotetizam-se explicações que podem vincular-se ao fato de os *campi* serem mais jovens e compostos por mais docentes em início de carreira,

ou ainda, pela própria organização espacial que viabiliza uma maior proximidade entre os estudantes e professores; ou pelo imaginário construído sobre a vida universitária estar localizada apenas no maior campus da instituição. Portanto, o conhecimento das particularidades de cada instituto ou faculdade da universidade é ímpar para o planejamento e a formatação de ações que atendam às reais necessidades de tais públicos. Afinal, quanto mais específicas as ações de suporte, maior o impacto na permanência estudantil (HERINGER, 2018; TINTO, 2017).

Diante disso, esse trabalho visa compreender as experiências da transição ao ensino superior vivenciado por ingressantes matriculados em unidades de ensino de uma instituição pública paulista. Com esse objetivo, a investigação fará um recorte em compreender dois momentos da transição a esse nível de ensino: o momento de matrícula e a oitava semana de ingresso na universidade. A escolha desse momento está na possibilidade de o estudante experienciar, na oitava semana, um contato mais real com a dinâmica do ensino superior, com vivências acadêmicas, sociais e com a carreira, dado que já tenha vivenciado o primeiro ciclo de avaliações. Investigadores já destacavam a oitava semana de início do curso como um momento bastante propício para conhecer a adaptação dos estudantes a esse nível de ensino (BAKER; SIRYK, 1984). Acrescenta-se, ainda, que através de um acompanhamento semanal da participação de estudantes nas atividades acadêmicas, constata-se uma diminuição no engajamento do estudante nesse momento do curso (UMER et al., 2019). Acredita-se que conhecer o que ocorre na oitava semana do curso, tendo por referência a história prévia do estudante, colhida na matrícula, poderá ser ímpar para o planejamento de ações com vistas à promoção do sucesso acadêmico.

Soma-se que compreender a transição do estudante ao ensino superior é importante, também, para antecipar o seu processo de adaptação a este nível de ensino. Sobre a adaptação a literatura também descreve outros termos para esse processo, tais como: ajustamento e integração. O termo ajustamento remete aos trabalhos de Baker e Syrik (1984) e que resultaram na construção do *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ). Esse instrumento, apesar de não ter sido validado para o Brasil, foi utilizado em diversos países, além dos Estados Unidos, tais como Peru e Espanha (DOMINGUEZ-LARA; PRADA-CHAPOÑAN; GRAVINI-DONADO, 2019; SOLEDAD et al., 2012). E nas publicações dos autores do instrumento, os termos ajustamento e adaptação são utilizados como sinônimos. Com relação ao termo integração, o mesmo remete aos referenciais teóricos de Tinto (1975; 1997), ao compreendê-la como produto da interação do estudante com o ambiente institucional, em suas dimensões acadêmicas e pessoais. No decorrer desse trabalho, o modelo

teórico proposto por Tinto será melhor detalhado. Porém, Tinto, em um artigo publicado em 2009, descreve que as conotações negativas vinculadas ao termo integração, tendo por referência as políticas inclusivas e por esse termo ser entendido, por alguns leitores, como um processo unidirecional do estudante para a universidade, levam as publicações mais recentes do autor a não trazerem mais o termo integração (WOLF-WENDEL; WARD; KINZIE, 2009). Assim, o presente estudo opta pelo termo adaptação, não a concebendo como um movimento unidirecional, mas que envolve as transformações vividas pelos ingressantes e pela instituição a fim de incluir todos os estudantes que acessam ao ensino superior. Apesar de reconhecer que esse processo envolve mais movimentos e apropriações dos estudantes, dada as capacidades que o indivíduo tem para interferir até certo ponto nos contextos em que vive. E por esse motivo pode influenciar de algum modo sua realidade, afetando-a e por ela sendo afetado (BANDURA, 2017).

Esse trabalho concebe que a transição para o ensino superior é um fenômeno complexo e dinâmico, que depende da interação entre variáveis pessoais e contextuais que afetam as vivências experienciadas pelos estudantes e a forma como os mesmos se adaptam, se ajustam, se integram e se desenvolvem no novo contexto acadêmico (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016). Assim, apesar de o foco deste estudo estar na transição para o ensino superior, também serão apresentadas considerações sobre a adaptação a este nível de ensino até por entender que estes dois processos estão intimamente vinculados.

Na construção desse projeto de investigação, os capítulos teóricos têm início com uma breve introdução, seguida por uma contextualização sobre o ensino superior no Brasil, cujo início é tardio e marcado pela diversidade de instituições, com um crescimento no número de estudantes. Na sequência, há discussões sobre o processo de transição e adaptação para o ensino superior, com destaque para os desafios encontrados nesse percurso. Posteriormente é apresentada uma revisão de literatura sobre a transição e a adaptação ao ensino superior de estudantes brasileiros, realizado por meio de um levantamento dos estudos nacionais entre 2014 e 2021 com vistas a aproximar o leitor do estado da arte sobre esse tema no Brasil. A parte teórica é finalizada com estudos recentes sobre as mudanças temporárias no contexto educacional de ensino superior pela pandemia de COVID-19, com a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial.

Em seguida são apresentados os objetivos, geral e específicos, da investigação. Sucessivamente, seguem os artigos produzidos para atender aos objetivos apresentados. O texto é finalizado com uma discussão geral e considerações finais referentes ao trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Superior (ES) brasileiro é constituído por 2.608 instituições, das quais 88,4% são privadas, com predomínio de faculdades e, do total, apenas 198 são universidades e 54,5% são públicas (BRASIL, 2019). Ainda sobre esse nível de ensino, nos últimos vinte anos observou-se um crescimento de 140% no número de instituições, o que resultou em uma ampliação na população estudantil. Segundo dados do Censo da Educação Superior brasileira, no ano de 2019, estavam matriculados nesse nível de ensino 8.603.824 estudantes, o que representa um crescimento de 263% no número de alunos considerando os 2.369.945 matriculados no ano de 1999 (BRASIL, 1999; BRASIL, 2019).

Dentre os motivos associados à ampliação no acesso ao ES destacam-se os aspectos econômicos e sociológicos, já que a elevação da escolaridade está associada a avanços na economia dos países, a redução das desigualdades sociais e na promoção de mobilidade social (DUBET, 2015; DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012; NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018). Somado a esses fatores, acrescenta-se que o ES ocupa lugar de destaque nas pautas sociais, na proposição e implementação de políticas afirmativas e na busca pela democratização da educação superior, principalmente com o olhar para os grupos que historicamente estiveram excluídos desse nível de ensino (MARTINS, 2012; VARGAS; HERINGER, 2017).

Como consequência, a expansão do ES resultou em uma maior diferenciação nas características dos estudantes, em termos de gênero, idade, raça/cor, etnia, expectativas, projetos, entre outros aspectos (FARIA; ALMEIDA, 2021a; HERINGER, 2020). E, no Brasil, a ampliação no acesso ao ES sinaliza a transição de um sistema de ensino elitizado para uma democratização no ingresso ao ES (BRASIL, 2019; HERINGER, 2018).

Por sua vez, a maior diferenciação nas características dos estudantes desafia as instituições a repensarem as práticas pedagógicas, as suas ações de assistência estudantil e a própria investigação sobre o ES, principalmente sobre o ingressante (DIAS et al., 2020). No Brasil, a formação de um campo específico de estudos sobre o ES ocorreu entre os anos de 1970 e final de 1980, envolvendo iniciativas de intelectuais interessados nessa temática e, posteriormente, houve o surgimento de grupos de pesquisas vinculados às universidades nacionais (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018). E as investigações têm contribuído para a construção de saberes sobre o estudante brasileiro que auxiliam as instituições, os docentes e os serviços de apoio ao estudante a realizarem intervenções com vistas a fornecerem suporte para o aprendizado, o desenvolvimento e a permanência dos estudantes (DIAS et al., 2020).

Acrescenta-se que a construção do conhecimento sobre o estudante de ES deve levar em consideração as características das instituições as quais estão entrelaçadas ao desenvolvimento e à história do ES nacional, com destaque para os aspectos políticos, econômicos e sociais que impactaram na construção e no desenvolvimento desse nível de ensino (DURHAM, 2003; PEREIRA; LOURENÇO, 2008; SAMPAIO, 1991). Entende-se que tal resgate histórico é fundamental na análise do ES brasileiro, inclusive para compreender os desafios vivenciados pelos ingressantes. Diante de tais considerações, a seguir tais aspectos históricos estão brevemente descritos.

1.1 O ensino superior no Brasil: breve histórico

O ES no Brasil se constituiu em 1808 com o objetivo de atender demandas ocupacionais suscitadas pela presença da coroa no país (DURHAM, 2003; NEVES; MARTINS, 2016; PEREIRA, 2008). Comparado ao contexto Europeu, com a fundação das primeiras universidades datando o século XI, e outros países Latino-Americanos, que tiveram suas instituições fundadas entre os séculos XVI e XVII, o ES brasileiro é marcado por um início tardio, funcionando a partir de escolas de formação superior voltadas às profissões liberais tradicionais, como Direito, Medicina e Engenharia (DURHAM, 2003; NEVES; MARTINS, 2016; PEREIRA, 2008; PEREIRA; LOURENÇO, 2008; SIMÕES, 2013; VARGAS; HERINGER, 2017).

Desde sua origem até um pouco mais de um século depois de seu desenvolvimento, ocorreram algumas mudanças em relação ao aumento das escolas de formação superior e no número de matriculados (NEVES; MARTINS, 2016; PEREIRA, 2008; SAMPAIO, 1991; STALLIVIERI, 2013). Com a instauração da República, em 1889, houve a criação de instituições superiores privadas descentralizadas e abertura de mais escolas, sendo a maior parte delas de cunho privado. Nas primeiras décadas de 1900, acrescentam-se mudanças no ES que incluem maior ênfase na formação tecnológica (DURHAM, 2003; SAMPAIO, 1991).

É somente a partir de 1930 que as primeiras universidades brasileiras são fundadas em regiões com melhor desenvolvimento econômico, mas ainda sem a legitimação da prática da investigação (NEVES; MARTINS, 2016; PEREIRA, 2008; SAMPAIO, 1991; STALLIVIERI, 2013). Nas décadas de 1940 a 1960 ocorreu um desenvolvimento do sistema federal de ES e elevou-se o número de instituições de ensino superior (IES), registrando a

criação de 18 instituições públicas e 10 privadas (NEVES; MARTINS, 2016; SAMPAIO, 1991; STALLIVIERI, 2013).

Nos anos posteriores houve crescimento do contingente estudantil. Na década de 60, havia 93 mil estudantes matriculados, sendo mais de 50% nas IES públicas. Em 1965, o número de matriculados atingiu 352 mil estudantes, devido implantação de universidades federais públicas e gratuitas em quase todo o território nacional (NEVES; MARTINS, 2016; STALLIVIERI, 2013). Nesse período, a ampliação no ingresso de estudantes no ES brasileiro foi uma resposta à demanda dos setores médios durante a aquecida progressão urbano-industrial (NEVES; MARTINS, 2016; STALLIVIERI, 2013). Destaca-se a diversidade de características das instituições como marcantes desse momento de crescimento, com ênfase exclusivamente no ensino ou outras que já enfatizavam as práticas de pesquisa, além do ensino. Observa-se, ainda, configurações administrativas distintas, sendo públicas, nas esferas municipais, estaduais e federais, além de privadas, laicas e religiosas (SAMPAIO, 1991).

Ainda na década de 1960 ocorreram mudanças sociais que levantaram demandas relacionadas ao sistema educacional brasileiro como um todo. No que se refere ao ES, as demandas por ensino e diploma colocavam em pauta a reforma da universidade. Nesse contexto, a atuação dos estudantes promoveu importantes movimentos de reivindicação em relação às políticas em pauta na época (DURHAM, 2003; NEVES; MARTINS, 2016; PEREIRA, 2008; SAMPAIO, 1991; STALLIVIERI, 2013). Em 1968, em um contexto político de Ditadura Militar, é dirigida pelo Governo Federal a Reforma Universitária ocorrida por pressões dos setores médios urbanos pela ampliação de vagas nas IES. Soma-se o movimento estudantil, com críticas ao modelo de funcionamento da universidade, fragmentada em escolas, isolada da pesquisa, organizada em cátedras e por sua natureza elitista, aberta à pequena parte abastada da sociedade (DURHAM, 2003; NEVES; MARTINS, 2016; PEREIRA, 2008; SAMPAIO, 1991; STALLIVIERI, 2013). Nesse período, alteraram-se diversos aspectos do funcionamento da universidade até então operantes, dentre estes, as universidades passaram a associar ensino, pesquisa e extensão, antes isolados (NEVES; MARTINS, 2016; STALLIVIERI, 2013). Além disso, perdurou a divergência entre as perspectivas da democratização e presença dos estudantes no ES e a proposta de universidade elitizada inspirada nas instituições norte-americanas (SAMPAIO, 1991).

Em vista das considerações históricas e do processo de estabelecimento do ES brasileiro dos primeiros dois séculos descritos anteriormente, observa-se um desenvolvimento com início tardio e, por muito tempo, restrito a uma pequena parte da sociedade. Adiante, serão destacados aspectos do processo de expansão do ES nacional a partir de 1960, com

destaque para as discussões sobre as políticas que buscaram a democratização do ensino e que contribuíram para uma maior diferenciação nas características dos estudantes.

A década de 1970 marcou o primeiro movimento significativo de expansão do ES brasileiro e evidenciou a forte ampliação do setor privado (PEREIRA; LOURENÇO, 2008; SAMPAIO, 1991). Com destaque para a pressão exercida pela classe média, em crescimento naquele momento, para o acesso à educação superior (HERINGER, 2018). Apesar da expansão no número de vagas, apenas uma parcela da sociedade conseguiu ingressar por conta dos custos associados à educação privada (HERINGER, 2018).

Nesta mesma direção, entre 1970 e 1980 as universidades federais mantiveram um número de vagas limitado, enquanto a proporção de matrículas no setor privado crescia e ocupava 64% das ofertas. Conforme Martins (1986; 1988, apud NEVES; MARTINS, 2016) acrescenta, a ampliação na rede privada ocorreu, principalmente, pelas escolas de segundo grau¹ que percebendo a demanda pelo acesso ao ES e limites das universidades públicas para aumentarem o número de vagas, passaram a investir no ensino pós-educação básica e atender a demanda pelo novo nível de ensino. Esses dados demonstram que houve uma ampliação das matrículas no ES e que foi fortemente influenciada pela expansão do sistema privado (SAMPAIO, 1991), especificamente entre o fim da década de 1960 e início de 1970, quando atendeu a chamada “demanda de massa” (SAMPAIO, 2018, p. 239), ou seja, estudantes mais velhos, trabalhadores, mulheres, provenientes das camadas médias urbanas da população, em meio ao contexto nacional de urbanização e industrialização.

Os anos de 1990 a 2000 contaram com um aumento na demanda por acesso ao ES, impulsionada pela expansão no acesso de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, ocorrida na década de 1980. Ainda nesse período, houve uma importante mobilização pela ampliação no acesso a esse nível de ensino dirigida pelo movimento social Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) no Rio de Janeiro. Nessa mesma trajetória, outros movimentos sociais continuaram problematizando a democratização do acesso ao ES. Em decorrência, a partir do ano de 2000, há importantes políticas de ações afirmativas no contexto nacional (HERINGER, 2018). Com destaque para a criação e a implementação de três importantes programas federais. No setor público, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, e no setor privado, o Programa Universidade para Todos – Prouni (NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2011; SAMPAIO, 2018) e o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES (SAMPAIO, 2018). Além da criação dos Institutos Federais

¹ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, o segundo grau da época equivale ao atual Ensino Médio (BRASIL, 2018).

de Educação Técnica e Tecnológica e as políticas de ações afirmativas que passaram a apoiar o acesso de diferentes grupos ao ES (HERINGER, 2018).

Tais políticas dizem respeito a um conjunto diverso de ações que visam assegurar o acesso aos direitos educacionais e de trabalho a grupos historicamente excluídos (OLIVEN, 2007). No contexto educacional, buscam a democratização do acesso ao ES público e a redução das desigualdades e barreiras por meio de critérios étnicos e socioeconômicos, com a inclusão de diferentes grupos estudantis, entre estes, estudantes pretos, pardos, indígenas, desfavorecidos economicamente e egressos de escolas públicas. Tal acesso ocorre por meio do sistema de cotas, reserva de vagas ou por acréscimo de pontos na nota dos estudantes nos exames de seleção (HERINGER, 2015, 2018; OLIVEN; BELLO, 2017). Como consequência de tais políticas, constata-se uma expressiva diversificação de características dos estudantes na década de 2000, com a chegada de estudantes com as “trajetórias escolares não lineares” (HERINGER, 2014, p. 26). Passaram a acessar esse nível de ensino estudantes mais velhos e que percorreram outros caminhos após o ensino médio até chegar ao ES, com destaque para jovens de grupos étnicos minoritários, ou oriundos de contextos sociais menos favorecidos economicamente, estudantes com deficiências, trabalhadores, refugiados, entre outros (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; BERTOLIN; AMARAL; ALMEIDA, 2019).

Em síntese, no Brasil, foi expressivo o movimento de expansão do ES entre 2001 e 2011, impulsionado pela implantação de políticas públicas com objetivos de garantir a inclusão de uma parcela da população historicamente destituída de seu direito à educação superior. A ampliação e a diferenciação nas características dos estudantes também ocorreram nas instituições públicas, com a criação de novos *campi* e cursos, ofertados no período noturno e com a implantação de outras políticas que visavam garantir a permanência (HERINGER, 2014).

Pactuando com o movimento de democratização no acesso à educação pós-secundária, as primeiras instituições a reservarem vagas para estudantes de escola pública, pretos e pardos foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) a partir do ano de 2000², e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) em 2002 (EURÍSTENES; CAMPOS; FERES JÚNIOR, 2015). Em 2012, mais de cem IES públicas adotaram algum tipo de reserva de vagas (HERINGER, 2014). Registram-se avanços em relação às políticas de ações afirmativas pela votação unânime do Supremo Tribunal Federal quanto à constitucionalidade das políticas de ação afirmativa,

² Disponível em <https://www.uerj.br/inclusao-e-permanencia/sistema-de-cotas/> Acesso em: 18 março/ 2022.

incluindo o elemento racial e a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei 12.711, instituindo as cotas nas IES federais. Até 2016, pelo menos 50% das vagas das IES públicas federais passaram a ser reservadas para estudantes de escolas públicas, com critérios socioeconômicos e autoclassificação racial, direcionando um percentual para pretos, pardos e indígenas, conforme a proporção dos respectivos estados da federação (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013; EURÍSTENES; CAMPOS; FERES JÚNIOR, 2015).

Analisar as políticas de ações afirmativas no Brasil é conforme Heringer (2018) acrescenta, reconhecer os avanços bem sucedidos em meio a diversos percalços superados. Entretanto, a efetiva implementação das ações de inclusão é um desafio que envolve continuidade e a ação dos diferentes atores, como professores, gestores, funcionários, pares, bem como os próprios estudantes beneficiários, atuando de maneira efetiva para a inserção de todos os estudantes no ES (HERINGER, 2014; 2018; 2020). Por isso, a adoção das políticas de ações afirmativas e outras ações demarcam um enriquecimento da pluralidade dos perfis de estudantes que passam a acessar este nível de ensino (HERINGER, 2018). O modo como o ES brasileiro se apresenta nos últimos anos, denota que não há mais um perfil homogêneo elitizado do universitário, mas há uma heterogeneidade a partir de um diversificado contingente estudantil com expectativas e necessidades diversas em relação ao ES (BRASIL, 2019). Observam-se, então, mudanças significativas na composição do perfil dos estudantes, inclusive nas IES públicas e nos cursos de alta demanda, desconstruindo a reprodução tradicional da pouca presença de estudantes de baixa renda e não brancos (HERINGER, 2014).

Após a expansão no acesso ao ES, uma grande preocupação tanto do setor público quanto do privado diz respeito à permanência do estudante. No âmbito público, em 2010 foram criados dois importantes programas para balizar a assistência estudantil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para as instituições de educação superior públicas federais, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAEST), para as estaduais. As diretrizes estabelecidas em ambos os programas visam ampliar as condições de permanência dos estudantes da educação pública de âmbito federal e estadual, cujas áreas de assistência envolvem moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b; PEREIRA; PASSOS, 2018).

Sobre as políticas de permanência e de assistência, Heringer (2014) faz uma importante distinção. Defende que a permanência focaliza todos os estudantes e que a

assistência é direcionada para aqueles em condições que fragilizam a possibilidade de permanência na educação superior, com destaque para os aspectos materiais e simbólicos do processo de ingresso e permanência neste nível de ensino. Deste modo, a assistência se inscreve com uma ferramenta de direito social para a permanência, que inclui desde as necessidades específicas dos estudantes ao suporte quanto às condições objetivas básicas, tais como habitação, transporte, refeição e auxílio financeiro (MENEZES, 2012).

Por sua vez, a ampliação no acesso ao ES e a diferenciação nas características dos estudantes trazem novas demandas de investigação e intervenção nesse nível de ensino. Isso porque, nem sempre o ingresso no ES tem sido acompanhado de sucesso acadêmico, tendo em vista que convive-se com reprovação de disciplinas, ampliação no tempo para a finalização do curso e de evasão, principalmente no ano de ingresso ao ES (ARAÚJO, 2017; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020).

Embora o desenvolvimento do estudante no ES seja contínuo, isto é, tanto o seu envolvimento como as ações educativas sejam fundamentais ao longo da trajetória formativa, é importante atentar para o sucesso dos estudantes no primeiro ano da educação superior (ARAÚJO, 2017). Os primeiros semestres da frequência universitária apresentam desafios distintos e que podem afetar o bem-estar psicológico e a construção dos demais percursos acadêmicos, dadas as interações entre variáveis individuais, institucionais e contextuais (ALMEIDA, 2007; KAM et al., 2020; SOARES et al., 2020; SOARES et al., 2021b; TINTO, 1997; 2017). No que diz respeito às vivências dos estudantes, as experiências nesse período se constituem como fontes que mediam e impactam suas percepções de satisfação acadêmica, suas crenças de autoeficácia, além de favorecerem o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, interpessoais e interesses profissionais (AMBIEL; BARROS, 2018; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; 2011; MENEZES et al., 2020; SOARES et al., 2021a). Por sua vez, é o momento do curso que possui taxas elevadas de insucesso e evasão (BRASIL, 2019; CASANOVA et al., 2018a; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020). Devido o papel do primeiro ano de graduação na trajetória dos estudantes, esse momento inicial da formação superior será melhor detalhado, com ênfase no entendimento da transição para esse nível de ensino e das principais adaptações vividas pelos estudantes no momento inicial do percurso.

1.2 Transição e adaptação ao Ensino Superior

Ao ingressar no ES, constituído por particularidades e objetivos distintos dos de outros níveis de ensino, os estudantes se deparam com situações, em sua maioria desafiadoras e complexas, difíceis de serem gerenciadas com os recursos que dispõem e que, comumente, são insuficientes (ÁLVAREZ-PÉREZ; LÓPEZ-AGUILAR, 2019; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FERNÁNDEZ et al., 2017). Compreende-se que o acesso ao ES caracteriza-se como uma transição que demanda dos estudantes adaptações comportamentais, afetivas e cognitivas para lidarem com o novo contexto acadêmico (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000; ARAÚJO, 2017; SCHLOSSBERG, 1980).

Schlossberg (1980) concebe que as transições estão presentes na vida dos indivíduos, sendo experienciadas de maneira particular, ou seja, são influenciadas por aspectos pessoais de quem as vivencia e pelo contexto no qual ocorrem. Entende-se por transição todas as mudanças que acontecem ao longo da vida, desencadeadas por situações esperadas ou não, que podem ter natureza positiva ou negativa para o indivíduo, seguindo uma ordem prescrita ou não, mas que demandam uma reorganização comportamental, afetiva e cognitiva para que sejam enfrentadas (SCHLOSSBERG, 1980).

Como já destacado, a entrada no ES, com as diversas exigências e desafios apresentados aos estudantes é caracterizada como uma transição educativa (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000; ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016). E os estudantes, para enfrentá-las, vivenciam alterações pessoais, a fim de se adaptarem ao novo sistema de ensino (ALMEIDA, 2007; DIAS; SÁ, 2014). Isso porque as situações que se apresentam no ES são complexas, acarretam emoções e sentimentos como ansiedade e medo, e os ingressantes podem não conseguir resolver os novos desafios utilizando-se somente os recursos adotados em outros níveis de ensino, o que pode impactar o seu rendimento acadêmico, o seu bem-estar e até a decisão de evadir do curso (KAM et al., 2019; NOGUEIRA; SEQUEIRA, 2020; SCHLOSSBERG, 1980). Reconhece-se, portanto, que a transição para o ES é um momento significativo na trajetória acadêmica do estudante e que pode influenciar positiva ou negativamente o seu sucesso acadêmico³ (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; DIAS; SÁ, 2014; TINTO, 2012; 2017; TINTO; PUSSER, 2006).

Entende-se, portanto, que os estudantes vivenciam uma transição que, por sua natureza, inclui um rol de mudanças e desafios que o impelem a rever sua relação com domínios de sua vida e buscar novos meios de agir no novo contexto (ALMEIDA; SOARES;

³ O sucesso acadêmico inclui desde concretizações mais objetivas, tais como, o rendimento acadêmico, até as mais vivenciais e subjetivas, como a percepção de satisfação, a aquisição de competências pessoais e sociais, a qualidade no envolvimento e a adaptação ao ensino superior (ARAÚJO, 2017).

FERREIRA, 2000). Posteriormente à transição, ocorre a adaptação que se refere a uma fase na qual o indivíduo integra a transição à sua vida (SCHLOSSBERG, 1980). Mas dificuldades nessa transição e a ausência de adaptações, como já destacado, trazem implicações para a vida do estudante, com impactos na saúde mental, no rendimento acadêmico, no seu desenvolvimento e na decisão de permanecer no ES (ALMEIDA, 2007; ARAÚJO et al., 2016; CARDOSO; GARCIA; SCHROEDER, 2015; CASANOVA et al., 2018; OLIVEIRA; MORAIS, 2015; TINTO, 2017).

Nas últimas décadas, estudos foram produzidos para investigar as principais dificuldades vivenciadas na transição para o ES e as adaptações nas dimensões pessoal, interpessoal, institucional, acadêmica e de carreira vividas pelos estudantes (ALMEIDA, 2007; ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 2003; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000; 2002). Há experiências e situações mobilizadas pela transição e adaptação, que podem ser mais frequentes e desafiadoras na vida dos estudantes quando ingressam nesse nível de ensino (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016). Tais vivências envolvem conjuntos distintos de demandas vinculadas ao novo nível de ensino e que podem se intensificar para os diferentes grupos de estudantes pela heterogeneidade dos públicos em suas características, tais como gênero, idade, *background* socioeconômico familiar e educacional. Somam-se outros aspectos como estar no curso de primeira opção, as notas obtidas nos exames de acesso ao ES, as condições de saúde, ter alguma deficiência, ser estudante de primeira geração e possuir experiências profissionais anteriores. Além disso, o peso das expectativas familiares, bem como a presença ou ausência de apoio dos mesmos, a qualidade da interação com os pares, os recursos afetivos e cognitivos desenvolvidos, entre outros fatores (ALMEIDA, 2007; CASANOVA et al., 2018b; FERNÁNDEZ et al., 2017; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; 2011; HURTADO et al., 2007; MORENO; SOARES, 2014; TINTO, 1975). E, portanto, conhecimentos particulares sobre a transição e adaptação dos estudantes, levando-se em consideração às características pessoais e institucionais, são ímpares na formatação de ações de suporte mais específicos aos ingressantes (HERINGER, 2020).

Ainda sobre as dificuldades na transição e as adaptações vividas pelos universitários no ingresso ao ES, destacam-se às associadas às dimensões pessoal, interpessoal, institucional, acadêmica e de carreira (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000). Isso porque a transição pode coincidir com uma fase de modificações do desenvolvimento físico e psicossocial, como a saída da casa dos pais, a mudança de cidade e a renúncia do trabalho para frequentar o curso (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; TEIXEIRA et al., 2008; TEIXEIRA; CASTRO; ZOLTOWSKI, 2012). Além de exigir o

estabelecimento de uma nova rotina, o estudante passa a responsabilizar-se pela alimentação e pelo deslocamento, dentre outras circunstâncias, nas quais serão requisitados a exercerem autonomia na gestão da vida pessoal e acadêmica (ALMEIDA, 2007; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000; GALVÃO et al., 2017; NOGUEIRA; SEQUEIRA, 2020).

Sabe-se que os novos compromissos acadêmicos e institucionais podem ocasionar mudanças na frequência das interações com familiares e amigos, além dos grupos sociais anteriores, incluindo antigos professores. O convívio com outros estudantes, a nova moradia, os colegas de quarto e de curso e, principalmente, as interações com novos docentes e funcionários da instituição constituem-se como desafios interpessoais na transição e adaptação ao ES (ALMEIDA, 2007; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000; DIAS; SÁ, 2014). Tais experiências exigem a constituição de outros vínculos, mais íntimos e maduros em diversas configurações de interações, inclusive hierárquicas, sendo todas relevantes para um convívio social salutar (MAYMON; HALL; HARLEY, 2019).

Nesse sentido, tanto no contexto de sala de aula, bem como em atividades não obrigatórias, as interações entre pares podem favorecer o envolvimento acadêmico em experiências diversificadas e trazer impactos positivos ao desenvolvimento, à aprendizagem e à permanência do estudante (TINTO, 1997; 2017). Isso porque possibilitam um contato mais próximo com os agentes do novo contexto, como os docentes e os colegas, além dos benefícios à carreira escolhida. Entretanto, as variáveis pessoais dos discentes, bem como as características das instituições e dos cursos, especificamente no que diz respeito aos projetos pedagógicos podem incentivar ou limitar a participação dos estudantes nas distintas experiências que ocorrem fora do contexto da sala de aula (FIOR; MERCURI, 2018).

Dados os novos desafios, uma grande parte dos estudantes no primeiro ano não possui em seus repertórios habilidades suficientes para gerenciar as novas demandas (DIAS; SÁ, 2014; CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; FIGUEIREDO, 2018; SOARES et al., 2020). Tais vivências envolvem a atualização da relação estabelecida do estudante consigo próprio, sendo que os recursos pessoais anteriores têm relevância para o enfrentamento das novas situações, dado que as experiências impactam suas crenças na capacidade para a realização das tarefas (CASANOVA et al., 2018a; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011). Tão importante para a adequação das estratégias dos estudantes no enfrentamento de tais dificuldades são os apoios institucionais, dentre os quais se incluem os suportes acadêmicos, emocionais e materiais (ALMEIDA, 2007; DIAS et al., 2020; HERINGER, 2020).

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos de primeiro ano, a configuração pouco estruturada das aulas, as diferentes didáticas e a relação com os diversos professores, bem como o novo ritmo de estudos testam os repertórios dos ingressantes (ALMEIDA, 2007; CAMERON; RIDEOUT, 2020; OLIVEIRA; MORAIS, 2015; SOARES et al., 2020). Sendo fundamentais: a autonomia e a proatividade para regular a própria aprendizagem, assim como, para lidarem com a maior complexidade das diferentes formas de avaliações (DISMORE, 2016; POLYDORO et al., 2015). Tais características da nova dinâmica institucional desafiam as habilidades de planejamento e gerenciamento de tempo dos estudantes e exigem a ampliação das estratégias cognitivas e metacognitivas adotadas (ÁLVAREZ-PÉREZ; LÓPEZ-AGUILAR, 2019; CAMERON; RIDEOUT, 2020; OLIVEIRA et al., 2019; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2020).

Cabe destacar ainda que a interação com o curso e as percepções dos estudantes a respeito de seu futuro profissional são atualizadas a partir de seu ingresso e contato com as disciplinas, com a instituição e com as demais vivências e oportunidades formativas (ALMEIDA, 2007; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000). Sendo que o processo de escolha do curso e o desenvolvimento de projetos de carreira anteriores terão forte influência nesta adaptação (FIGUEIREDO, 2018; SOARES et al., 2021b). A exploração do ambiente acadêmico e o autoconhecimento são condições importantes para escolhas embasadas em critérios realísticos que assegurem o desenvolvimento e a satisfação do estudante ao ingressar no curso escolhido (MONTEIRO; TAVEIRA; ALMEIDA, 2019; SOARES et al., 2021b; TEIXEIRA; COSTA, 2017).

Ao entrar em contato com essas novas rotinas da cultura da universidade e suas normas de funcionamento, os estudantes avaliam o acesso que têm aos suportes e recursos existentes de infraestrutura e apoios institucionais constatando aspectos concretos que influenciam suas relações com o ambiente institucional, além de impactarem seus interesses de manterem-se vinculados à instituição (TINTO, 1997). A reformulação das expectativas iniciais é uma ação necessária para o envolvimento e a satisfação dos estudantes com o contexto institucional (ALMEIDA, 2007; DIAS; SÁ, 2014; SOARES et al., 2017).

Acrescenta-se que a transição e as adaptações ao ES são vivenciadas de maneiras distintas pelos estudantes, sendo impactadas pelo momento de vida, pelos contextos sociais mais amplos e pelas características pessoais (TERENZINI et al., 1994). Os impactos da transição incluem a representação de serem positivos ou negativos, abruptos ou graduais, temporários ou permanentes, bem como podem variar de acordo com a intensidade de estresse envolvido (KAM et al., 2019; SOARES; MONTEIRO; SANTOS., 2021). O contexto inclui

os suportes e a configuração ambiental no antes e pós-transição. E as características individuais abarcam sexo, idade, estado de saúde, raça/cor, etnia, nível socioeconômico, crenças, experiência anterior semelhante, relação consigo e com o mundo, autoavaliação, responsabilidade, otimismo, estratégia de enfrentamento, capacidade de lidar com sucesso, fracasso e habilidade de planejar concretamente (SCHLOSSBERG, 1980).

O conceito da transição para o ES, seja do ensino médio ou do trabalho, é descrito como um fenômeno de alta complexidade, em que há diferenças no modo como cada estudante vivencia esta dinâmica. O processo envolve múltiplas variáveis e suas diferentes interações. A natureza destas incluem as características do estudante, da instituição e das interações entre estes elementos, com destaque para a formação social, familiar, educacional, personalidade do estudante, objetivos educacionais e ocupacionais. Adicionados a estes fatores estão o caráter, a missão, a estrutura da instituição, as relações com pares, docentes e funcionários, bem como os suportes disponibilizados (BARDAGI; ALBANAES, 2015; MONTEIRO; SOARES, 2018; TEREZINI et al., 1994).

Devido à importância da transição e da adaptação do estudante ao ES somado às particularidades de tais experiências, tendo por referência às características do ES brasileiro, das instituições e dos próprios estudantes, ainda no decorrer desse texto será apresentada uma revisão de literatura que auxiliará na descrição do estado da arte desse tema no contexto nacional. Porém, antecedendo tal descrição, há um detalhamento sobre a definição de adaptação, bem como a apresentação das bases teóricas que sustentam essa investigação.

Cabe ressaltar ainda que o entendimento sobre o conceito de adaptação adotado neste trabalho dialoga estreitamente com os referenciais teóricos que embasam esse estudo (ALMEIDA, 2007; ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; BANDURA, 2017; SCHLOSSBERG, 1980; TINTO, 1997; 2017). Entretanto, a adaptação não é entendida como um movimento unidirecional, mesmo que os esforços do estudante sejam mais intensos no primeiro momento até se apropriar de novas estratégias que o ajudem a guiar suas ações visando seus horizontes pessoais e profissionais (BANDURA, 2017). Ao contrário, almeja-se que existam transformações, tanto por parte do estudante como da instituição favorecendo experiências salutares na transição que constituem as bases para a adaptação e o sucesso dos estudantes no ES (ARAÚJO, 2017; CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2019).

Neste sentido, destacam-se mudanças e reformas institucionais, tais como o processo de Bolonha a partir de 1990 (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015; MELLO; DIAS, 2011) e, mais recentemente, as medidas adotadas pelas instituições para responder ao contexto pandêmico nos anos de 2020 e 2021 e que visaram auxiliar os estudantes na sua

vivência nesse nível de ensino (GUSSO et al., 2020; UNESCO IESALC, 2020). O termo adaptação nesse estudo é entendido como o conjunto de transformações vividas e operadas pelos estudantes na transição para o ES, ao serem afetados e ao afetarem o novo contexto, ao apropriarem-se das novas rotinas e tarefas, não apenas respondendo a tais condições, mas também buscando estratégias e tomando decisões a partir de seus objetivos formativos (BANDURA, 2017; TINTO, 1997). Além disso, considera-se a percepção do universitário em relação às variáveis pessoais e institucionais, das quais se destacam a interação com os pares, com docentes, o contato com os serviços de apoio ao estudante, entre outras que influenciam o processo de adaptação.

Ainda sobre a transição e a adaptação dos discentes, há modelos teóricos que buscam descrever e explicar a adaptação acadêmica ao ES. Destacando-se que envolvem múltiplas variáveis, desde psicológicas, sociológicas, econômicas e institucionais, dada a amplitude dos fenômenos analisados (CASANOVA, 2018). Neste sentido, uma ênfase maior será dada ao modelo sociológico de Vincent Tinto.

Tinto (1975) descreve a primeira versão do modelo longitudinal de evasão como um processo dinâmico de interação entre o indivíduo e a instituição, no qual características pessoais e ambientais interagem influenciando as experiências vividas que, por sua vez, alteram ininterruptamente os compromissos educacionais e institucionais do indivíduo, impactando assim seu comportamento, seja de permanecer ou evadir voluntariamente da instituição. Nesta direção, a evasão ocorre quando há má integração acadêmica ou social, experienciada pelo indivíduo como uma incongruência em sua relação com o ambiente institucional e que impacta as suas metas e objetivos em manter-se no ensino. A construção deste modelo teve bases da Sociologia, com a Teoria do Suicídio de Durkheim, e da Economia da Educação, com a Análise de Custo-Benefício. Além desses referenciais teóricos, o autor também fundamentou esta elaboração conceitual com uma revisão crítica das produções científicas sobre evasão e suas limitações.

De acordo com Tinto (1975), a permanência do estudante no ES é fruto de um processo contínuo de interações entre as características pessoais e institucionais. Das variáveis pessoais que impactam a permanência incluem o *background* familiar, raça/cor, etnia, sexo, idade, *status* socioeconômico, experiências escolares prévias, disposições cognitivas quanto às expectativas e motivações educacionais e de carreira e o compromisso com a meta de graduar-se e com a instituição. As variáveis contextuais dizem respeito ao conjunto de elementos do sistema acadêmico e social, bem como às características da instituição. O

sistema acadêmico, na proposição do autor em 1975, inclui o desempenho por notas e o desenvolvimento intelectual - ambos de caráter normativo e estrutural.

O primeiro relaciona-se mais diretamente com o conjunto de desempenhos esperados do estudante pela instituição, avaliado pelas notas e, portanto, com recompensas do tipo extrínsecas; enquanto o segundo tem relação com a identificação do estudante com as normas do sistema acadêmico e seu desenvolvimento pessoal, características de recompensas intrínsecas. Por sua vez, o sistema social, ganha vida pela interação e pelas trocas interpessoais do indivíduo com os diferentes agentes, entre estes, os pares, os grupos de atividades extracurriculares, o corpo docente e os funcionários da instituição (TINTO, 1975).

Se, inicialmente, a proposição de Tinto entendia tais sistemas com uma compreensão bastante restrita, além de separados, nas reformulações mais recentes o autor reconhece que os sistemas acadêmico e social estão interligados, além de ampliar as vivências dos estudantes nesses dois contextos (TINTO, 1997). Em 1997, a partir de dados empíricos em seu estudo sobre o envolvimento do estudante em sala de aula, Tinto discute que os aspectos envolvidos nos processos de integração acadêmica e social não são isolados, ao contrário, são imbricados e podem cooperar entre si ou não. A integração acadêmica tem efeitos sobre a integração social, e vice-versa. Essas esferas não se separam e são, portanto, indissolúveis na vivência do estudante na educação superior.

As características da instituição também estão relacionadas ao processo de evasão. Deste modo, é imprescindível levar em conta os recursos, a estrutura, a composição de seus membros, a qualidade e o tamanho. Tais características delimitam o desenvolvimento e a integração do indivíduo, assim como caracterizam o clima acadêmico e social. Além disso, eventos externos à instituição podem afetar a integração ao ambiente universitário, sendo que as obrigações com trabalho, responsabilidades e deveres familiares podem limitar as oportunidades de os estudantes interagirem com o ambiente universitário e, conseqüentemente, influenciarem a decisão de evadir. Soma-se, nas proposições de Tinto, a avaliação do indivíduo quanto a seus compromissos e os impactos destas avaliações sobre a permanência no curso ou na instituição (TINTO, 1975).

O modelo acentua a importância da interação ao longo da vivência no ES entre o estudante e o seu novo contexto que incluem os sistemas acadêmico e social. É a partir desses sistemas que as experiências são construídas, impactam a adaptação ao novo ambiente, os objetivos e compromissos institucionais e com o graduar-se, levando o estudante a persistir ou evadir, com comportamentos distintos. Ressalta-se a importância das variáveis de entrada, ou seja, aquelas que o estudante traz consigo em seu repertório, como seu *background* e suas

características individuais, que influenciam as expectativas e os compromissos educacionais iniciais e posteriores, estas últimas, variáveis de processo, que funcionam como preditores para as possibilidades de interação com o ambiente e com as transformações dos compromissos quanto ao graduar-se e com a instituição (TINTO, 1975).

Em 1988 e 1993, Tinto coloca em perspectiva o peso dos compromissos externos. Além disso, as investigações são direcionadas para o contexto imediato de sala de aula, como fonte de experiências influenciadoras da aprendizagem e persistência. Tais vivências com os pares em grupos e professores em sala de aula oportunizam aos estudantes equacionar a dedicação acadêmica e as trocas sociais, sem ter de renunciar a uma em detrimento de outra. Adiciona ao modelo, portanto, a perspectiva da adaptação como um processo articulado entre os sistemas acadêmico e social. Insere nas variáveis de entrada, intenção e compromissos externos; complementa as variáveis de processo, com experiências institucionais e amplia o entendimento dos sistemas acadêmico e social, criando uma interseção entre as duas dimensões a partir do convívio em sala de aula, laboratórios e espaços de estudos. Destaca, ainda, a inserção da qualidade do esforço do estudante como influência nos resultados de aprendizagem, impactando a intenção e compromissos e, por sua vez, a persistência (TINTO, 1993).

Em 2017, Tinto apresenta variáveis psicológicas consideradas fundamentais para compreender as experiências dos estudantes na instituição, que impactam a motivação dos discentes para persistir e que estão ao alcance das instituições gerenciarem. Discute que a persistência do estudante é resultado, também, da motivação e do esforço e, por sua vez, as experiências vividas no contexto institucional podem fortalecer ou diminuir a motivação. A compreensão da natureza dessas experiências e como elas afetam a motivação, dado os objetivos do estudante ao ingressar numa instituição, se dá pela interação entre as metas dos estudantes e que são impactados pela autoeficácia, pelo senso de pertencimento e pelas percepções quanto ao valor do currículo. Os objetivos dos estudantes ao ingressarem no ES diferem em caráter e intensidade, seja de graduar-se na instituição de ingresso ou em outra, e mesmo os objetivos do mesmo estudante podem ser modificados ao longo do seu percurso (TINTO, 2017).

Neste sentido, Tinto aponta que a autoeficácia, que refere-se às crenças de capacidade de uma pessoa para a realização de uma determinada tarefa, é a base para a construção da adaptação e da persistência do estudante (BANDURA, 1997). Sublinha que os desafios encontrados no ES podem afetar a experiência de qualquer estudante, impactar suas crenças de autoeficácia e, conseqüentemente, a adaptação a esse nível de ensino. Contudo,

mesmo considerando a capacidade dos estudantes, enfatiza a importância de como ocorrem essas experiências para discentes de primeiro ano, para os alunos de primeira geração, para os pertencentes a grupos pouco representados no ES, para os ingressantes com baixo desempenho acadêmico, estudantes trabalhadores, entre outros. Soma-se que as crenças de autoeficácia são importantes, mas não garantem o sucesso, uma vez que são variáveis mediadoras e influenciam as ações dos universitários. Importa também que os estudantes disponham das habilidades necessárias para as tarefas a que são expostos (TINTO, 2017).

Outra variável descrita por Tinto refere-se ao senso de pertencimento que envolve a percepção de ser parte, de ser importante aos grupos e a comunidade acadêmica geral. O resultado é o desenvolvimento de vínculo do estudante com a instituição de modo geral ou com pequenos grupos que o apoiarão nos desafios de sua trajetória. Sentir-se pertencente fortalece a motivação e impacta na persistência. E por fim, a percepção da qualidade do currículo e a importância dos conteúdos para a formação. Tais avaliações são reflexos da interação com outros elementos, como a didática dos professores, qualidade da instituição e as preferências e valores do estilo de aprendizagem do estudante (TINTO, 2017).

Dialogando com as proposições de Tinto e entendendo que a transição ao ES é um processo e impacta o ajustamento acadêmico no primeiro ano, o modelo multidimensional de Almeida (2007) descreve as interações entre as variáveis do estudante, as relacionadas ao âmbito institucional na figura do professor e as variáveis do contexto acadêmico para explicar o insucesso e o abandono desse nível de ensino. Para o autor, a transição é marcada pelas primeiras experiências no ES, as quais constituem-se como desafios e que exigem enfrentamentos por parte dos estudantes. Entretanto, quando os recursos pessoais e externos não suprem as particularidades das novas demandas, as vivências são marcadas por emoções e sentimentos negativos que influenciam no sucesso e na permanência ao ES.

A proposição de Almeida (2007) pauta-se no entendimento de que a transição está além dos aspectos individuais dos estudantes. As condições de apoio oferecidas pelo meio institucional interagem com os repertórios dos estudantes e influenciam seus desenvolvimentos no contexto acadêmico. Nesse sentido, a gama de elementos institucionais também se fazem sentir pelas percepções que os estudantes podem ter a respeito de sua inclusão e pertencimento e com isso ter experiências que pesam para o insucesso e o abandono. Destacam-se as interações entre variáveis e os processos que ocorrem na transição, que resultando em dificuldades podem ter impactos na qualidade das experiências dos estudantes oferecendo riscos à permanência, especialmente em alunos do primeiro ano (ALMEIDA, 2007).

Das variáveis do estudante importa destacar para a transição ao ES, o conhecimento prévio, bem como as competências na carreira escolhida, os recursos cognitivos e metacognitivos, as crenças de autoeficácia, as expectativas, as atribuições causais, a motivação e as experiências de insucesso. Tais habilidades apresentam relevância pelo modo como os estudantes enfrentam as exigências do novo contexto, com destaque aos subsídios necessários para os processos de estudar e aprender de forma autônoma no ES (ALMEIDA, 2007).

No que diz respeito ao papel do professor, a sua relevância é evidenciada pelo modo como influencia os estudantes em suas aprendizagens e estudos, dada a qualidade do ensino, os métodos utilizados, especialmente a flexibilização curricular, por levar em conta os percursos anteriores dos estudantes, bem como os compromissos paralelos à formação dos mesmos. Somam-se, ainda, as variáveis associadas ao contexto acadêmico que também têm efeitos sobre a qualidade das experiências dos estudantes. As percepções de pares e estudantes matriculados em anos intermediários e finalistas a respeito do curso podem estimular o envolvimento dos estudantes com suas áreas de conhecimento e aprendizagens. Das interações entre as variáveis mencionadas derivam a qualidade da adaptação acadêmica, fundamental para a satisfação do estudante, seu desenvolvimento global e rendimento acadêmico (ALMEIDA, 2007).

Em síntese, as variáveis pessoais, inclusive as psicológicas, e contextuais compõem o complexo fenômeno da transição e adaptação ao ES vivenciado pelos estudantes (ALMEIDA, 2007; ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; TEREZINI et al., 1994; TINTO, 1997; 2017). Nas variáveis pessoais estão incluídos os aspectos individuais, psicológicos e socioculturais, e as contextuais dizem respeito aos fatores que compõem os cenários institucionais, políticos, sociais e econômicos mais amplos (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2019; TINTO, 2017).

Devido ao conjunto amplo de variáveis presentes na transição e na adaptação ao ES, é relevante investigar como tal temática vem sendo estudada no contexto nacional, bem como conhecer as principais evidências no que diz respeito ao estudante do ES brasileiro. Para tanto, na sequência, apresenta-se uma revisão de literatura realizada a fim de auxiliar na construção do estado da arte sobre essa temática.

1.3 Revisão de literatura sobre a transição e a adaptação de estudantes brasileiros ao ES

A revisão de literatura aqui realizada deu-se a partir das bases de dados digitais: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil e Portugal, Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Tais bases foram incluídas por indexarem estudos com universitários brasileiros e contemplarem a língua portuguesa, além de ampliarem o alcance da busca de artigos científicos sobre os construtos: transição e adaptação ao ES, com o recorte nos estudos que envolviam somente estudantes brasileiros.

As buscas bibliográficas ocorreram em dois momentos: no período entre novembro de 2019 e maio de 2020, e janeiro de 2021 a fevereiro de 2022, utilizando-se os seguintes descritores: adaptação, adaptação acadêmica, integração, integração acadêmica, transição, transição acadêmica e ajustamento escolar, combinados com os termos “ensino superior”, “universitários”, “estudantes universitários”, “universidades”. As diferentes terminologias foram empregadas com a finalidade de trazer maior amplitude de termos que são encontrados na literatura nas investigações sobre o processo de transição e adaptação do estudante ao ensino superior. Para a seleção das publicações, estabeleceu-se um recorte temporal que contempla o período de 2014 a 2021, visando identificar as produções recentes a respeito dos processos de transição e adaptação ao ES, dada a ampliação e diversificação do contingente estudantil (BRASIL, 2019).

No primeiro momento, foram recuperados o total de 598 artigos, assim distribuídos: SciELO Brasil e Portugal ($n=63$), PePSIC ($n=37$) e RCAAP ($n=498$). No segundo momento da revisão foram identificados 836 estudos, sendo: SciELO Brasil e Portugal ($n=624$), PePSIC ($n=97$) e RCAAP ($n=115$). Para ambos os momentos da revisão, os processos de exploração dos materiais foram executados em duas etapas. Primeiramente, houve a exclusão de materiais que estavam presentes em mais do que uma base de dados. Posteriormente, houve a leitura dos títulos, palavras-chave, resumos e metodologia para verificar se os materiais inseriam-se nos critérios de inclusão estabelecidos: (a) serem artigos científicos; (b) publicados em língua portuguesa; (c) com amostras envolvendo somente estudantes de ES brasileiros, matriculados em cursos presenciais de qualquer período e turno; (d) terem abordado a transição e adaptação do estudante para o ES.

Foram excluídas (a) publicações anteriores a 2014; (b) teses, dissertações, livros, capítulos de livros, comunicações orais; (c) publicações com acesso restrito; (d) estudos que não descreviam a nacionalidade específica dos participantes; (e) estudos teóricos e de desenvolvimento de instrumentos psicométricos; (f) investigação de construtos desarticulados aos conceitos de transição e adaptação ao ES; (g) estudos com amostras de estudantes de

outros níveis de ensino; (h) estudo de caso individual; (i) estudos cuja amostra é constituída por não estudantes do ES; j) estudos de revisão de literatura; k) estudos com populações clínicas. Dessa primeira análise, dos 598 estudos iniciais, resultaram 34 que foram submetidos a uma segunda etapa de apreciação. No segundo momento da revisão, das 836 investigações, 11 estudos foram selecionados para a segunda etapa de análise.

Nesta segunda fase de análise, os materiais selecionados foram apreciados com a leitura na íntegra. A apuração final, conforme aplicação dos critérios de inclusão, constituiu o *corpus* da análise em $n=39$ artigos publicados (quadro 1) e distribuídos em 28 periódicos. Os artigos foram examinados a partir dos seguintes temas: a) área de conhecimento do periódico no qual foi publicado; b) ano de publicação; c) características da amostra (sexo, idade, curso, período e natureza administrativa da instituição na qual estavam matriculados os participantes do estudo); d) instrumentos utilizados na coleta de dados; e) principais temas abordados e contribuições em relação à transição e à adaptação ao ES.

Quadro 1 – Referências completas das publicações analisadas entre 2014 e 2021.

AGUIAR NETO, J. M. DE. Trajetórias de sucesso escolar entre estudantes da escola pública na universidade: um problema sensível? Barbarói , v. 54, p. 94–111, 2019.
AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. DE O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. Psicologia - Teoria e Prática , v. 20, n. 2, p. 254–267, 2018.
AMBIEL, R. A. M.; SANTOS, A. A. A.; DALBOSCO, S. N. P. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. Psico , v. 47, n. 4, p. 288–297, 2016.
BARBOSA, M. DE M. F. et al. Delineamento e Avaliação de um Programa de Adaptação Acadêmica no Ensino Superior. Revista Brasileira de Orientação Profissional , v. 19, n. 1, p. 61–74, 2018.
BARDAGI, M. P.; ALBANAES, P. Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. Psicologia , v. 29, n. 1, p. 35–44, 2015.
BAUTH, M. F. et al. Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. Contextos Clínicos , v. 12, n. 1, p. 104–123, 2019.
CARDOSO, L. M.; GARCIA, C. S.; SCHROEDER, F. T. Vivência acadêmica de alunos ingressantes no curso de Psicologia. Psicologia Ensino e Formação , v. 6, n. 2, p. 5–17, 2015.
CARLOTTO, R. C. et al. Adaptação Acadêmica e <i>Coping</i> em Estudantes Universitários. Psico-USF , v. 20, n. 3, p. 421–432, dez. 2015.
DIAS, A. C. et al. Dificuldades percebidas na transição para a universidade. Revista Brasileira de Orientação Profissional , v. 20, n. 1, p. 19–30, 2019.
ESTEVAM, C. et al. Programa de tutoria por pares no ensino superior: Estudo de caso. Revista Brasileira de Orientação Profissional , v. 19, n. 2, p. 185–195, 2018.
FIGUEIREDO, A. C. Limits to the affiliation to academic life of lower classes of students in the context of university expansion. Educ. Pesquisa , v. 44, p. 1–18, 2018.

HONÓRIO, A. C.; OTTATI, F.; CUNHA, F. A. Avaliação da Adaptação ao ensino superior. Revista Psicologia para America Latina , n. 32, p. 97–105, 2019.
KAM, S. X. L. et al. Estresse em Estudantes ao longo da Graduação Médica. Revista Brasileira de Educação Médica , v. 43, n. 1, p. 246–253, 2019.
LIMA, C. DE A.; SOARES, A. B.; SOUZA, M. S. DE. Treinamento de Habilidades Sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. Psicologia Clínica , v. 31, n. 1, p. 95–121, 2019.
LUCA, L.; NORONHA, A. P. P.; QUELUZ, F. N. F. R. Relações entre estratégias de <i> coping </i> e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. Revista Brasileira de Orientação Profissional , v. 19, n. 2, p. 169–176, 2018.
MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Concepções de estudantes sobre resolução de problemas e automonitoria. Psicologia Escolar e Educacional , v. 21, n. 2, p. 333–341, 2017.
MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. Revista Brasileira de Orientação Profissional , v. 19, n. 1, p. 51–60, 2018.
MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. Aletheia , v. 45, p. 114–127, 2014.
OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: Sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. Revista Brasileira de Orientação Profissional , v. 17, n. 1, p. 43–53, 2016.
OLIVEIRA, C. T. DE et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. Psicologia Escolar e Educacional , v. 18, n. 2, p. 239–246, 2014.
OLIVEIRA, K. L. 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.
OLIVEIRA, R. E. C. DE; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. Revista de Educação Pública , v. 24, n. 57, p. 547–568, 2015.
PORTO, A. M. DA S.; SOARES, A. B. Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. Análise Psicológica , v. 34, n. 1, p. 13–24, 2017a.
PORTO, A. M. DA S.; SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. Psicologia - Teoria e Prática , v. 19, n. 1, p. 208–219, 2017b.
RIBEIRO, E. M. B. DE A.; PEIXOTO, A. DE L. A.; BASTOS, A. V. B. Social interaction between affirmative action students and regular students and influences in the social and academic integration at university. Estudos de Psicologia , v. 22, n. 4, p. 401–411, 2017.
SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das Relações dos Universitários e Seus Pares: Implicações na Adaptação Acadêmica. Psicologia - Teoria e Prática , v. 17, n. 1, p. 150–163, 2015.
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 Psicologia (Campinas) , v. 36, p. 1–9, 2019.
SILVA, G. H. G. DA. Ações Afirmativas No Ensino Superior Brasileiro: Caminhos Para a Permanência E O Progresso Acadêmico De Estudantes Da Área Das Ciências Exatas. Educação em Revista , v. 35, p. 1–29, 2019.
SOARES, A. et al. Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia. Revista Psicologia em Pesquisa , v. 13, n. 3, p. 93–118, 16 mar. 2020.

SOARES, A. B. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. Psico-USF , v. 19, n. 1, p. 49–60, 2014.
SOARES, A. B. et al. Expectativas Académicas Y Habilidades Sociales En La Adaptación a La Universidad. Ciencias Psicológicas , v. 11, n. 1, p. 77–88, 2017.
SOARES, A. B. et al. Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. Arquivos Brasileiros de Psicologia , v. 70, n. 1, p. 206–223, 2018a.
SOARES, A. B. et al. Vivências, Habilidades Sociais e Comportamentos Sociais de Universitários. Psicologia: Teoria e Pesquisa , v. 34, p. 1–11, 2018b.
SOARES, A. B. et al. Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e <i>Coping</i> na Adaptação Acadêmica. Psicologia: Ciência e Profissão , v. 39, p. 1–13, 2019a.
SOARES, A. B. et al. Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. Pesquisa prá. psicossociais , v. 14, n. 1, p. 1–16, 2019b.
SOARES, A. B. et al. Adaptação Acadêmica de Estudantes de Primeiro Ano de Psicologia. Estudos e Pesquisas em Psicologia , v. 21, n. 2, p. 513–532, 2021.
SOUZA, L. K. DE; LOURENÇO, E.; SANTOS, M. R. G. DOS. University adjustment of freshmen in undergraduate Psychology. Revista Psicologia da Educação , n. 42, p. 35–48, 2015.
TEIXEIRA, L. S.; ALMEIDA, L. S.; AGUILAR-DA-SILVA, R. Mudança curricular e de métodos pedagógicos: impacto vivenciado por estudantes de Medicina. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación , v. 5, n. 1, p. 19–28, 2018.
TORRES, V.; SAMPAIO, C. A.; CALDEIRA, A. P. Ingressantes de cursos médicos e a percepção sobre a transição para uma aprendizagem ativa. Interface: Communication, Health, Education , v. 23, n. e1700471, p. 1–16, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme os procedimentos anteriormente descritos, as análises foram realizadas a partir de cinco eixos principais, sendo que cada um deles está descrito a seguir. Com relação às áreas do conhecimento dos periódicos nos quais os artigos foram publicados, os mesmos encontram-se em revistas da área da Psicologia e assuntos interdisciplinares, entendendo-a como uma grande área do conhecimento, na qual também está presente o diálogo com a educação e a saúde e em revistas exclusivamente de Educação. Das produções localizadas, constata-se que os periódicos vinculados à Psicologia têm sido o meio mais utilizado para a divulgação das produções científicas sobre transição e adaptação ao ES, como pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 - Publicações agrupadas por tema de 2014 a 2021.

Tema	Publicações	%	Revistas	%
Psicologia	33	85%	22	78,6%
Educação	6	15%	6	21,4%
Total	39	100%	28	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nos períodos de buscas do presente estudo, os periódicos que publicaram materiais na área de transição e adaptação ao ES e temas derivados da mesma foram: Revista Brasileira de Orientação Profissional (15,4%), Revista Psicologia Escolar e Educacional (7,7%), Psicologia: Teoria e Prática (7,7%), Estudos de Psicologia (5,12%), Psico-USF (5,12%) e as demais revistas, como Pesquisas e Práticas Psicossociais, Educação em Revista, Educação Pública, Análise Psicológica, Arquivos Brasileiros de Psicologia, Educação e Pesquisa, Psico, Aletheia, Psicologia: Ensino e Formação, Psicologia: Teoria e Pesquisa, Psicologia: Ciência e Profissão, Contextos Clínicos, Interface: Comunicação, Saúde e Educação, Barbarói, Revista Brasileira de Educação Médica, Psicologia, Psicologia Clínica, Revista Psicologia em Pesquisa, Estudos e Pesquisas em Psicologia, Revista Psicologia da Educação, Revista Portuguesa de Educação, *Revista Psicología para América Latina*, *Ciencias Psicológicas*, *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, as quais tiveram um artigo publicado em cada uma delas.

Sobre o ano de publicação, verifica-se que a quantidade de publicações por ano não manteve uma distribuição equitativa no período, como visto na Tabela 2. A maior concentração de publicações ocorreu em 2019, com a divulgação de 12 artigos. O menor índice foi em 2020 e 2021, com uma produção em cada ano. Constata-se que houve um crescimento nas publicações entre os anos de 2018 e 2019. A este fato, pode-se levantar hipóteses de que a ampliação no acesso ao ES tem impactado também a produção científica na área. Acredita-se que nos próximos anos haverá uma ampliação na produção sobre o universitário, com destaque para os processos de acesso a esse nível de ensino, com a incorporação de novos públicos que ingressam na educação superior, inclusive a respeito de mudanças situacionais, como o contexto de ensino remoto emergencial (ERE) nos anos de 2020 e 2021.

Tabela 2 - Produções científicas sobre transição e adaptação acadêmica de estudantes brasileiros no período de 2014 a 2021.

Ano	Frequência	Porcentagem
2019	12	31%
2018	9	23%
2015	6	15%
2017	5	13%
2014	3	8%
2016	2	5%
2020	1	3%
2021	1	3%
Total	39	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As características dos estudos analisados revelam particularidades das investigações no que concerne às variáveis pessoais relacionadas à transição e à adaptação, conforme descrito na Tabela 3. Das amostras dos artigos analisados, destaca-se que em 87% houve a predominância de estudantes do sexo feminino. O que pode estar refletindo a distribuição entre os sexos no ES brasileiro, bem como está em concordância com outros estudos com predominância do sexo feminino na educação superior. Dos estudos que informaram a variável idade ($n=33$), 79% englobam estudantes acima de 25 anos, sendo verificada a idade mínima de 16 e máxima de 61 anos. Tal fato confirma que o acesso à educação superior no Brasil, nos últimos anos, alcançou uma extensão significativa de faixas etárias, evidenciando a expansão do ES e a heterogeneidade do contingente estudantil, que inclui estudantes ingressando mais tarde e, muitas vezes, com trajetórias marcadas por experiências educacionais e laborais diversas (FIGUEIREDO, 2018; HERINGER, 2014).

Quanto aos aspectos metodológicos dos estudos examinados, não foi localizado qualquer estudo longitudinal, o que ratifica a relevância de pesquisas longitudinais para o acompanhamento de variáveis implicadas na transição e adaptação ao contexto acadêmico brasileiro. A natureza de análise dos dados revelou que 62% utilizaram abordagem quantitativa e há reduzida presença de trabalhos com abordagem quanti-qualitativa (5%). Por outro lado, examinou-se 33% dos estudos qualitativos, o que denota empenho dos pesquisadores para a produção de pesquisas com este desenho metodológico. Dos estudos localizados, 58% dos artigos que compuseram essa análise da literatura possuíam amostra que variaram entre 150 e 500 participantes, que justifica o predomínio do viés quantitativo nas

decisões metodológicas adotadas. E 34% dos estudos utilizaram amostras inferiores a 50 participantes, tamanho coerente com as investigações qualitativas. Sobre o momento do curso, 68% dos estudos foram compostos por participantes ingressantes e veteranos. Apenas 24% enfatizaram investigações somente com ingressantes e 9% apenas com veteranos, que pode ser compreendido como o processo de adaptação ser contínuo ao longo da permanência no ES, conforme descrito na Tabela 3.

Tabela 3 – Características metodológicas dos estudos analisados.

	Características	Frequência	Porcentagem
Análise dos dados	Quantitativa	24	62%
	Qualitativa	13	33%
	Mista	2	5%
Tamanho da amostra*	<50	13	34%
	50-149	1	3%
	150-500	22	58%
	> 500	2	5%
Gênero*	Predomínio do gênero Feminino	32	87%
	Predomínio do gênero Masculino	5	14%
Idade* (mínima 16 e máxima 61 anos)	16 a 25 anos	7	21%
	>25 anos	26	79%
Políticas de acesso	Não informado	30	77%
	Cotas étnico-raciais	6	15%
	Escola Pública	3	8%
Momento do curso*	Ingressantes e veteranos	23	68%
	Ingressantes	8	24%
	Veteranos	3	9%
Natureza administrativa da IES	Pública e Privada	18	46%
	Pública	14	36%
	Privada	7	18%

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

* O número de investigações que informaram dados referentes ao tamanho da amostra ($n=38$), gênero ($n=37$), idade ($n=33$), momento do curso ($n=34$) do total de estudos ($n=39$).

Dos materiais localizados, foram utilizados 27 diferentes instrumentos que envolveram: questionários, escalas e inventários psicométricos e não psicométricos. Da

literatura investigada verificou-se o predomínio do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA), e em sua versão reduzida (QVA-r) (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 2003), com presença em 15 estudos, isto é, 38% dentre os trabalhos analisados. E nestes, o QVA-r é utilizado em 93% das vezes com outros instrumentos. Trata-se, portanto, de um instrumento específico para a população universitária, adaptado e validado para o Brasil, tanto na versão integral (VILLAR, 2000; VILLAR; SANTOS, 2001 apud SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2006) quanto na versão reduzida (GRANADO et al., 2005). Em sua versão completa, o QVA é composto por 170 itens distribuídos em 17 subescalas que envolvem aspectos pessoais, contextuais, interpessoais e de carreira. Na versão reduzida são 55 itens agrupados em cinco dimensões. Em ambos os formatos, o instrumento de autorrelato avalia as percepções dos estudantes quanto às experiências no contexto de educação superior em que está inserido e a partir daí busca compreender a qualidade de sua adaptação acadêmica, por meio de uma escala do tipo *Likert* que varia de 1 (nada a ver comigo) a 5 (tudo a ver comigo). A construção do instrumento fundamentou-se na revisão da literatura, que explica os processos de transição e adaptação ao ensino superior como um conjunto de tarefas desafiadoras a serem vivenciadas e enfrentadas pelos estudantes nos domínios pessoal, interpessoal, carreira, institucional e acadêmico (ALMEIDA, 2007; BAKER; SIRYK, 1984; SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2006).

O segundo instrumento mais utilizado nos estudos foi o Inventário de Habilidades Sociais (IHS2-Del-Prette) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018)⁴, presente em 24% dos materiais. O instrumento avalia as habilidades sociais a partir das cinco subescalas: Enfrentamento e Autoafirmação com Risco; Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo; Conversação e Desenvoltura Social; Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas e Autocontrole da Agressividade. Trata-se de um instrumento de autorrelato no qual o indivíduo avalia a frequência com que age ou como se sente em situações sociais por meio de escala do tipo *Likert* que varia de 0 (nunca ou raramente) até 4 (sempre ou quase sempre). Destaca-se que este não é um instrumento adaptado para estudantes do ES. Contudo, a significativa utilização do mesmo demonstra a relevância que as HS têm para o processo de transição e adaptação no contexto acadêmico em seus múltiplos desafios, sobretudo, os interpessoais (GOUVEIA, 2020; SOARES et al., 2019a).

Outros instrumentos psicométricos utilizados, listados no Quadro 2, dentre os que são próprios para investigação junto a estudantes no contexto de educação superior foram o

⁴ Disponível em: <https://www.pearsonclinical.com.br/ihs-inventario-de-habilidade-social2-1860.html>. Acesso em: 13/12/2020.

Questionário de Envolvimento Acadêmico versão A e B (QEA) (SOARES; ALMEIDA, 2007), Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) (ARAÚJO et al., 2014), Questionário de Ajustamento Acadêmico (QAA) (LENT et al., 2009), Inventário de Comportamento Social Acadêmico (ICSA) (SOARES; MOURÃO; MELLO, 2011), Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U) (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015), Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) (AMBIEL, 2015), Escala de Autoeficácia na Formação Superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010), Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006), Escala de Adaptabilidade de Carreira, versão brasileira (*Career Adapt-Abilities Scale, CAAS-Brazil*) (AUDIBERT; TEIXEIRA, 2015) e Inventário de Adaptabilidade (CAAS Brasil) (TEIXEIRA et al., 2012). E a frequência com a qual tais instrumentos foram utilizados nos artigos que compuseram a revisão de literatura proposta por este estudo são descritas no Quadro 2.

Quadro 2 - Instrumentos psicométricos específicos para estudantes do ensino superior.

Instrumentos psicométricos específicos	Autores	Frequência
Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r)	(ALMEIDA et al., 2002)	15
Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)	(ARAÚJO et al., 2014)	4
Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica	(SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006)	3
Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos (ICSA)	(SOARES; MOURÃO; MELLO, 2011)	3
Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA)	(ALMEIDA; SOARES, 2007)	3
Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES)	(AMBIEL, 2015)	2
Escala de Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior (EEAEIES)	(ALMEIDA et al., 2012; MARINHO-ARAÚJO et al., 2015)	2
Escala de Autoeficácia na Formação Superior	(POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010)	1
Questionário de Ajustamento Acadêmico (QAA)	(LENT; TAVEIRA; SHEU; SINGLEY, 2009)	1
Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U)	(BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015)	1
Escala de Adaptabilidade de Carreira, versão brasileira (<i>Career Adapt-Abilities Scale, CAAS-Brazil</i>)	(AUDIBERT; TEIXEIRA, 2015)	1
Inventário de Adaptabilidade (CAAS Brasil)	(TEIXEIRA et al., 2012)	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Já os instrumentos psicométricos utilizados que não são direcionados especificamente para o contexto acadêmico universitário, mas que foram utilizados nas investigações são: Escala de Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP) (SEIDL; TRÓCCOLI; ZANNON, 2001), Inventário de Estratégias de *Coping* (IEC) (SAVOIA; SANTANA; MEJIAS, 1996), Inventário de Sintomas de Estresse para Adultos de Lipp (ISSL) (LIPP; GUEVARA, 1994), Escala de Estresse Percebido (PSS) (LUFT et al., 2007), Inventário de Resolução de Problemas Sociais (IRPS) (D'ZURILLA; NEZU, 1990 traduzido e adaptado para o português por SÁ, 2005 apud MONTEIRO; SOARES, 2018), Inventário de Estilos Intelectuais/ Pensamento - Revisado II (TSI-R2) (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007; STERNBERG et al., 2007 apud OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018) e Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) (NEIVA, 2014 apud SOARES et al., 2021b).

Acrescenta-se que, em sua maioria, as investigações utilizam instrumentos construídos especificamente para os estudantes do ES, o que pactua com a percepção de particularidades desse momento de formação e que exigem instrumentos adaptados a tal realidade. Entretanto, além de escalas, inventários e questionários, as investigações também fizeram uso de outros instrumentos para a coleta de dados, listados no Quadro 3. Constata-se a predominância do uso de escalas, inventários e questionários que, muitas vezes, são utilizados em conjunto com questionário sociodemográfico. Soma-se que as entrevistas também foram instrumentos utilizados com frequência elevada nas investigações sobre transição e adaptação do estudante ao ensino superior.

Quadro 3 – Instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Instrumentos	Frequência
Questionário Sociodemográfico	15
Entrevista semiestruturada individual	7
Grupo Focal	4
Questionário aberto	3
Análise de documentos institucionais	2
Diário de campo	2
Formulário de feedback	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com relação à análise qualitativa da produção bibliográfica localizada buscou-se identificar as variáveis que influenciam a transição e a adaptação dos estudantes ao ES. Do

conjunto de trabalhos localizados e que abordam tais variáveis foram identificados dois grupos de fatores: aqueles vinculados aos aspectos institucionais/contextuais do ES e os fatores pessoais que dizem respeito a elementos pessoais dos estudantes. Apesar de reconhecer que ambos os fatores influenciam-se mutuamente no decorrer da transição e da adaptação ao ES, por uma finalidade didática, na sequência, optou-se por descrevê-las separadamente.

1.3.1. Variáveis institucionais/contextuais e a transição e a adaptação ao ensino superior

Na revisão de literatura realizada por este estudo foram localizadas investigações que tinham como foco a relação dos estudantes com os docentes e entre os próprios estudantes. Estas relações se destacaram como variáveis de impacto na passagem dos discentes do mercado de trabalho ou do ensino médio para a educação superior. Os resultados de Oliveira et al. (2014), e Souza, Lourenço e Santos (2015) encontraram que alguns dos comportamentos e características dos docentes em relação aos alunos, tais como estimular a interação pedagógica, a confiança, o apoio, motivar discussões, permitir laços de amizade e respeito, gostar de ensinar, transmitir seus conhecimentos e experiências, importar-se com a adaptação do aluno favoreceram a transição dos estudantes para este nível de ensino.

Por outro lado, os estudantes também descreveram aspectos da relação professor-aluno que foram prejudiciais, com destaque para cobranças de conteúdos nas provas que não foram trabalhados em sala, aulas sem uma estrutura, a adoção frequente de seminários, a utilização do tempo da aula para assuntos não relacionados às matérias, o uso de uma didática que não dialogava com as necessidades e características da turma, a presença de uma postura indisponível e autoritária, a utilização de comunicação ou estratégias de ensino e avaliação amedrontadoras, e aparentar descaso com as situações presentes em sala de aula (OLIVEIRA et al., 2014). O estudo de Oliveira et al. (2014) também destacou a importância da atuação docente em favorecer a adaptação acadêmica tanto no que diz respeito às ações pedagógicas quanto ao estabelecimento de vínculos interpessoais positivos com os graduandos. Soma que a didática dos professores foi uma barreira apontada por estudantes, inclusive aqueles que participavam de um programa de tutoria (DIAS et al., 2019; ESTEVAM et al., 2018; SOUZA; LOURENÇO; SANTOS, 2015; SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015).

A pesquisa de Silva (2019) buscou identificar os caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes cotistas matriculados em cursos das áreas de Ciências Exatas e descreveu a influência dos pares e dos professores neste processo. O contato com os

colegas por meio da moradia estudantil, da participação em projetos extracurriculares, da interação com pares nas organizações estudantis são aspectos da experiência educacional que favoreceram o estabelecimento de relações interpessoais, as quais fortaleceram a rede de suporte aos estudantes, ofereceram auxílio mútuo para os desafios do ensino superior e contribuíram para a construção do senso de pertencimento. O contato mais próximo com os docentes, principalmente nas disciplinas iniciais, foi apontado como um elemento facilitador da transição ao ES.

Por sua vez, em ambas as relações, com pares e com docentes, os estudantes cotistas destacaram a presença de microagressões relacionadas ao gênero, aos aspectos étnicos, entre outras situações as quais, apesar de não explícitas, prejudicaram a adaptação a este nível de ensino (SILVA, 2019). As relações interpessoais nas vivências dos ingressantes ganham relevo negativo na transição e adaptação, principalmente quando são experienciadas inseguranças nas relações com tais agentes (DIAS et al., 2019). Soma-se que as trajetórias dos estudantes podem ou não favorecer o estabelecimento de vínculos. Nesse sentido, destacam-se as experiências de estudantes de camadas populares, que podem perceber dificuldades no estabelecimento de interações sociais mais significativas com os colegas (FIGUEIREDO, 2018).

O estudo de Ribeiro, Peixoto e Bastos (2017) analisou as experiências dos estudantes com os pares, considerando a forma de ingresso no ES. Identificou que além de diferenças nas interações de estudantes não cotistas e cotistas com seus pares quanto às amizades e à busca de ajuda, há disparidades no rendimento acadêmico e no comprometimento institucional. Nos cursos de alta demanda, os discentes não cotistas que ocupam lugares de referência nas relações sociais apresentam também os maiores coeficientes de rendimento. Além disso, estabelecem mais interações para amizade e busca de ajuda acadêmica com pares do mesmo sexo e com os colegas que ingressaram por vagas universais. O comprometimento institucional de estudantes cotistas é superior ao do grupo de não cotistas em cursos de alta concorrência. O estudo conclui que há baixa integração entre os estudantes cotistas e não cotistas em cursos de alta concorrência. Além de verificar que os discentes não cotistas ocupam mais posições centrais nas redes sociais do que os cotistas em cursos de alta demanda, o que evidencia a existência de hierarquias em tais relações (RIBEIRO; PEIXOTO; BASTOS, 2017).

Ainda sobre as relações interpessoais, o estudo de Santos, Oliveira e Dias (2015) explorou as concepções de estudantes do primeiro ano e formandos dos cursos de Psicologia e Economia sobre as interações estabelecidas com seus pares ao longo da graduação e como

estas influenciam na adaptação acadêmica. Para a maioria dos participantes, os pares foram vistos como um fator positivo de apoio instrumental e afetivo nos domínios acadêmicos e pessoal. Os pares tiveram um papel no esclarecimento de dúvidas sobre matérias, na formação de grupos de estudos, no empréstimo de materiais, no auxílio com as novas demandas vinculadas à transição ao ensino superior, tais como localizar-se na cidade e na universidade, o acolhimento à ansiedade e o oferecimento de dicas práticas relacionadas ao cotidiano acadêmico. Este estudo ainda identificou que as ações de recepção organizadas por outros estudantes foram percebidas como um importante facilitador do processo de integração inicial.

O estudo realizado por Ambiel e Barros (2018), que investigou as correlações entre adaptação acadêmica e os motivos para evasão do ensino superior, controlando as variáveis renda e satisfação com a escolha do curso, identificou que a falta de suporte foi o motivo mais frequentemente mencionado para o abandono. A importância dos pares na transição para ao ES é resgatada no estudo de Estevam et al. (2018). Neste trabalho os autores descreveram um programa de tutoria por pares implementado com estudantes do curso de Psicologia de uma universidade pública. Foram realizadas seis sessões individuais com os mesmos pares de tutor e tutorando, sendo o primeiro e o último encontros realizados presencialmente e os demais virtualmente. As intervenções foram baseadas nas principais dificuldades que o tutorando percebia em relação à sua adaptação. O programa foi avaliado positivamente pelos ingressantes tutorandos no que diz respeito às mudanças percebidas na rotina. Do mesmo modo, os tutores, estudantes do terceiro ano, perceberam ganhos em relação ao desenvolvimento e aprendizagem proporcionados pela interação com estudantes ingressantes, dado que possibilita a aproximação com aspectos da prática profissional (ESTEVAM et al., 2018).

No que diz respeito às questões institucionais, também foram identificados trabalhos que enfatizaram o papel dos projetos político-pedagógicos e das adaptações curriculares na transição ao ES. O estudo de Teixeira, Almeida e Aguilar-da-Silva (2018) investigou as percepções de estudantes de Medicina quanto às mudanças curriculares e pedagógicas e os impactos sobre as vivências acadêmicas e adaptação dos estudantes. Os participantes do estudo perceberam a relevância das mudanças ocorridas na organização curricular e na metodologia de ensino-aprendizagem para a formação profissional. Além disso, reconhecem a potencialidade do uso dos métodos ativos de ensino para ampliação das experiências e desenvolvimento de competências técnicas e éticas. Por sua vez, os participantes descreveram que a transição ao ES em um contexto de mudança curricular e

implementação de novas metodologias de ensino gerou reações emocionais como ansiedade, medo, entre outros sentimentos.

Torres, Sampaio e Caldeira (2019) investigaram as percepções de ingressantes do curso de Medicina a respeito da transição do ensino tradicional secundarista para a abordagem da aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. Os achados demonstram que nas percepções dos ingressantes há diferenças entre o ensino-aprendizagem do ensino médio e da educação superior, com novas exigências vistas como positivas para a formação. Assim como a necessidade de se tornar protagonista e a importância da autonomia para o futuro profissional são descritos como fatores relevantes. Por outro lado, as mudanças da abordagem ao processo de ensino-aprendizagem também são vivenciadas como desafiadoras e angustiantes pelos discentes (TORRES; SAMPAIO; CALDEIRA, 2019). As novas abordagens, bem como as ferramentas adotadas pelos professores podem surpreender os ingressantes, como no estudo de Souza, Lourenço e Santos (2015). A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e atividades híbridas está relacionada às experiências prévias que subsidiam vivências positivas, por outro lado o desconhecimento de tais recursos e a não busca de ajuda pelo aluno podem suscitar experiências negativas no ingresso ao ES (SOUZA; LOURENÇO; SANTOS, 2015).

Cita-se, ainda, a investigação de Silva (2019), anteriormente apresentada e que identificou que a participação em outras ações promovidas pela instituição, tais como monitoria, tutoria, projetos de pesquisa, entre outras experiências como fundamentais para a integração acadêmica, principalmente para os estudantes que acessaram o ES por meio de políticas afirmativas. Apesar da relevância das interações em contextos diversos, além das vivências em sala de aula, o estudo de Bardagi e Albanaes (2015) verificou que uma pequena parcela de estudantes participava de atividades acadêmicas extracurriculares. Tais resultados reafirmam a força e a importância das decisões pedagógicas e curriculares para a transição e a adaptação dos estudantes ao ES.

Ainda sobre as características institucionais, o estudo de Soares et al. (2019b) analisou quanto os comportamentos sociais acadêmicos dos estudantes e frequentar uma instituição de ES pública ou privada explicam as vivências acadêmicas dos estudantes. De modo geral, os resultados demonstraram que apesar da baixa variância explicada, os comportamentos sociais acadêmicos e a característica da instituição explicam as vivências acadêmicas, exceto na dimensão estudo. Destaque às diferenças para o grupo de alunos oriundos de instituições públicas e privadas quanto à dimensão interpessoal. Estudantes de instituições públicas apresentaram mais aspectos positivos na interação com professores e

pares quando comparados ao grupo matriculado em instituições privadas. Na dimensão carreira, foi verificada relação negativa com a cordialidade. Apesar disso, o fato de pertencer a uma instituição pública apresentou relação positiva denotando maior satisfação e comprometimento com o curso escolhido. Foi verificado que o grupo de instituições públicas apresentou-se mais integrado e seguro em relação ao ambiente da instituição. O estudo demonstrou que ao entrar mais em contato com as insuficiências de infraestrutura e de recursos da instituição, menos são apresentados comportamentos de cordialidade entre os estudantes. Destaca-se que o estudar em uma universidade pública, dentre as variáveis explicativas, foi a variável que apontou maior impacto nas vivências acadêmicas.

Monteiro e Soares (2017) investigaram as concepções de ingressantes no ensino superior público e privado a respeito dos construtos resolução de problemas sociais acadêmicos, que dizem respeito a uma gama de situações relacionadas às vivências no ensino superior. Os achados identificaram que lidar com funcionamento burocrático da instituição de ES e as diferenças entre esse nível formativo e o ensino médio quanto às tarefas e o grau de exigência representam dificuldades nas vivências dos estudantes. Este estudo identificou, ainda, que os principais impasses vividos pelos estudantes matriculados em instituições públicas referem-se ao trabalhar em grupo, e para os alunos das instituições privadas, à didática do professor. Dos resultados aponta-se que os estudantes descrevem peculiaridades nas demandas vivenciadas na educação superior, mas que diferenças nesta percepção estão relacionadas à cultura e às características das instituições.

Em síntese, no que diz respeito às variáveis institucionais e contextuais, as relações interpessoais entre os professores e os estudantes, bem como entre os estudantes e seus pares têm merecido destaque na literatura nacional publicada entre 2014 e 2021. Destas produções, destaca-se o peso e a importância do suporte acadêmico e afetivo disponibilizado por docentes e colegas, além do papel dos mesmos em ações institucionais que favorecem a transição ao ES, tais como os programas de tutoria, são contribuições apresentadas pela literatura.

Por sua vez, apesar de as relações entre professores terem sido identificadas como fundamentais no início da vida acadêmica dos estudantes, há decisões pedagógicas que influenciam positivamente a transição, mas outras, principalmente no que diz respeito às atividades avaliativas, à dinâmica e à didática de sala de aula, bem como a manifestação de uma postura autoritária e pouco acolhedora pelo docente não favoreceram a passagem dos estudantes para o ensino superior. Além disso, destaca-se que os projetos pedagógicos dos cursos e a adoção de metodologias ativas trouxeram diferenciais na formação de graduandos

dos cursos de Medicina, mas também foram acompanhadas por ansiedade e medo sobre as implicações das novas propostas na formação. Porém, a proposição de programas e ações que ampliem o conjunto de atividades exercidas pelos estudantes para além da sala de aula ilustra caminhos institucionais que viabilizam a adaptação ao novo nível de ensino. Acrescenta-se que a natureza administrativa da instituição também foi uma variável que impactou a transição para o ES, com indícios de diferenças nas trajetórias vivenciadas pelos estudantes de instituições públicas e privadas.

A seguir são descritas variáveis de natureza pessoal e a sua influência na transição para o ensino superior.

1.3.2 Variáveis pessoais que impactam a transição e a adaptação ao ensino superior

Do conjunto de fatores pessoais que influenciam a transição e a adaptação para o ensino superior cita-se a história acadêmica e familiar dos estudantes; os aspectos socioeconômicos; as variáveis psicológicas, tais como habilidades sociais, estratégias de *coping*, autoeficácia, autorregulação da aprendizagem e as expectativas acadêmicas. Com relação às variáveis pessoais, apesar de referirem-se a aspectos que dizem respeito aos estudantes, o contexto institucional tem uma ação direta sobre as mesmas, podendo modificá-las e, inclusive, reduzir seus impactos negativos na passagem para o ES. A seguir as publicações que abordam os aspectos pessoais dos estudantes na transição ao ES são apresentadas.

1.3.2.1 História acadêmica e familiar dos estudantes

Dos aspectos vinculados à história acadêmica e familiar dos estudantes e o seu impacto na mudança para o ensino superior, destaca-se o estudo de Silva (2019) que analisou fatores que favoreceram a permanência e o desenvolvimento acadêmico de universitários em cursos de Ciências Exatas beneficiados por ações afirmativas por critérios de renda, etnia e trajetória no ensino público. Os estudantes que participaram do presente estudo relataram que se percebiam despreparados frente aos conteúdos de matemática, com a ausência de *background* para o acompanhamento das atividades, trazendo implicações para a sua trajetória no ensino superior.

A história prévia do estudante, anterior ao ingresso no ensino superior, também foi uma variável analisada pelas investigações nacionais, principalmente pelo ingresso de

novos públicos no ES. Aguiar Neto (2019) analisou a trajetória de estudantes provenientes do ensino básico público em seu processo de transição para o ensino superior e de sucesso escolar, em cursos de prestígio de uma universidade federal e de uma universidade comunitária. Destaca-se a importância do papel familiar no desenvolvimento de percepções positivas relacionadas à escola, assim como a interação com professores da educação básica que promovem um ambiente favorável para a construção de crenças na capacidade de dedicar-se aos estudos e de aprender. As percepções da conquista da vaga no curso escolhido são acompanhadas pela crença do mérito pessoal e familiar. Por outro lado, ao experienciarem as dificuldades impostas no ensino superior, atribuições são feitas às deficiências das políticas públicas educacionais. Além desses aspectos, Figueiredo (2018) aponta que há a percepção da desigualdade socioeconômica e da vivência de sentimentos de inferioridade por comparação com os pares.

1.3.2.2 Aspectos socioeconômicos

Neste subgrupo estão descritas as influências de aspectos socioeconômicos na transição e adaptação dos estudantes ao ensino superior. Dos mesmos destaca-se o exercício de trabalhos remunerados pelos estudantes e as dificuldades financeiras. Cardoso, Garcia e Shroerder (2015) analisaram a integração acadêmica de ingressantes em cursos de Psicologia de instituições particulares de ES. Os participantes avaliaram positivamente sua adaptação e a intenção de permanecerem no curso. Entretanto, os estudantes que desempenhavam atividades laborais indicaram percepção de menor competência para a organização do estudo e gerenciamento de tempo e percepção mais negativa de relacionamento com seus pares. Os autores acrescentam que houve diferenças estatisticamente significantes nas dimensões institucional e estudo para discentes conforme o período de trabalho, sendo que àqueles que trabalham sem horário fixo tiveram a percepção de melhor vinculação à instituição. Por outro lado, graduandos que trabalham em período integral apresentaram percepções mais negativas na dimensão institucional e de estudos. Ainda, quando se analisaram os resultados dos estudantes que permanecem comparados aos que evadem, a carreira foi a única dimensão que apresentou diferença significativa nesses dois grupos, com resultados mais baixos para os estudantes que abandonaram o curso, ou seja, aqueles que exerciam atividades laborais. Tais resultados sugerem que a gestão dos compromissos de estudo com o trabalho pode ampliar as dificuldades vividas na transição ao ES, dificultando a adaptação para a carreira.

A investigação de Silva (2019), anteriormente descrita, também identificou que as dificuldades financeiras vividas pelos estudantes impactam a experiência universitária, deixando-a mais estressante. Nesta direção, o estudo de Souza, Lourenço e Santos (2015) reforçam que aqueles estudantes que conciliam a entrada na universidade com o trabalho apresentam dificuldades e estratégias distintas na adaptação ao ES, o que reafirma a necessidade de apoios diferenciados a esses ingressantes, que além da vida acadêmica estão inseridos no mundo do trabalho. O estudo de Ambiel e Barros (2018) descreveu que o recurso financeiro pode exercer influência na adaptação e quando é necessário, como auxílio material e social, pode aumentar ou dirimir os motivos para evasão. Soma-se, ainda, que apesar de a questão socioeconômica constituir em uma variável que pode deixar o estudante mais vulnerável para a evasão, as políticas de apoio ao estudante atuam, também, na assistência material aos universitários com vistas a minimizar os impactos da ausência de recursos financeiros. Por sua vez, é importante analisar o impacto e a abrangência de tais políticas, principalmente em um contexto de grande ampliação no acesso de jovens das camadas populares ao ensino superior e que podem não conseguir atingir todos os universitários que necessitam de suporte material.

1.3.2.3 Variáveis psicológicas

Ainda no âmbito das variáveis pessoais que impactam a transição e a adaptação ao ensino superior, dos artigos localizados nesta busca bibliográfica destacam-se as variáveis psicológicas, tais como o estresse, o *coping* , as habilidades sociais, a autoeficácia, os estilos intelectuais, a autorregulação da aprendizagem, a satisfação com o curso e com a vida, além das expectativas e do papel das mesmas na trajetória dos estudantes no ensino superior. A seguir os resultados de tais investigações serão descritos.

Nas vivências ao longo da graduação os desafios podem sobrecarregar os recursos físicos e emocionais dos estudantes. Kam et al. (2019) examinaram os níveis de estresse em universitários da graduação em Medicina em uma universidade particular. Os achados demonstram que a maior parte dos universitários apresenta algum sintoma de estresse. Foi encontrada correlação significativa positiva entre a quantidade de sintomas de estresse físicos e/ou psicológicos e a percepção do estresse vivenciado pelos indivíduos. Houve diferenças estatisticamente significantes em relação aos índices de estresse, com resultados mais elevados nas estudantes do sexo feminino e nos universitários em início de curso.

Da produção científica, pontua-se o estudo de Soares et al. (2019a) que analisou as relações entre vivências interpessoais e modos de enfrentamento em diferentes situações, partindo-se da hipótese de que as habilidades sociais e *coping* podem prever a adaptação acadêmica. Os achados indicaram que as estratégias de resolução focada no problema e a busca de suporte social foram as mais utilizadas, influenciando positivamente o construto da adaptação acadêmica. As habilidades sociais exerceram papel preditivo sobre os escores gerais da adaptação universitária.

Carlotto, Teixeira e Dias (2015) exploraram as relações entre estratégias de *coping* adotadas, os níveis de adaptação acadêmica em universitários do primeiro e último ano e gênero. De modo geral, as estratégias mais empregadas pelos participantes dizem respeito às focadas no problema, que correlacionaram-se positivamente com todas as dimensões das vivências acadêmicas, com destaque para as relações entre foco no problema e estudo. A estratégia focada na busca de suporte social relacionou-se positivamente com todas as dimensões do ajustamento, exceto na pessoal. O *coping* baseado no problema configurou-se em um preditor positivo à adaptação acadêmica. Em contrapartida, as estratégias focadas na emoção associaram-se negativamente com o processo de adaptação acadêmica. A estratégia focada na prática religiosa e pensamento fantasioso apresentou relação positiva com estudo e negativa com pessoal e carreira. As mulheres obtiveram níveis superiores na dimensão estudo enquanto os homens na dimensão pessoal. Além disso, as mulheres adotaram mais as estratégias focadas no suporte social, na emoção e em práticas religiosas/pensamento fantasioso que os homens. Os estudantes ingressantes apresentaram maiores níveis de adaptação nas dimensões institucional e pessoal quando comparados aos formandos.

Monteiro e Soares (2018) investigaram o impacto das variáveis *coping*, habilidades sociais e resolução de problemas sociais sobre a adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas numa instituição de ensino superior pública. Os resultados evidenciaram diferenças estatisticamente significantes na análise entre os participantes de modo geral e especificamente para o grupo de cotistas e de não cotistas. Na dimensão pessoal das vivências acadêmicas, os estudantes cotistas demonstraram níveis inferiores ao apresentado pelos não cotistas. Nas habilidades sociais foram verificadas diferenças estatisticamente significantes entre os grupos para os fatores autoexposição a desconhecidos ou situações novas, em que os estudantes cotistas apresentaram níveis inferiores aos dos não cotistas. Em relação ao *coping*, foram examinadas diferenças estatisticamente significantes para o fator fuga e esquiva, no qual os cotistas apresentaram níveis superiores aos escores dos estudantes que ingressaram por meio de vagas universais. Verificou-se que *coping*,

habilidades sociais e resolução de problemas tiveram um papel preditivo na adaptação acadêmica dos estudantes que acessaram o ES pelas vagas universais quando contrastado com o grupo de cotistas, exceto nas dimensões carreira e institucional.

Luca, Noronha e Queluz (2018) investigaram se estudantes com mais estratégias de *coping* em seu repertório se adaptam melhor à educação superior. Os resultados do estudo evidenciaram que os construtos se mostraram estatisticamente correlacionados. O escore total das estratégias de *coping* apresentou relações significantes com todas as medidas da adaptação ao ensino superior, quais sejam, projeto de carreira, integração social, pessoal e emocional, ao estudo e à instituição. Foram encontradas correlações estatisticamente significantes entre o escore total da adaptação acadêmica com todas as estratégias de *coping*, dentre estas, resolução de problemas, reavaliação positiva e suporte social, exceto afastamento e aceitação. Por outro lado, verificou-se correlação positiva entre o fator afastamento e aceitação com a dimensão adaptação pessoal emocional.

Bauth et al. (2019) investigaram e compararam o repertório de habilidades sociais de universitários no início e no final de curso em diversas áreas. Os resultados demonstraram diferenças entre os momentos do curso, gênero, idade e em relação a variáveis ocupacionais. Foi constatado que estudantes do curso de Engenharia Civil e os que estão matriculados no final do curso apresentaram resultados abaixo da média, enquanto os estudantes dos cursos de Psicologia e Direito mostraram índices superiores comparados aos ingressantes dos mesmos cursos nas habilidades sociais, sugerindo que os discentes acessam o ensino superior com menos habilidades sociais. Das principais diferenças com relação ao gênero, destaca-se que os homens mostraram-se com repertórios mais desenvolvidos para assertividade e autocontrole da agressividade e mulheres para autoafirmação e expressão de sentimento positivo. Estudantes mais velhos e estudantes com alguma vinculação ocupacional apresentaram repertórios mais elaborados em relação às habilidades sociais gerais comparados aos que não possuem atividades remuneradas e estudantes mais jovens.

Na proposta de intervenção com estudantes de primeiro ano para o desenvolvimento de habilidades sociais, Lima, Soares e Souza (2019) avaliaram a eficácia de um programa para o treinamento de habilidades sociais e a partir de seus resultados, analisaram as relações entre as habilidades sociais, as vivências acadêmicas e os comportamentos sociais acadêmicos. A intervenção teve como foco um amplo conjunto de habilidades, dentre elas a de falar em público, o lidar com autoridades e críticas, a assertividade na resolução de problemas. Os resultados apontaram que todos os participantes

tiveram ganhos nos repertórios e que foi identificada uma associação positiva entre habilidades sociais, vivências acadêmicas e comportamentos sociais acadêmicos.

Soares et al. (2018b) encontraram predominância de correlações positivas, de fracas a moderadas entre as vivências acadêmicas, as habilidades sociais e os comportamentos sociais acadêmicos de universitários frequentando instituições públicas e privadas. As autoras acrescentam que estudantes do ensino superior que emitem comportamentos sociais acadêmicos considerados desadaptativos também demonstram déficits em habilidades sociais. E essa conjunção impacta negativamente suas vivências na universidade o que, por sua vez, dificulta a adaptação acadêmica.

Ainda dentre as variáveis psicológicas estudadas na transição dos estudantes ao ES, a autoeficácia foi investigada no estudo de Santos, Zanon e Ilha (2019) que encontrou que a autoeficácia na formação superior prediz grande parte da satisfação com a experiência acadêmica total, com destaque para a força da autoeficácia na interação social na predição da satisfação. O estudo de Estevam et al. (2018), anteriormente descrito, abordou a implementação de um programa de tutoria para estudantes do curso de Psicologia, a partir de dificuldades descritas pelos mesmos. Dentre as variáveis pessoais que afetaram a transição dos estudantes para o ensino superior destacam-se: autonomia pessoal, métodos de estudo, gerenciamento de tempo, percepção de falta de informações relacionadas à universidade e ao curso, dificuldade de gerenciar a vida acadêmica e a vida familiar, diferentes habilidades sociais e baixa autoeficácia. Esta investigação trouxe o papel agêntico do estudante, bem como as habilidades de autorregulação da aprendizagem como importantes na superação dos desafios presentes no ensino superior.

Oliveira e Moraes (2015) investigaram as principais dificuldades de adaptação de estudantes em cursos de Engenharia. Neste estudo, as dimensões estudo e pessoal atingiram os menores níveis de integração e adaptação acadêmica, sendo que as questões vinculadas à autorregulação da aprendizagem, com destaque para o planejamento e a organização dos estudos impactam a transição ao ensino superior. Corroborando com tais resultados, o estudo de Honório, Ottati e Cunha (2016) evidenciou que os ingressantes de diferentes cursos de uma instituição privada tiveram menores índices de adaptação nas dimensões estudo e pessoal. E Soares et al. (2020b) destacaram que os primeiros três semestres de ingresso ao ensino superior revelam-se mais desafiadores na adaptação dos estudantes ao estudo e à dimensão pessoal.

Dado que as habilidades e competências de estudos são desenvolvidas e não são inatas, destaca-se a proposta interventiva de Barbosa et al. (2018) sobre um programa para

auxiliar universitários de cursos em áreas distintas, com dificuldades de adaptação acadêmica no ensino superior. A intervenção em formato de oficina teve duração de oito encontros semanais, cada um com objetivos e temas previamente delineados. Foram utilizadas vivências e discussões, com suporte de materiais e atividades reflexivas. A avaliação do processo foi realizada em dois momentos, quais sejam, de pré-teste e pós-teste para comparação das mudanças nas médias dos participantes em relação ao conjunto de percepções do ajustamento acadêmico e de adaptabilidade de carreira. Os resultados demonstraram que os participantes melhoraram suas médias de ajustamento acadêmico significativamente para as dimensões autoeficácia acadêmica e satisfação geral com a vida. Além disso, após a intervenção, identificaram-se aumentos significativos na autoeficácia acadêmica e no gerenciamento de suas carreiras.

A satisfação com a escolha profissional foi o foco do estudo de Ambiel e Barros (2018), já apresentado nesta revisão, e que identificou que estar satisfeito com a escolha profissional é uma condição que favorece aos universitários um melhor gerenciamento da vida acadêmica. Com relação à satisfação com a carreira, sabe-se que é uma variável impactada pela vivência do estudante no ensino superior, bem como pelo planejamento intencional de ações educativas que levam o estudante a ter contato com a área escolhida, entre outros fatores. A investigação de Honório, Ottati e Cunha (2019) também encontrou que as mulheres, em comparação aos homens, e os ingressantes apresentaram maior adaptação em relação à carreira e aos aspectos institucionais, sendo que os estudantes também descreveram mais adaptação social. Tal investigação ainda destacou que os discentes que ingressam no curso preferencial apresentam maior adaptação à carreira (HONÓRIO; OTTATI; CUNHA, 2019). Soares et al. (2021b), por sua vez, identificou que a insegurança e a insatisfação em relação à carreira impacta de maneira negativa o bem-estar físico e emocional dos estudantes.

Os recursos cognitivos e metacognitivos que influenciam a adaptação também são evidenciados na revisão dos estudos analisados. Oliveira et al. (2019) examinaram a relação entre os estilos intelectuais, as estratégias de aprendizagem e a adaptação acadêmica ao ensino superior. Dos resultados destaca-se que os estudantes que escolhem executar tarefas de modo hierarquizado e ordenado tendem a se relacionar de forma mais assertiva com o curso. Estudantes que preferem trabalhar em grupo tendem a apresentar-se mais adaptados no contexto social do ensino superior e com uma disponibilidade maior para interagir com os pares. Os achados demonstram que os estilos cognitivos hierárquico e externo podem prever parcialmente o planejamento de carreira e a adaptação social.

Ambiel, Santos e Dalbosco (2016) analisaram a associação entre vivências acadêmicas, adaptabilidade de carreira e motivos para evasão na educação superior, considerando curso e período. Os achados demonstraram correlações significativas das variáveis: vivências e adaptabilidade de carreira ligadas aos motivos para evasão. De modo específico, as variáveis do construto de carreira mostraram-se mais relacionadas negativamente aos motivos de evasão. Por sua vez, o estudo de Bardagi e Albanaes (2015) encontrou correlações estatisticamente significantes entre a adaptabilidade de carreira e as características de personalidade em ingressantes.

A investigação de Figueiredo (2018) analisou a trajetória acadêmica de estudantes de camadas populares no curso de Engenharia Elétrica de uma universidade pública federal. O estudo é embasado nos conceitos de *habitus* e disposições de Bourdieu e Lahire, e integração e afiliação universitária de Tinto e Coulon, além de estudos sobre as chamadas trajetórias escolares improváveis. Os participantes eram procedentes de escolas públicas, exceto um dos estudantes, que cursou parte da educação básica em escola particular com bolsa e ingressaram pela Lei de Cotas na universidade. Dos antecedentes de educação por parte dos pais, nenhum concluiu o ensino médio, tendo a metade cursado o ensino fundamental. Conforme o referencial teórico do estudo, a afiliação é um processo que progride a partir de fases. Os resultados apresentaram que os participantes desse estudo se distribuíram em três fases distintas de adaptação ao ambiente universitário: tempo de estranhamento (com dificuldades relacionadas à timidez, senso de inferioridade, reconhecimento das exigências acadêmicas e organização dos estudos); tempo de aprendizagem (no qual há desempenhos positivos no ritmo dos estudos, na forma de organizar o tempo e na realização de atividades extracurriculares, entretanto, sem ter uma interação social com os colegas mais que superficial) e o tempo de afiliação (em que o desempenho acadêmico e a desenvoltura nas relações interpessoais apresentam-se satisfatórias, bem como no planejamento de carreira).

Além das variáveis psicológicas anteriormente descritas, também mereceu destaque nas investigações sobre a transição e a adaptação ao ES o olhar para as expectativas dos estudantes. Diante da importância desta variável no ingresso à universidade e pela busca bibliográfica realizada ter localizado um número maior de artigos, optou-se pela descrição dos estudos em um subitem separado.

1.3.2.3.1 As expectativas acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior

As expectativas acadêmicas são ideias que o estudante antecipa sobre as realizações desejadas no ensino superior, bem como os níveis de investimento que imagina desempenhar visando sua satisfação acadêmica (SOARES; ALMEIDA, 2001). Estudos nacionais e internacionais têm abordado a relevância desta variável e sua relação com o processo de permanência e o sucesso no ensino superior (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015; BAKER; MCNEIL; SIRYK, 1985; MARINHO-ARAÚJO et al., 2015; TINTO, 2017). Conforme Soares e Almeida (2001) pontuam, ao ingressar no meio acadêmico, o discente carrega diversas expectativas relacionadas ao âmbito institucional, ao projeto vocacional, ao desenvolvimento social, à acessibilidade aos recursos e ao investimento nas atividades curriculares. As produções apresentadas a seguir ratificam a característica multidimensional das expectativas.

O estudo de Soares et al. (2017) analisou as relações e os impactos das habilidades sociais e das expectativas sobre a adaptação acadêmica. O estudo evidenciou que há correlações positivas entre as expectativas e a adaptação. Além disso, a adaptação é impactada pelas expectativas acadêmicas e pelos índices totais das habilidades sociais. A partir das correlações positivas e negativas evidenciadas entre as variáveis investigadas, os resultados destacam o peso das expectativas sobre as vivências dos estudantes na adaptação ao ES. Destas, as influências que podem mobilizar ou não a participação em atividades e desafios extracurriculares, o envolvimento com pares, com oportunidades para o desenvolvimento da carreira, e ter efeitos sobre as suas experiências de adaptação. O estudo conclui que as expectativas e as habilidades impactam a adaptação dos discentes no contexto universitário e acadêmico, uma vez que as expectativas influenciam as ações e a qualidade da frequência dos estudantes na educação superior. As autoras ressaltam que as expectativas mais concretas auxiliam na regulação de recursos pessoais relacionados à instituição, à carreira, ao âmbito social e curricular, também mitigando as dificuldades (SOARES et al., 2017).

A expectativa dos estudantes também foi destaque no trabalho de Oliveira, Santos e Dias (2016) o qual investigou os anseios de ingressantes e concluintes de uma universidade pública sobre o curso escolhido e a instituição e sugestões sobre como esta pode auxiliar no processo de adaptação acadêmica. De modo geral, os universitários esperam conseguir maior interação com outros estudantes. Almejam formação acadêmica mais completa com oportunidades extracurriculares e relacionamento positivo com docentes. Além disso, apresentam percepções positivas e frustrações relacionadas à infraestrutura, à localização e à distância entre os *campi* que pode influenciar no alcance ou perda de oportunidades da vida

universitária. Sugerem a oferta de maiores informações sobre o funcionamento institucional e dos cursos antes e durante o processo de transição para o ensino superior, com atuação das escolas de ensino médio, dos serviços de orientação profissional e da universidade. Acrescentam a importância de serem disponibilizados serviços de apoio ao estudante para demandas emocionais, acadêmicas e profissionais, postura acolhedora de docentes, técnico-administrativos e veteranos.

Moreno e Soares (2014) verificaram as expectativas acadêmicas de estudantes no primeiro ano do ensino superior em instituições públicas e privadas. O estudo identificou oito expectativas descritas pelos ingressantes. Dentre essas destacam-se as expectativas de sucesso no que se refere ao retorno financeiro pelo curso escolhido, a satisfação pessoal e profissional ligada ao reconhecimento social da profissão; os anseios com relação ao ingresso no curso de segunda opção auxiliar e, futuramente, a matrícula em curso de opção preferencial. Somam-se, ainda, expectativas com relação ao trote, entendido como uma atividade favorecedora da integração social e ambiental, mas também, como um ritual que desperta emoções negativas como medo e ansiedade de sofrer alguma violência. Ainda são descritas expectativas com relação à qualidade do corpo docente e às disciplinas, das quais se incluem a didática, as interações estabelecidas com a turma, às avaliações, ao valor e à pertinência do conteúdo. Foram mencionadas ainda expectativas com relação à infraestrutura que diz respeito aos recursos institucionais vistos como necessários para a formação, como biblioteca, laboratório, salas adequadas para aula e estudos, bem como anseios vinculados à aprovação familiar e que se relacionam ao que os familiares julgam ser o curso ideal para seus filhos. De modo geral, as expectativas vinculadas à carreira e às aprovações familiares caracterizam-se como de longo prazo e direcionadas ao futuro. Quanto às expectativas mais concretas referem-se às vivências no interior da instituição, a partir dos recursos materiais e de relações interpessoais. Acrescenta-se que o estudo de Soares et al. (2020) identificou expectativas mais irrealistas em estudantes no primeiro semestre do curso.

Soares et al. (2014) analisaram as dimensões das expectativas que melhor predizem as vivências acadêmicas de ingressantes no ensino superior em instituições públicas e particulares, em cursos e áreas diferentes. Os resultados evidenciaram correlações estatisticamente significativas entre diversas dimensões das expectativas e as vivências acadêmicas. Destaca-se que as expectativas de envolvimento social predizem a adaptação interpessoal, assim como o envolvimento vocacional e social são preditores da dimensão carreira. Do mesmo modo que o envolvimento curricular com a dimensão estudo e o envolvimento curricular e social são preditivos em relação à adaptação na dimensão

institucional. O estudo permite dizer que expectativas elevadas são associadas a melhores índices de adaptação acadêmica.

Porto e Soares (2017a) investigaram as diferenças nas expectativas e na adaptação acadêmica entre ingressantes e concluintes de cursos e áreas distintas do conhecimento, em instituições de ensino superior públicas e privadas. Em relação às expectativas, verificaram-se diferenças estatisticamente significantes para os diferentes grupos. Discentes das áreas de Exatas e Humanas têm mais expectativas acadêmicas em relação à utilização de recursos da instituição do que as outras áreas. O estudo encontrou maiores níveis de adaptação pessoal nos estudantes dos cursos de Exatas e Sociais. Na adaptação à carreira, os graduandos das áreas de Ciências Humanas relataram maior adaptação, sendo esta menor para os estudantes das áreas de Ciências Sociais. E para a dimensão institucional, os estudantes das áreas de Ciências Exatas e Humanas relataram maior adaptação.

Soares et al. (2018a) analisaram as expectativas de estudantes quanto aos seus recursos pessoais, interações sociais, curso, projeções futuras de carreira e à instituição de educação superior, em contexto de natureza administrativa públicas e privadas. Os achados do estudo permitiram caracterizar as expectativas discentes como sendo altas e de confiança no que diz respeito à qualificação acadêmica e de inserção profissional na carreira esperada. Com relação a seus recursos pessoais e acadêmicos, a maioria dos participantes do estudo acredita ter as qualidades e as características pessoais necessárias para o curso, relacionadas à escolha do curso bem como a aproximação entre experiências e conhecimento prévio com a área. Quanto às relações interpessoais, as expectativas são de modo geral positivas e abarcam a satisfação com as escolhas de curso e instituição e com a interação com as pessoas. Referem-se a fazer amizades, trocar conhecimento, ter boa convivência, oferecer contribuições sociais e contatos de trabalho. Em relação ao curso, os achados demonstram aspirações de qualificação para o mercado de trabalho, aprendizagem e obtenção de conhecimento. Quanto à carreira, foram verificadas perspectivas quanto ao exercício da profissão, satisfação profissional, bom desempenho, crescimento, desejo de sucesso na inserção no mercado de trabalho, retorno financeiro e reconhecimento profissional. No que se refere à instituição, a maioria espera adquirir boa formação acadêmica, encontrar suporte nos recursos de infraestrutura, corpo docente qualificado, biblioteca e laboratórios.

Importa destacar que há diferenças entre as expectativas e a adaptação de ingressantes e concluintes e que os anseios são preditores da adaptação acadêmica, conforme os resultados de Porto e Soares (2017b). Os ingressantes projetam mais expectativas do que os concluintes em relação às questões curriculares e institucionais. Tais expectativas, além de

serem positivas para o que se espera vivenciar na instituição em termos de suportes e recursos, também se referem a aproveitar as aulas com estratégias que melhorem a aprendizagem e o rendimento, o que pode ser um facilitador ao enfrentamento das dificuldades no ES. Dos achados desse estudo, destaca-se, ainda, que as expectativas relacionadas ao envolvimento institucional, à carreira e ao âmbito curricular predizem a adaptação acadêmica e de modos distintos, uma vez que ao projetar mais anseios na instituição, os estudantes podem adotar comportamentos mais passivos e interferir em sua adaptação à unidade de ensino. Por outro lado, as expectativas relacionadas às vivências no curso e carreira podem mobilizar comportamentos de envolvimento ativo e favorecer a adaptação em tais aspectos. Portanto, as expectativas influenciam a transição e impactam a adaptação acadêmica (PORTO; SOARES, 2017b). Soares et al. (2021b) verificaram que as vivências interpessoais foram negativamente influenciadas pelas expectativas, sendo que estas tiveram impactos positivos na adaptação na carreira.

Nota-se que as pesquisas nacionais têm se debruçado na compreensão das variáveis relacionadas à transição e adaptação ao ensino superior, com destaque para as influências das expectativas dos discentes, dado o seu papel na adaptação e no sucesso acadêmico. Por sua vez, apesar de um número expressivo de trabalhos, importantes aspectos ainda necessitam ser considerados, tais como as expectativas manifestas pelos diferentes perfis de graduandos que acessam o ES a cada ano, bem como, os anseios relacionados às distintas experiências que são viabilizadas pelas instituições, em função de sua natureza administrativa, além da influência de fatores externos mais amplos, tais como a pandemia de Covid-19 (BOND et al., 2021; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020; MORENO; SOARES, 2014; PORTO; SOARES, 2017a; PORTO; SOARES, 2017b; SOARES et al., 2018). Em uma perspectiva de intervenção, a identificação das expectativas é importante não somente no ensino superior, mas em estágios anteriores, quando podem influenciar a continuidade dos estudos (BRAGA; XAVIER, 2016), e o processo de exploração e de planejamento quanto ao futuro em termos acadêmicos e de carreira (DANTAS; AZZI, 2018).

Dos estudos analisados parece evidente o papel de variáveis pessoais e psicológicas nas vivências dos estudantes. Dentre essas, enfatiza-se o peso e a influência das habilidades sociais, das estratégias de enfrentamento, da autorregulação da aprendizagem e das expectativas acadêmicas. Tais variáveis têm um papel ímpar, muitas vezes, atuando como mediadoras entre os desafios vividos e as ações dos estudantes. E as intervenções nos serviços de apoio aos universitários deveriam ter como foco a promoção, de maneira direta ou indireta, de habilidades sociais, de ampliação nas crenças de autoeficácia e de estratégias de

autorregulação da aprendizagem, visto que as mesmas são importantes para o aprendizado e a permanência dos estudantes. Além disso, deveriam conhecer, balizar-se e, se possível atualizar as expectativas iniciais trazidas pelos universitários ao adentrarem o contexto acadêmico. Tinto (1997) já destacava que as expectativas com as quais os estudantes ingressam no ES são revistas em função de suas interações nos sistemas acadêmicos e sociais e, ainda, impactam a decisão do estudante em permanecer no ES.

Merece ênfase, também, as análises do impacto diferencial de outras variáveis, tais como o *background* dos estudantes, incluindo as temáticas vinculadas ao histórico escolar e familiar. Considerando os novos públicos que acessam o ensino superior, conhecer a história de escolarização dos discentes é fundamental para a construção de ações específicas de suporte aos estudantes, bem como para o planejamento de programas que atendam aos seus anseios e necessidades. E apesar da relevância deste tema, os estudos nacionais ainda são incipientes.

Ainda sobre o conjunto de publicações analisadas nesta revisão de literatura, merece destaque o papel das variáveis institucionais, pessoais, interpessoais na compreensão da transição e da adaptação de estudantes. Ressaltam-se as variáveis relacionadas ao estudo, seja com o enfoque em investigações descritivas, com ênfase na autorregulação ou no uso de estratégias de aprendizagem, como também, por meio de intervenções, como as práticas de monitoria e tutoria. Os estudos têm demonstrado que desafios vivenciados no processo de adaptação ao ensino superior referem-se aos domínios estudo/aprendizagem e pessoal, mais precisamente, nas questões que envolvem a organização e o gerenciamento eficiente dos estudos, na autorregulação da aprendizagem e no exercício da agência pelos estudantes. Tais questões podem apresentar-se como barreiras à formação acadêmica. Entretanto, destaca-se o impacto que a diferença entre os grupos e variáveis contextuais, como frequentar uma instituição pública ou particular, bem como ser um estudante trabalhador, podem ter sobre a interação entre estudante, curso e instituição. Merece atenção, ainda, a influência dos compromissos externos à universidade, como o trabalho, bem como de mudanças sociais amplas, como as decorrentes da pandemia de COVID-19 na transição e na adaptação do estudante. Há de se ressaltar, ainda, a importância das relações interpessoais estabelecidas pelos universitários com docentes e com os seus pares, como também, o olhar para as decisões pedagógicas e curriculares na passagem dos estudantes para o ES.

A partir desta revisão das investigações nacionais realizadas entre os anos de 2014 a 2021 foi possível constatar que quanto à natureza metodológica, as produções, em sua maioria, caracterizam-se por estudos descritivos, baseados na utilização de instrumentos

psicométricos, tais como escalas, inventários e questionários. Os estudos longitudinais e qualitativos são ainda mais escassos nesse campo. Neste sentido, amparando-se nas proposições de Tinto (1997; 2017) a permanência do estudante no ES é impactada por variáveis distintas, tanto de natureza pessoal, quanto contextual, tal qual a decisão pela evasão é um processo e não uma ação impulsiva e descontextualizada, o estudo aprofundado da transição para o ES exige metodologias diferenciadas, com destaque para os estudos qualitativos e que possibilitem compreender a dinâmica das vivências dos estudantes no ES.

Além disso, constata-se a urgência em estudos que atentem-se ao conjunto de dificuldades vividas pelos estudantes do primeiro ano, e que incorporem as questões de estudo, de carreira, de bem-estar e que considerem as novas demandas que se apresentam na atualidade, com a pandemia de Covid-19 e ao impacto trazido nas experiências de formação. Devido ao caráter ímpar vivido pelo ensino superior em nível mundial, antecedendo a apresentação dos objetivos deste estudo, são apresentadas considerações sobre os impactos da pandemia para o estudante do ES, especialmente sobre o ingressante.

1.4 COVID-19 e os estudantes do ES

Em março de 2020, o contexto da educação superior brasileira, assim como o de tantos outros países, foi impactado pela pandemia do novo coronavírus, o SARS-CoV-2 (UNESCO, 2020). Desde então, elevados índices de adoecimentos e óbitos⁵ foram registrados mundialmente e as dificuldades ainda perduram, dado o surgimento de novas variantes do vírus e das amplas dificuldades relacionadas à vacinação (DE SOUZA; BUSS, 2021).

Inicialmente, o distanciamento social foi a principal medida de controle das infecções e culminou na interrupção das atividades acadêmicas presenciais (UNESCO IESALC, 2020). Como alternativa, diversas IES migraram para o ensino remoto emergencial (ERE), e que foi uma estratégia temporária para a manutenção das atividades acadêmicas (GUSSO et al., 2020). O ERE diferencia-se do Ensino a Distância, pois os processos de planejamento, a preparação de materiais, o design e as instruções são diferentes nessas duas modalidades (HODGES et al., 2020). E apesar de o início, a duração e o término da suspensão das atividades presenciais e da migração para o contexto remoto terem sido distintos entre os países, os sistemas educacionais de educação superior foram impactados com a adoção dessa nova modalidade de ensino (UNESCO IESALC, 2020).

⁵ Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/> Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

Dada a gravidade da doença causada pelo coronavírus SARS-COV-2, da sobrecarga dos sistemas de saúde pública mundiais e das limitações impostas pelo isolamento social, reconhece-se a relevância do ERE para a continuidade das atividades acadêmicas e o empenho e a flexibilidade das instituições, dos estudantes e dos docentes durante tal crise sanitária. No entanto, mesmo com os legítimos esforços pode-se afirmar que a natureza do ensino remoto não reproduz os elementos formais, informais e sociais do ecossistema do ensino presencial (HODGES et al., 2020). Além disso, há vivências fundamentais para a formação dos estudantes a partir de atividades que incluem a sala de aula, mas também abrangem outros espaços não obrigatórios (FIOR; MERCURI, 2009) e que no ensino remoto foram temporariamente inviabilizados. Por sua vez, o ERE possibilitou outras experiências aos estudantes e professores, ao mesmo tempo que impôs desafios aos gestores universitários, além de tornar-se um tema bastante emergente nas investigações (BOND et al., 2021; GUSSO et al., 2020).

Das evidências apontadas na literatura, constatou-se que o ERE impactou negativamente a aprendizagem, o desempenho, a concentração e a motivação para os estudos e para a realização das atividades acadêmicas nos estudantes de ES (PETTIGREW; HOWES, 2022). Os autores sugerem que tais influências podem ser resultados da ausência de experiência prévia com modalidade de ensino não presencial, especificamente para os ingressantes. Por sua vez, a qualidade do ensino, a maior frequência de expectativas negativas com relação aos resultados nas aprendizagens, as preocupações com a própria saúde, a inserção profissional e as questões financeiras afetaram a concentração nos estudos e o desempenho também em concluintes (PETTIGREW; HOWES, 2022).

Ainda sobre o impacto do ERE, universitários de instituições públicas e privadas do México identificaram dificuldades nesta nova modalidade de ensino (BALDERAS-SOLÍS et al., 2021; ZAPATA-GARIBAY et al., 2021). Dentre os principais problemas listados estão o gerenciamento de tempo e as dificuldades em conciliar a jornada de trabalho com atividades domésticas e acadêmicas, desgastes físicos e emocionais, como a fadiga ocular pelo tempo prolongado em frente às telas e a sobrecarga pelo volume de tarefas. Além disso, foram identificadas dificuldades na compreensão dos conteúdos das disciplinas e desmotivação, somadas às adversidades materiais de acesso à internet. Os estudantes dos primeiros anos tiveram mais problemas em relação aos novos ritmos de estudos e com às tarefas, relataram percepções de fadiga, e perceberam impasses em seguir orientações dos docentes quando comparados aos seus pares matriculados nos anos finais dos cursos (BALDERAS-SOLÍS et al., 2021; ZAPATA-GARIBAY et al., 2021). Tais resultados evidenciam que o ERE trouxe

dificuldades na vivência acadêmica e que podem ser distintas em função do momento de formação.

Sobre as adversidades vividas pelos estudantes no período de pandemia e adiamento das aulas, os entraves no estabelecimento de rotina, no manejo da procrastinação, na realização de atividades físicas e no processo de estudos indicam que o contexto da pandemia agravou adversidades já experienciadas em contextos antecedentes ao ERE (Blando et al., 2021). Por sua vez, a análise da literatura também indica que novas demandas emergiram a partir do ERE e que impactaram os universitários, com destaque para as percepções e sentimentos de falta de referências físicas e sociais pela nova rotina de estudar no ambiente doméstico, com as interações mediadas pelos recursos tecnológicos e a emergência de emoções como o tédio durante as aulas remotas (HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021; LIMNIOU et al., 2021). Soma-se o sentimento de perda de oportunidades nas vivências do contexto universitário presencial, sendo que os novos desafios apresentados aos estudantes resultaram em sensação de sobrecarga nos aspectos acadêmicos e *burnout* (HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021).

Dos resultados da recente produção científica sobre o ERE, destacam-se, ainda, as implicações para o processo de autorregulação da aprendizagem. Naujoks e colaboradores (2021) em uma investigação com universitários alemães descrevem que os mesmos, na iminência da mudança do ensino presencial para o remoto, anteviam gerenciar os recursos externos: ambiente, tempo e busca de ajuda para a autorregulação da aprendizagem. Após sete semanas de aulas dessa transição, os pesquisadores avaliaram a aplicação concreta desses domínios pelos estudantes. O estudo verificou que os discentes empregaram as estratégias autorregulatórias com menor frequência do que tinham antecipado, com destaque para o menor uso das estratégias de gestão de tempo e busca de ajuda. Os resultados ainda evidenciaram que as mulheres, comparadas aos homens, estruturaram mais os ambientes de estudos, gerenciaram o tempo e buscaram ajuda com maior frequência. Além disso, a existência de espaço adequado para os estudos, e possuir equipamentos e recursos foram preditores significativos para a utilização de estratégias na preparação do ambiente de aprendizagem (NAUJOKS et al., 2021). Apesar da relevância de tais resultados, é importante destacar que as habilidades de autorregulação da aprendizagem não são inatas, mas desenvolvidas inclusive pela intencionalidade de práticas pedagógicas. Tais resultados possibilitam hipotetizar que os impactos vividos pelos estudantes na transição para o ERE estão relacionados, também, com as decisões pedagógicas do docente, as quais podem criar condições que favoreçam ou não o uso de estratégias de autorregulação mais efetivas.

O estudo de Limniou et al. (2021) também identificou que universitários ingleses experienciaram dificuldades em dois domínios: nos aspectos estruturais e ambientais, que requerem a regulação de comportamentos e recursos, tal como a gestão do tempo, a motivação, o lidar com o acesso à internet com instabilidades e não possuir equipamentos adequados para os estudos na pandemia. Por sua vez, essa investigação destacou que os estudantes com habilidades autorregulatórias pouco desenvolvidas perceberam dificuldades para estabelecer uma nova rotina pela ausência de interações presenciais e obstáculos em gerenciar suas aprendizagens. Ao contrário, os estudantes com competências de aprendizagem autorregulada mais estabelecidas perceberam maior domínio sobre o próprio engajamento acadêmico e comportamentos de estudos, bem como sobre o manuseio dos recursos digitais (LIMNIOU et al., 2021). E tais resultados reafirmam o papel e a importância da autorregulação da aprendizagem no contexto no ERE.

Sobre o desempenho acadêmico no ERE, constatou-se que os estudantes que apresentaram rendimentos mais elevados tinham orientações motivacionais intrínsecas, maior crença de autoeficácia, objetivos mais definidos e faziam maior uso da estratégia de busca de ajuda (ALHAZBI; HASAN, 2021). Estes mesmos autores descreveram que os estudantes que tiveram desempenhos acadêmicos mais baixos apresentaram médias superiores na escala de ansiedade frente às avaliações, o que evidencia a importância da regulação emocional durante a suspensão das atividades presenciais (ALHAZBI; HASAN, 2021).

O ERE também viabilizou o uso de estratégias adaptativas para a regulação de emoções em universitários da Eslovênia (JURIŠEVIČ et al., 2021). Entretanto, apesar de com menor frequência, tais estudantes também relataram o uso de estratégias pouco adaptativas, como a culpabilização de terceiros e projeção de catástrofes diante das dificuldades presentes no ERE.

As dificuldades em regular o tempo e as emoções negativas, bem como as distrações nas novas configurações de estudo remoto foram relatadas por universitários indianos e finlandeses, por meio de uma investigação longitudinal sobre as vivências de aprendizagem no ERE (TULASKAR; TURUNEN, 2021). Outros entraves surgiram na comunicação com os pares, impasses em lidar com cronogramas e conflitos na relação com os professores, devido ao fato de as escolhas pedagógicas não levarem em conta as necessidades dos discentes. Além disso, os estudantes indicaram barreiras na concentração durante as aulas pela baixa interatividade e pelo pouco conforto do ambiente. As dificuldades em regular emoções negativas como o tédio também impactaram a motivação nos estudos (TULASKAR; TURUNEN, 2021). Os resultados dessa investigação ainda identificaram uma diminuição na

qualidade do aprendizado durante a pandemia, com mudanças nas abordagens aos estudos, na gestão do tempo, na estruturação do ambiente físico e em ajustes sobre a própria motivação. No decorrer da pandemia, ampliou-se a ausência nas aulas devido procrastinação, tédio e pela duração no tempo das aulas (TULASKAR; TURUNEN, 2021). Soma-se que as emoções negativas de tédio influenciam o modo como os estudantes percebem e lidam com o ERE e impactam a capacidade de aprender, além de influenciarem os resultados da aprendizagem, o diálogo com o professor e a colaboração com os pares (TZAFILKOU; PERIFANOU; ECONOMIDES, 2021).

Ainda sobre os aspectos emocionais vinculados à transição do ensino presencial para o remoto, Ensmann e colaboradores (2021) identificaram que as experiências de aprendizagem de estudantes norte-americanos do primeiro ano foram marcadas pela mistura de sentimentos e emoções negativas e que envolveram solidão, ansiedade, depressão, além de dificuldades para estabelecerem horários de modo autônomo. Identificaram-se percepções de estresse em aprender atribuídas à prática pedagógica ocorrerem em um contexto no qual os professores estavam assimilando as ferramentas digitais, e às questões objetivas, como a instabilidade de internet e preocupações financeiras, as quais despertaram reações emocionais negativas. Acrescenta-se, ainda, o estresse vinculado ao convívio familiar e às distrações no ambiente, somados à percepção de perda de oportunidades e de contato com os amigos, como interferências para a formação (ENSMANN et al., 2021).

Outro aspecto que marcou a experiências dos estudantes ainda nesse estudo foi a baixa interação humana nas aulas remotas síncronas. Os estudantes se sentiram solitários sem o contato presencial com as pessoas, além de relatarem emoções negativas, dentre elas, o tédio e o sentimento de desconexão com a turma do curso. Soma-se que para os estudantes, os impactos negativos dizem respeito às posturas dos professores, percebidas como pouco acolhedoras, bem como pela ausência de interações dos docentes com os estudantes e a indisponibilidade de apoiar os alunos (ENSMANN et al., 2021). O que corrobora com outras investigações ao descreverem que no contexto do ERE, as atitudes de comunicação com o professor mostraram ter mais efeitos sobre a aprendizagem dos alunos do que a frequência nas aulas ou a realização de trabalhos com pares (TZAFILKOU; PERIFANOU; ECONOMIDES, 2021). Ao mesmo tempo, a falta de equipamentos e os limites da conexão, além do receio do estudante em expor outras pessoas, o desconforto em revelar o ambiente de fundo e preocupações com a aparência explicam o comportamento dos estudantes de manterem a câmera desligada durante as atividades síncronas, o que trouxe limites para as interações estabelecidas com pares e professores (CASTELLI; SARVARY, 2021).

A dificuldade na regulação emocional durante a crise pandêmica também foi relatada em estudantes brasileiros (MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020). Os resultados da investigação conduzida pelos autores revelaram que mais da metade de seus participantes tiveram dificuldades em gerir seus processos de estudos devido a estados afetivos e emocionais. Além disso, outros motivos referem-se à dedicação a outras atividades, aos impasses no gerenciamento das tarefas domésticas, à ausência de interesse, à falta de recursos e à indisponibilidade de tempo. Somam-se as atividades ocupacionais, a desorientação quanto aos conteúdos, os entraves na concentração e a ausência de ambientes adequados para os estudos. A maior parte dos estudantes referiu impactos emocionais negativos pelas mudanças abruptas do contexto educacional, com destaque para o fator desânimo expresso na desmotivação e não envolvimento com as atividades acadêmicas e o desapontamento ao perceber os objetivos da vida acadêmica sendo adiados para além do próprio controle, especialmente nos ingressantes. Outros fatores também foram mencionados e incluíram a ansiedade, o medo e a preocupação, a frustração, a angústia, a tristeza, a depressão, o estresse e a saudade (MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020).

Estudos que investigaram os impactos sobre a saúde mental de universitários no contexto de isolamento social e ERE evidenciaram a emergência de sintomas, bem como o agravamento de quadros pré-existentes (LEE et al., 2021; MAIA; DIAS, 2020; PEREIRA et al., 2021). Dentre os quais se destacam a ansiedade, os pensamentos e comportamentos obsessivos e compulsivos, além de sentimentos de solidão, desânimo, irritação, estresse e depressão. Evidenciou-se que as mulheres apresentaram maiores médias de afetos negativos, bem como de pensamentos e comportamentos obsessivos e compulsivos comparadas aos homens. Além disso, verificou-se que os níveis de ansiedade e os pensamentos e comportamentos obsessivos e compulsivos aumentaram nos estudantes que estavam há mais tempo em isolamento social. Outros fatores associados à redução do bem-estar são as preocupações com a saúde de familiares, com as finanças, com o futuro profissional e com as tensões nas relações e convívio doméstico (LEE et al., 2021; MAIA; DIAS, 2020; PEREIRA et al., 2021).

Na tentativa de minimizar o impacto das emoções negativas vividas no ERE, os universitários utilizaram estratégias como direcionar a atenção em ocupações de lazer, em afazeres práticos da rotina e em estudos não relacionados ao curso. Além disso, também foram descritas na literatura ações de substituição de ideias negativas por outros pensamentos e distrações, bem como a busca por conversas na rede de vínculos, e a procura de ajuda profissional incluindo psiquiatras, psicólogos, psicoterapia grupal e terapeutas ocupacionais

(MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020). E apesar de os estudantes utilizarem distintos recursos para a regulação emocional, deve-se atentar para a importância de intervenções que auxiliem os universitários a aplicarem a regulação emocional dado que a vida acadêmica é permeada por experiências diversas, bem como, que ofereçam suporte para o enfrentamento do conjunto de adversidades presentes na vivência universitária (CHO et al. 2021; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020).

Ainda sobre o suporte social, a investigação de Cho et al. (2021) junto a estudantes norte-americanos evidenciou que os discentes perceberam ganhos no apoio social recebido no ensino remoto, incluindo o suporte de professores e membros da equipe de ensino e qualificaram tais auxílios como positivos, acolhedores e de fácil acesso. Entretanto, o apoio dos pares diminuiu com o decorrer do ensino remoto dada a redução nas interações casuais e no compartilhamento de ajuda com as tarefas, bem como na redução das atividades realizadas em pares. Por outro lado, houve um aumento nas dificuldades de trabalhar em grupo, uma vez que a comunicação mediada pelos aparatos digitais pareceu mais difícil do que nos encontros presenciais. Tais resultados, apesar de reafirmarem o peso e a importância do apoio social no sucesso acadêmico dos estudantes, explicita que as interações sociais vividas pelos estudantes no contexto da pandemia foram limitadas e podem ter influenciado a transição e a adaptação principalmente dos ingressantes.

Ainda no contexto de transição do ensino presencial para o ERE, deve-se resgatar o papel e a importância da mediação pedagógica e das decisões do docente para o enfrentamento com sucesso de tais desafios. Pagoto et al. (2021) descreveram que a instrução híbrida e o uso de ferramentas diversificadas para facilitar o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes, a flexibilidade quanto às propostas avaliativas, bem como as posturas acessíveis e de acolhimento aos alunos foram destacados pelos estudantes como importantes para o sucesso do ensino mediado pelas tecnologias. Por sua vez, o acréscimo na carga horária da disciplina, bem como elevação das exigências e uso de aulas pré-gravadas, as comunicações ineficientes e elevação de cobranças no curso pelos professores foram vistas como atitudes negativas por expressarem indiferença aos estudantes.

Outros obstáculos somam-se ao ERE e que vinculam-se às decisões pedagógicas, tais como oferecimento das aulas síncronas em horários divergentes da ementa do curso presencial, à falta de materiais didáticos, a duração dos encontros, à ausência de interações sociais e exercícios práticos, aos problemas com as tecnologias, às exigências em participar das aulas com as câmeras abertas, além de dificuldades em assistir aulas assíncronas e à baixa demonstração de empatia expressa pela instituição (BARUTH et al., 2021). Os autores

destacaram que os ingressantes apresentaram mais experiências negativas relacionadas aos professores e ao ambiente de aprendizagem, enquanto os veteranos indicaram mais dificuldades face ao ambiente de aprendizagem e aos alunos (BARUTH et al., 2021). Distante de atribuir exclusivamente ao docente a responsabilidade pela prática pedagógica, tais resultados evidenciam a importância do desenvolvimento profissional do professor, principalmente para os que ministram disciplinas nos anos iniciais.

Com destaque para o fato de que, no contexto do ERE, as interações de acolhimento e apoio estabelecidas entre professores e alunos e o compromisso do docente com o ensino e a aprendizagem influenciaram positivamente a transição dos ingressantes no ES (FIOR; MARTINS, 2020). Isso ocorre, pois, a existência de suporte e um ambiente pedagógico atento às demandas dos estudantes favorece o desempenho acadêmico dos mesmos, a satisfação com o curso, bem como amplia a intenção de permanecer no ES, mesmo em um período adverso, como na pandemia de Covid-19 (TINTO, 1997).

Ressalta-se, por sua vez, que os professores foram impactados por amplos desafios pessoais e emocionais, pedagógicos, tecnológicos e institucionais durante o ERE (BUCKLEY et al., 2021; CHOI; CHUNG; KO, 2021; COLCLASURE et al., 2021; GÓMEZ-GÓMEZ, 2021; KUMAR; VERMA, 2021; MAZUR et al., 2021; MEISHAR-TAL; LEVENBERG, 2021; RODÉS et al., 2021; TELYANI; FARMANESH; ZARGAR, 2021). Nesse sentido, deve-se atentar para as necessidades desse grupo, principalmente de apoio ao desenvolvimento profissional e à saúde mental, a partir das evidências empíricas que reafirmam a relevância do papel dos docentes para os estudantes em sua formação e para a sustentabilidade das instituições e que extrapolam a atuação na transição para o ensino remoto (AMARAL; POLYDORO; CARVALHO, 2021; CUNHA, 2018; FIOR; MARTINS, 2020; HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021).

Ainda sobre a experiência do estudante no ERE, apesar dos impactos negativos com destaque para a diminuição no uso das estratégias de regulação da atenção, da motivação, da gestão do tempo e da regulação dos esforços, tendo por referência o ensino presencial (BIWER et al., 2021), as investigações realizadas pelos autores indicaram que os estudantes, no contexto do ERE, investiram mais tempo e esforço nos estudos. Variáveis essas que são associadas a um melhor aprendizado e permanência no ES (TINTO, 1997). Além disso, as atitudes de apoio dos docentes aos estudantes, bem como as adaptações no curso pelas circunstâncias, além de transmitirem a mensagem de que se importavam com o bem-estar dos mesmos foram vistos como fatores especialmente importantes pelos estudantes para lidarem com o ensino remoto (HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021). Outras investigações

também trouxeram elementos positivos observados nesse período de pandemia e que dizem respeito às atitudes dos professores, bem como das decisões e dos apoios institucionais (BALDERAS-SOLÍS et al., 2021; BARUTH et al., 2021; CASTELLI; SARVARY, 2021; CHO et al., 2021; ENSMANN et al., 2021; LIMNIOU et al., 2021; PAGOTO et al., 2021).

Por sua vez, dentre os benefícios percebidos pelos estudantes durante o ensino remoto estão: a economia de tempo por não precisar viajar e o conforto de estudar em casa (BIWER et al., 2021). Ademais, os estudantes se sentiram estimulados ao aprenderem novas habilidades digitais e que ajudaram a construir uma visão positiva sobre o ERE.

Também foram notados pontos positivos pelos discentes em relação à flexibilidade do ERE para realizar as atividades e administrar os próprios compromissos conforme a rotina individual, bem como o fácil acesso aos professores e equipe do curso, as aulas gravadas e que podiam ser acessadas posteriormente, e a possibilidade de continuidade e conclusão do curso. Soma-se a oferta de suportes de tutorias e aconselhamentos remotos (BIWER et al., 2021; SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020).

Das evidências apresentadas na literatura, verifica-se que apesar de o ERE ter possibilitado aos estudantes o desenvolvimento de novas habilidades, entre outros benefícios anteriormente relatados, os problemas enfrentados especificamente pelos estudantes do primeiro ano nesta nova modalidade de ensino foram amplos. Cabe destacar as dificuldades na gestão de recursos como o tempo, a motivação, a atenção e a concentração, os limites materiais, além dos desgastes emocionais. Sabe-se que o ES traz exigências aos processos de estudar e aprender dos alunos e estes são desafiados a autorregular suas aprendizagens (DRESEL et al., 2015). As evidências da literatura auxiliam na compreensão de que as adversidades que já existiam no ensino presencial, foram agravadas no remoto possivelmente pelas particularidades de um contexto de crise sanitária global (BLANDO et al., 2021; FIOR; MARTINS, 2020). Ademais, no contexto emergencial educativo, as interações entre as variáveis individuais e as institucionais parecem ser impactadas mais diretamente por fatores contextuais.

Por sua vez, apesar de um grande número de estudos sobre o ERE, ainda permanecem lacunas sobre as dificuldades enfrentadas pelos ingressantes brasileiros durante a pandemia. Deve-se atentar para as particularidades da vivência acadêmica no início do curso e que influenciam o sucesso acadêmico do estudante no decorrer da graduação. Assim, compreender as dificuldades que os estudantes vivenciam na transição para o novo nível no contexto de pandemia poderá auxiliar no estabelecimento de políticas e no planejamento de ações que minimizem as adversidades presentes no início da formação universitária e que

foram ampliadas com o ERE. Além disso, podem contribuir, inclusive, para o retorno ao ensino presencial por meio do desenvolvimento de ações de suporte a grupos que tiveram o seu contato com a instituição exclusivamente mediado pelas tecnologias.

Como já pontuado, entendendo que a transição e a adaptação ao ensino superior são resultantes de interações entre os aspectos pessoais, institucionais e contextuais, as investigações têm pontuado a baixa eficácia de práticas isoladas para a promoção do sucesso acadêmico (CASANOVA et al., 2018b). Diante de tais considerações, o presente estudo buscará compreender três variáveis que são fundamentais na análise e acompanhamento da transição dos estudantes. A primeira refere-se ao *background* e à história prévia de escolarização; o segundo objeto de investigação focaliza o momento da entrada dos estudantes no contexto universitário e dar-se-á por meio das expectativas dos mesmos e, finalmente, como já mencionado, o terceiro foco estará centralizado na relação do estudante com o contexto universitário e buscará descrever as dificuldades vividas nas primeiras semanas ao ingressar neste nível de ensino.

A seguir, encontram-se definidos os objetivos desta pesquisa e nas próximas seções são descritos os três estudos vinculados aos objetivos específicos que compõem esta dissertação, apresentados sob a forma de artigos científicos independentes, contendo introdução, objetivo, método, resultados, discussão e considerações finais. Posteriormente, apresenta-se a discussão geral que articula os principais resultados dos três estudos, seguida pelas considerações finais deste trabalho.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

Analisar a transição de estudantes ao ES, quanto às vivências de escolarização anteriores ao ingresso neste nível de ensino, às expectativas construídas na admissão a este nível de ensino e as principais dificuldades vividas na transição para a universidade, no contexto de mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE).

2.2 Objetivos Específicos:

- Descrever as experiências de escolarização de ingressantes de camadas populares, egressos da educação básica pública, anteriores ao acesso ao ES;
- Descrever as expectativas de estudantes ingressantes sobre o ensino superior;
- Identificar as percepções de estudantes do primeiro ano sobre as principais dificuldades experienciadas após oito semanas do ingresso no ES, no contexto de transição do ensino presencial para o ERE.

ARTIGO 1: EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS DE CAMADAS POPULARES QUE INGRESSAM NO ENSINO SUPERIOR⁶

Educational experiences of low-income background youth who entering higher education

Las vivencias escolares de los jóvenes de las clases bajas que acceden a la educación superior

Resumo: As ações afirmativas viabilizam o acesso ao ensino superior (ES) de jovens das camadas populares. Diante disso, compreender as construções sociais vinculadas aos conceitos de juventudes e as condições que permitem a tais jovens prosseguirem os estudos são ímpares para a permanência dos mesmos no ES. Essa pesquisa analisa as experiências de escolarização de juventudes das camadas populares que acessaram o ES para identificar as vivências que oportunizaram a continuidade na escolarização. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com sete jovens ingressantes do ES. Os dados foram analisados qualitativamente pela análise de conteúdo. Os resultados mostram experiências de escolarização marcadas pelo valor da família ao estudo; por sucesso/fracasso na aprendizagem; pelas dificuldades econômicas, que os lançam às mudanças/interrupções na escolarização e aos trabalhos precários; e pelas mediações sociais que os fazem vislumbrar a continuidade dos estudos. A família, a escola e o trabalho oportunizam condições materiais e simbólicas para o ingresso no ensino superior de jovens das camadas populares.

Palavras-chave: Política social. Universitários. Escola. Inclusão social.

Abstract: Affirmative action has been increasing for low-income background youth progressing into higher educational studies. Furthermore, identifying the social constructions of this class of youth, and the conditions that enable these students to progress in their studies are important for student persistence. This research identifies low-income background youth's educational paths to recognize social experiences that supported the youth admission in higher education. This was a qualitative research conducted by seven first year students were interviewed. In addition, the content analysis was used to interpreted the qualitative results. The reports showed that the youth's educational experiences were influenced by the students' family values, by the success and failure in the learning process; by economical disadvantaged that is associates with student's mobility and dropouts; by precarious employment; also by social experiences that enable the youth to continue the studies. The family, the school, and the work have supported the material and symbolic contexts for higher education admission of economical disadvantaged youth.

Keywords: Social policies. University students. School. Social inclusion.

Resumen: Las acciones afirmativas permiten el acceso a la educación superior (ES) a los jóvenes de las clases sociales más bajas. Por lo tanto, entender las construcciones sociales vinculadas a los conceptos de juventud y las condiciones que permiten que estos jóvenes extienden sus estudios es esencial para que permanezcan en la educación superior. Esta

⁶ Publicado em Cadernos do Aplicação, Vol. 34, Nº2, julho/dezembro 2021. Submissão: 01/02/2021. Aceite: 21/06/2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.111286>

investigación analiza las experiencias de escolarización de los jóvenes de las clases sociales más bajas que accedieron a la ES para identificar las experiencias que les proporcionaron la oportunidad de extender su escolarización. Se trata de un estudio cualitativo, realizado mediante entrevistas semiestructuradas a siete jóvenes que ingresan en la ES. Los datos se analizaron cualitativamente mediante un análisis de contenido. Los resultados muestran experiencias de escolarización marcadas por la valoración de la familia al estudio; por el éxito/fracaso en el aprendizaje; por las dificultades económicas, que les lanzan a cambios/interrupciones en la escolarización y a trabajos precarios; y por las mediaciones sociales que les hacen vislumbrar la continuidad de los estudios. La familia, la escuela y el trabajo proporcionan las condiciones materiales y simbólicas para que los jóvenes de los estratos bajos accedan a la educación superior.

Palabras clave: Política social. Estudiantes universitarios. La escuela. Inclusión social.

Introdução

Nas duas últimas décadas, o ensino superior brasileiro vivenciou uma expansão no número de instituições, cursos e vagas, o que resultou em um aumento em mais de 260% nas matrículas, sendo que, no ano de 2019, nas 2.608 instituições públicas e privadas de ES estavam matriculados 8.603.824 estudantes (BRASIL, 1999; BRASIL, 2019). No Brasil, pesam na ampliação do acesso ao ensino superior as políticas que fomentaram a universalização da educação básica e que resultaram em um aumento no contingente de jovens concluintes do ensino médio, principalmente entre os pobres e negros (PICANÇO, 2015). E a pressão por mais vagas no ES resultou na ampliação no número de instituições e diferenciação na oferta, com destaque para o aumento nos cursos noturnos e na modalidade a distância (PICANÇO, 2015).

Sobre as instituições de ensino superior públicas, a inexistência de universalização das vagas leva a uma competição no acesso, com desvantagens aos jovens oriundos das classes populares e com trajetórias escolares predominantes na rede pública. Como resultado, até o final da década de 1990, os estudantes de ensino superior brasileiro público consistiam, predominantemente, em jovens brancos, de classe média e alta (BRASIL, 1999). A essa realidade, nos anos iniciais do século XXI, somam-se pressões sociais, com destaque para as mobilizações do movimento negro e que resultaram em políticas de ações afirmativas que contribuíram para uma maior diferenciação nas características dos universitários e o ingresso a esse nível de ensino de grupos de estudantes que, historicamente, estiveram excluídos da educação pós-secundária (HERINGER, 2018).

Atualmente, a população de estudantes do ensino superior brasileiro passa a ser representada por jovens com trajetórias de escolarização na rede pública, pretos e pardos,

indígenas, deficientes, mais velhos, mulheres e oriundos das camadas populares (BRASIL, 2019; HERINGER, 2018). Com destaque para o fato de que, no ano de 2019, as mulheres representaram 55% das matrículas no ensino presencial, os estudantes que se declararam pretos ou pardos somaram 38,15% do grupo estudantil e 67% dos alunos realizaram o ensino médio na rede pública de ensino (BRASIL, 2019). Apesar de tais políticas, no contexto nacional e mesmo com a ampliação no acesso à educação pós-secundária, ainda em 2019, apenas 21% das pessoas com idade entre 25 a 34 anos possuíam o ensino superior completo, número abaixo da média dos países membros da OCDE, que é de 44% (OCDE, 2020). Como consequência, o país está distante de um processo de democratização da educação superior, mesmo já avançado de um sistema de elite para um sistema de massas (TROW, 2007).

Diante dessa realidade, é ímpar cuidar das condições que favoreçam o acesso de novos públicos ao ensino superior, principalmente dos jovens oriundos das camadas populares, entendendo estes como membros de famílias com pouca escolarização, que exercem ocupações manuais e/ou informais e que apresentam baixa renda (DE OLIVEIRA, 2020). Com atenção ao questionamento sobre quem são esses estudantes, quais são as suas vivências e experiências de socialização, atentando-se para a análise das distintas construções de subjetividades que possibilitam a esses jovens construir novos significados às suas trajetórias escolares e vislumbrarem a continuidade dos estudos por meio do ensino superior.

Distante de pactuar com o determinismo da predestinação universitária, há o reconhecimento de um caminho a ser percorrido para a valorização da escolarização pela juventude e pelas instituições escolares, de modo a constituírem um ambiente acolhedor aos jovens das camadas populares (DAYRELL, 2007; SAVEGNAGO; CASTRO, 2020). Como a maioria dos concluintes do ensino médio é egressa da rede pública, há necessidade de aprimoramento nas políticas de formação para que as desigualdades no acesso dos jovens de baixa renda ao ensino superior sejam reduzidas. Com cuidado e atenção às ações de permanência, pois na transição ao ES o jovem vivencia desafios econômicos, acadêmicos, interpessoais e na carreira que podem culminar no abandono (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017). Urge, ainda, a necessidade de serem construídos conhecimentos e novas bases teóricas e epistemológicas que tragam um olhar decolonial às juventudes que acessam o ES.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é resgatar as experiências de escolarização de jovens oriundos de camadas populares que acessam ao ensino superior para que sejam identificadas as vivências que oportunizaram a continuidade dos estudos. Para subsidiar tal discussão, será problematizada a temática da juventude brasileira, com um olhar para as camadas populares, por meio de um diálogo com as suas experiências escolares.

Juventudes e o processo de escolarização

A juventude, pelas políticas e estatutos nacionais vigentes, é considerada uma condição que congrega pessoas de 15 a 29 anos e que pertencem a distintos estratos da sociedade, com demandas, necessidades e direitos diferentes das pessoas de outras faixas etárias (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015; BRASIL, 2013). Para além dos aspectos biológicos e vinculados à condição da idade, é importante compreendê-la como construção histórica e cultural, visto a heterogeneidade presente nas manifestações de juventudes (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015).

Com isso, opta-se pelo uso da palavra juventudes no plural, já que é constituída por “um conjunto diversificado com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na nossa sociedade” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015, p.14). Deve-se, atentar, ainda, para a desconstrução de concepções naturalizadas sobre juventudes, visto que se trata de uma etapa intimamente dependente das condições materiais e históricas nas quais os jovens estão inseridos. Almeja-se que o conceito juventudes contemple as distintas condições juvenis a fim de delimitá-las como construções sociais nas quais a forma como a sociedade atribui os significados a essa etapa e os modos em que são vividas, a partir das diferenças sociais e da interseccionalidade, por exemplo, entre classe, gênero e raça, estejam presentes (BATISTA; DAYRELL, 2020).

Sob esse prisma, é ímpar o diálogo entre as condições de estudante do ES e de juventudes, pois no aspecto etário, o ES é constituído predominantemente por estudantes jovens, e que estão expostos a distintas experiências de socialização, derivadas tanto do ambiente institucional do ES como fruto dos demais contextos no quais os estudantes interagem, e que influenciam a construção das subjetividades dos mesmos. Com atenção ao fato de que as trajetórias dos estudantes, anteriores ao ingresso nesse nível de ensino, não são uniformes, mas apresentam dinâmicas distintas tendo por referência as questões socioeconômicas, étnicas e de gênero. Somam-se as evidências de que a vivência no ensino superior é bastante heterogênea, tendo em consideração as diferentes propostas de formação e relações estabelecidas pelos universitários nesse novo nível de ensino (TINTO, 1997).

Auxiliam na construção da condição de jovens estudantes do ensino superior as variáveis: gênero, classe e raça. Os jovens residentes na zona urbana e os alunos brancos de estratos sociais mais elevados têm probabilidade maior de acessarem o ensino superior, devido às facilidades para a conclusão do ensino médio, cujas escolas, em sua maioria, estão localizadas na área urbana. Deve-se considerar que as desigualdades sociais expulsam os

homens e os negros do sistema escolar e os lançam de maneira precoce para o mercado de trabalho, em busca da subsistência ou, ainda, desvalorizam os seus saberes e perpetuam formas de exclusão do contexto escolar (BATISTA; DAYRELL, 2020; DAYRELL, 2007; VASCONCELOS, 2016). Apesar do limite no olhar exclusivo a uma dessas variáveis, sem a sua interseccionalidade, por exemplo, com a invisibilidade da mulher negra no ensino superior (GONÇALVES, 2018), há o reconhecimento de que o fator socioeconômico impacta o ingresso de jovens ao ensino superior, já que os estudantes das camadas populares conciliam, muitas vezes, estudo e trabalho, o que restringe o tempo para a dedicação aos vestibulares, além de apresentarem trajetórias de escolarização mais frágeis, exclusões dos sistemas de ensino e capital cultural distinto do valorizado pelos processos seletivos (PICANÇO, 2016). O que diminui a possibilidade de vislumbrar a continuidade dos estudos.

Devem ser consideradas, ainda, as influências do neoliberalismo na construção da subjetividade de jovens, marcadas pelas incertezas no mundo do trabalho, pela ausência de oportunidades laborais para todos e pela incapacidade do sistema educacional de atender aos seus anseios, o que ocasiona nos estudantes sentimentos de desesperança e que podem acarretar, inclusive, no abandono do sistema de ensino, sem a conclusão da educação básica (SAVEGNAGO; CASTRO, 2020). Por sua vez, a inserção laboral de jovens, apesar de marcada por trabalhos precários e informais, pode oferecer algum valor material que possibilite a subsistência familiar e o consumo para atendimento de necessidades imediatas. Com isso, torna-se comum à condição juvenil a vivência de uma tensão entre a busca de gratificações imediatas e a construção de um possível projeto de futuro, do qual a escola ocupa um papel de destaque (ALVES; DAYRELL, 2015; DAYRELL, 2007). Com a ressalva de que os jovens das camadas populares não vivenciam uma moratória em relação ao trabalho, como constatado em países do hemisfério norte ou em classes sociais economicamente favorecidas. Ao contrário, a condição juvenil só será possível devido ao trabalho que garantirá o mínimo para a sobrevivência ou para as experiências como lazer e namoro (DAYRELL, 2007).

Com a convicção de que o trabalho não significa o abandono da escolarização, mas implica conciliar distintas atividades, deve-se atentar ao fato de que ambos são fatores importantes nos processos de subjetivação dos jovens de camadas populares (SPOSITO, 2005). Mas é pertinente retomar os desafios impostos à juventude com relação à escola e ao trabalho, tais como: ausência de empregos, na natureza das ocupações e na precarização dos ofícios, o que gera uma marginalização também nas relações de trabalho, limitando as perspectivas de futuro dos jovens (SANTOS, 2009).

Sobre as escolas, com a expansão no acesso à educação, as instituições de ensino médio públicas passam a receber estudantes das camadas populares e não estão mais restritas aos jovens das classes altas e médias da sociedade, os quais, por sua vez, migram para a rede particular e reduzem a pressão pela qualidade no ensino público (DAYRELL, 2007). Com isso, os objetivos do ensino médio também acabam se modificando já que, antes entendido como uma trajetória para os que buscavam o ensino superior, a sua obrigatoriedade passa a ser exigência para a conclusão da educação básica. E, apesar de recebendo novos públicos e com fins distintos, as alterações propostas no ensino médio são recentes, com questionamentos sobre as intenções das mesmas: oportunizar a inclusão de todos na rede pública, reconhecendo as demandas contemporâneas da juventude ou contribuir para ampliar as exclusões sociais, devido precarização das propostas formativas (FERRETTI, 2018).

Como destaca Dayrell (2007), para os jovens das camadas populares é mantida uma ambiguidade no ambiente escolar, no contexto anterior ao ingresso ao ES, e que se situa entre o reconhecimento do estudo como condição para conseguirem assegurar algum trabalho e a falta de sentido vivida na realidade atual do ensino médio. Isto com o reconhecimento de que as experiências de socialização oportunizadas no ambiente escolar impactam a constituição da condição juvenil e pautam-se em valores dúbios: interesse e valorização do estudo ou desinteresse e passividade diante da vida escolar (DAYRELL, 2007). Lembra-se, ainda, que a escola é uma instituição, constituída por pessoas: professores e colegas, agentes educativos que contribuem para a construção e para as mediações necessárias para a vivência de sua condição juvenil.

Além da escola, a família constitui outro locus de educação e de constituição das subjetividades dos jovens modernos ocidentais (SPOSITO, 2005) e que tem grande influência no incentivo ao prolongamento no processo de escolarização de jovens (PICANÇO, 2015, 2016). Em um estudo com alunos de classes populares que acessaram o ensino superior, Côco e outros pesquisadores (2014) identificaram que, embora o ingresso seja visto como uma conquista pessoal, ele é fruto de um emaranhado de relações que incluem: o reconhecimento do valor social da escolarização pela família; o incentivo e a comemoração pelo ingresso no ES; como também pela organização de condições temporais, financeiras ou mesmo espaciais para a concretização desse projeto (CÔCO et al., 2014). Há de se reconhecer o desejo de mães de classes populares que os filhos “sejam alguém na vida”, o que significa estar distantes de ações erradas que possam envergonhá-las e que construam trajetórias pautadas nos pilares da educação e do trabalho (ALVES; DAYRELL, 2015). Apesar do papel da família nesse processo, não se pode negar os limites da escolarização e do sucateamento do ensino público,

com ausência de recursos materiais e humanos, os quais, somados às condições de vida material a que tais jovens são expostos, tendem a manter o afastamento dos mesmos do ambiente escolar, com a não continuidade da formação. Estudos realizados com jovens de grupos populares brasileiros ressaltam a escolarização precária e as adversas condições de vida, as quais alimentam e perpetuam a situação de exclusão e desigualdade social vivenciada (SAVEGNAGO; CASTRO, 2020).

Diante disso, o objetivo desse estudo é resgatar a história de escolarização de jovens de camadas populares, entendendo-as no emaranhado de relações com a família e o trabalho, para que as vivências que oportunizaram a continuidade na escolarização sejam compreendidas.

Método

Essa investigação faz parte de uma pesquisa longitudinal cujo objetivo é compreender o acesso e a transição de estudantes ao ES, e é composta por três momentos de coleta de dados, realizadas no primeiro ano de graduação. Neste artigo é apresentado um recorte do estudo referente ao momento inicial, cujo objetivo era resgatar experiências de escolarização dos jovens que acessaram o ES, a fim de que as vivências que contribuíram para o seguimento na sua trajetória educativa sejam compreendidas.

Essa investigação cumpriu os requisitos para pesquisa envolvendo seres humanos e foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE: 89401218.7.0000.5404). Participaram dessa etapa sete ingressantes do ES de uma universidade pública, sendo quatro homens, todos negros e pardos, com idades variando entre 20 e 27 anos e três mulheres brancas, com idades entre 17 e 23 anos e que tinham sido aprovados no processo de seleção por meio de ações afirmativas, com a reserva de vagas para estudantes concluintes da rede pública de ensino.

Para a participação no estudo, os universitários manifestaram o consentimento por escrito e para os menores de 18 anos foram solicitadas autorizações dos responsáveis e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, devido possibilidades de diálogos com os ingressantes, sendo que foi pedido aos mesmos que descrevessem as suas histórias de escolarização, antes do ingresso no ensino superior. As entrevistas foram realizadas presencialmente, em uma sala reservada da universidade, com duração aproximada de 40 minutos e foram integralmente gravadas e transcritas. O convite para a realização do estudo ocorreu pelas pesquisadoras, no momento da matrícula presencial na universidade.

Os dados decorrentes da transcrição das entrevistas foram analisados qualitativamente, devido ao foco da pesquisa em compreender o processo de construção dos fenômenos e os sentidos e significados atribuídos pelos jovens às suas experiências de escolarização (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os relatos foram submetidos à análise de conteúdo temática, processo pelo qual identificaram-se os temas presentes nas falas dos participantes, os quais, posteriormente, foram agrupados em categorias, tendo por referências suas diferenças e particularidades (BARDIN, 2011). Foram identificadas as seguintes categorias: valor atribuído pela família aos estudos; os movimentos vividos nos ciclos de escolarização; sucesso/fracasso no processo de aprendizado; as mediações sociais no reconhecimento do ES como possibilidade para continuar os estudos; preparação para o ingresso no ES.

Resultados e discussão

No presente estudo solicitou-se aos estudantes oriundos das camadas populares que descrevessem aspectos de sua história de escolarização antes do ingresso ao ensino superior, a fim de compreender as experiências de socialização que viabilizaram o acesso a esse nível de ensino. Como já destacado, na análise de conteúdo dos relatos dos participantes emergiram os seguintes temas vinculados à experiência de escolarização: valor atribuído pela família aos estudos; os movimentos vividos nos ciclos de escolarização; o sucesso/fracasso no processo de aprendizado; as mediações sociais no reconhecimento do ES como possibilidade para continuar os estudos; a preparação para o ingresso no ES.

Por sua vez, considerando a construção social do conceito de juventudes, bem como as condições concretas que materializam tais experiências, é prudente ressaltar que a escolarização de jovens de classes populares está intimamente vinculada ao trabalho e à relação estabelecida com a família (DAYRELL, 2007; SAVEGNAGO; CASTRO, 2020), sendo tais diálogos estabelecidos no decorrer da apresentação dos resultados. A seguir, cada uma das categorias estará descrita e será ilustrada pelos relatos dos participantes e por um diálogo com a literatura.

O valor atribuído pela família aos estudos

Para uma maior compreensão das experiências de escolarização de tais jovens, torna-se prudente resgatar a história de escolarização dos pais, com um breve olhar sobre as

ocupações exercidas pelas famílias a fim de contextualizar um dos locus de desenvolvimento das juventudes. Dos sete participantes, apenas um tem pais com o ensino superior completo, inclusive com o exercício de atividades ocupacionais compatíveis com a formação universitária. Os pais de outro ingressante finalizaram a educação básica e o genitor iniciou o ensino superior, mas não concluiu. Houve a menção, ainda, por um terceiro participante, de que apesar de o pai não ter finalizado o ensino fundamental, a mãe havia terminado recentemente a educação básica, por exigência da atividade ocupação exercida, e a conclusão do curso ocorreu pelo Enceja, um exame único para finalização do ensino médio. Os pais dos outros quatro participantes não completaram o ensino fundamental, sendo que alguns chegaram a finalizar o primeiro ciclo, mas outros interromperam o estudo após um ou dois anos do início da escolarização. E a pouca escolarização dos pais desencadeia uma precarização das relações de trabalho vividas pelos genitores, sendo, na maioria, pautadas nos serviços domésticos, na realização de atividades informais, no trabalho rural e na construção civil (DE OLIVEIRA, 2020). Tais ocupações resultam em remunerações baixas, realizadas manualmente ou por meio de ocupações não formalizadas e que inviabilizam garantias de renda e/ou estabilidade, o que leva os pais a ter que buscar trabalhos ou “bicos” diariamente a fim de garantir o sustento diário. Com isso, a vida familiar é marcada por mudanças de cidades ou estados em busca de novas condições de trabalho.

Após essa breve contextualização sobre a escolarização dos pais, merece destaque a análise do valor atribuído pelas famílias aos estudos. Famílias que, apesar de constituídas por membros com poucos anos de aprendizagem formal, incentivam a escolarização dos filhos. Isso pode ser ilustrado pela constatação de que dos sete participantes, seis possuem irmãos mais velhos que estão matriculados ou já concluíram o ensino superior, em instituições públicas ou privadas por meio de financiamentos ou bolsas de estudo. Um único participante, por ser o filho primogênito, é o primeiro da família a acessar o ensino superior, também denominado por estudante de primeira geração: “eu sou o primeiro que entra na universidade. Então, eles ficaram bem felizes, minha família toda ficou feliz. Eles me apoiaram” (D18).

Como destacado no trecho acima, dos relatos emergiram atributos sobre o estudo, sendo que os participantes relatam incentivo e apoio da família para a continuidade da escolarização. E a aprovação no processo seletivo e ingresso no ensino superior é uma conquista comemorada por todos:

E meu pai não tem nem o ensino fundamental completo, mas eles sempre me incentivaram a estudar [...] quando eu comecei a fazer cursinho eles também já estavam nessa expectativa comigo, de eu conseguir passar [...] todo mundo me apoiou, ninguém ficou contra mim. E foi muito bom toda a minha família me apoiou e tão gostando bastante. (D16)

Os relatos revelam que a escola e o estudo, para as famílias de classes trabalhadoras, são entendidos como inalienáveis, e que há uma luta intensa para garantir a sua viabilização, mesmo que isso implique sacrifícios financeiros (SAVEGNAGO; CASTRO, 2020). Durante uma das interrupções do ciclo de estudo, um dos participantes destaca a insistência da mãe para que continuasse a escolarização: “e minha mãe também forçava bastante para que eu voltasse a estudar e eu acabei voltando” (D10) .

O valor atribuído pelas famílias de camadas populares ao estudo de seus filhos visa, inclusive, dar outro significado à trajetória de vida dos próprios pais que foram impedidos, pelas questões materiais ou pelas construções históricas sobre as relações de gênero, de continuarem a formação. Como consequência e apesar dos poucos recursos materiais, as famílias se organizaram para oferecer suporte à escolarização dos filhos:

Minha mãe sempre foi dona de casa, ela só concluiu a 4ª série. Ela tinha muito sonho de estudar desde sempre, só que na época dela [...] era proibido entre aspas. Os pais não deixavam, só deixavam os homens estudar. Foi uma luta para ela conseguir fazer a quarta série [...] minha mãe sempre gostou muito de ensinar. Eu entrei na escola com seis anos alfabetizada. Ela me ensinou a ler e escrever [...]. Ela me ensinava no terreirão [de secagem do café] [...] com carvão do fogão a lenha eu ficava escrevendo as letrinhas com carvão enquanto ela torrava café. (D12)

Os relatos apresentados trazem que os pais, apesar da reduzida escolaridade, valorizam e incentivam a educação dos filhos, e são coerentes com investigações anteriores, com destaque para os estudos de Dias e Silva (2018) e Lahire (1997). Também pactuam com a superação de uma visão homogênea sobre as camadas populares, pautadas em preconceitos sobre os pais com baixa escolaridade que os descrevem como sendo pouco cuidadosos com a educação dos filhos. Há famílias que mesmo com escasso capital cultural ou econômico se organizam para que os filhos permaneçam no ambiente escolar e tenham êxito na escolarização (DIAS; SILVA, 2018; LAHIRE, 1997). A valorização do estudo pelos pais dos jovens das camadas populares reafirma que o acesso ao ensino superior não é um projeto individual, mas uma construção coletiva, com impactos na construção das subjetividades dos jovens historicamente excluídos desse nível de ensino e de suas famílias.

Os movimentos vividos nos ciclos de escolarização

Outro aspecto que mereceu destaque na história de escolarização dos participantes refere-se às interrupções e mudanças que vivenciaram neste ciclo. A partir dos relatos duas subcategorias de movimentos presenciados pelos estudantes, emergiram: mobilidade escolar vivida na trajetória acadêmica e associada às condições socioeconômicas da família; e

interrupções nos ciclos de estudo, decorrentes do exercício de atividades ocupacionais. A seguir, cada uma das subcategorias estará descrita.

Na subcategoria de mobilidade escolar estão descritas as menções às alterações de escolas ou cidades decorrentes da situação de vulnerabilidade social a qual a família estava exposta e que marcaram as trajetórias de escolarização. As mudanças visavam novas oportunidades de trabalho, fugir do isolamento devido ao falecimento de genitores ou reduzir as despesas a fim de adequar-se ao orçamento familiar.

[...] eu entrei na escola com 6 anos [em uma escola de outro estado], eu passei só um ano lá porque meu pai faleceu [...] e a gente se mudou de cidade [...] fiz três anos [na nova escola]: o segundo, o terceiro e o quarto, e no final do quarto eu me mudei para outra cidade [...] porque eu não me adaptei nessa [...]. (D12)

As mudanças de escola no decorrer da escolarização trazem marcas na trajetória acadêmica dos estudantes podendo, inclusive, resultar em atrasos na sua escolarização. Isso ocorre devido à diversidade de metodologias das escolas, de currículos e, também, de propostas pedagógicas, como apresenta um estudante.

[...] estudava na zona rural e vim para a cidade. Eu não sabia ler. Eu acho que [...] eu estava na quarta série [...] como eu não sabia ler, a professora me voltou de série [...] eu fui pra segunda série [...] fiquei atrasado mas nunca parei sempre estudar. (D8)

Por sua vez, as narrativas apresentadas pelos universitários já foram identificadas por Zago (2000), ao destacar o percurso estudantil das crianças das camadas populares como marcados por mudanças e por uma constante luta para permanecerem na escola. E tais mobilidades trazem impactos nas experiências de socialização, pela necessidade de reconstruírem as relações de amizade e se inserirem em uma nova cultura institucional.

Ainda nos movimentos vividos pelos estudantes, outra subcategoria identificada no presente estudo diz respeito às pausas ou às interrupções nos ciclos de estudos e que adiaram a continuidade na formação. Essas interrupções, em sua maioria, foram motivadas pelas questões de trabalho, tais como expresso pelo relato:

Fiz o ensino fundamental regular e parei de estudar. Fui trabalhar e fiquei mais ou menos um ano e meio sem estudar. Depois eu voltei. Entrei no primeiro ano do ensino médio, fiz o Enem e concluí o ensino médio [...]. Fiz cursinho [...] e quando era para prestar vestibular, eu acabei fazendo concurso [...] passei no concurso, voltei a trabalhar e fiquei mais um ano trabalhando. (D10)

Acrescenta-se que as atividades laborais exercidas pela juventude e que levaram à interrupção nos estudos, auxiliam no atendimento às necessidades básicas da família. Mas como já destacado por Dayrell (2007), fornecem ao estudante condições para a conquista material e simbólica de objetivos ou habilitações que simbolizam a entrada no mundo adulto:

[...] isso foi meu primeiro serviço [...] eu acabei a escola porque eu queria muito tirar a minha habilitação [...] assim que eu comecei a trabalhar eu já comecei o processo da minha habilitação porque eu já tinha o plano de ficar lá no máximo [...] um ano. (D19)

A interrupção nos estudos após o ensino médio também é impactada pelo contexto social no qual o estudante vive, com influência do seu grupo de referência, sinalizando que as camadas populares encerrariam a trajetória de estudos no ensino médio. Soma-se que, como destacado no relato a seguir, as vivências de jovens acontecem em ambientes múltiplos e variados, por meio de uma intrincada rede de relações entre os grupos de pares, a escola, as mídias e a família, além das influências políticas e culturais mais amplas (ALVES; DAYRELL, 2015; DAYRELL, 2007; DE CASTRO, 2016): “Meu primo parou de estudar e começou a trabalhar e eu fiz o mesmo também” (D10).

Por sua vez, a vulnerabilidade econômica também leva o jovem a lançar-se precocemente no mercado de trabalho, com vivências que impactam a construção de suas subjetividades, principalmente pelas condições precárias vividas no ambiente laboral: “Eu concluí o ensino médio e [...] trabalhei por problemas familiares [...] e foi uma experiência péssima, uma coisa que não quero mais passar na minha vida” (D13).

A interrupção nos estudos para ingresso no mercado de trabalho, o que possibilita, inclusive, recursos para o pagamento dos cursinhos preparatórios para o acesso ao ensino superior, parece ser uma realidade vivida pelos jovens das classes populares e que os levam a ingressar no ensino superior com idades um pouco mais avançadas. Essa realidade, que marca as experiências de socialização dos jovens universitários, corrobora as considerações de Leão, Dayrell e Reis (2011) ao identificarem que há grupos de jovens com projetos de ingresso imediato ao ensino superior, normalmente oriundos das camadas médias e de elite, e que terão uma adequação séria e idade, bem como outras juventudes que, apesar de almejar cursar o ensino superior, precisarão de um investimento inicial que resulte em alguma estabilidade financeira para que esse projeto se concretize. As narrativas dos jovens ingressantes revelam experiências distintas e não regulares no processo de escolarização, mas que não devem ser compreendidas como limites aos seus processos formativos. Ao contrário, indicam importância de se ampliar o olhar para o estudante do ensino superior, reconhecendo o potencial formativo das trajetórias singulares vividas pelos universitários.

Sucessos/fracassos no processo de aprendizado

No que diz respeito ao processo de escolarização, no relato dos jovens que recém ingressaram no ensino superior, houve o resgate do processo de aprendizagem. Nessa categoria estão agrupados trechos que descrevem uma trajetória marcada por facilidades no processo de escolarização, tais como apresentada por uma estudante do sexo feminino e branca: “Durante o fundamental II e o ensino médio eu ganhei medalhas nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas [...] eu tive duas medalhas de bronze e uma menção honrosa [...]” (D12); mas também marcada por dificuldades no percurso acadêmico, que levaram o estudante a buscar suporte para acompanhar as atividades acadêmicas.

Apresenta-se a seguir o relato de um estudante negro e que culminou com a sua reprovação na educação básica: “Eu encontrava dificuldades [...] nas lições. Eu estudava com meu primo e ele me ensinava [...], mas eu repeti a quinta série” (D8).

Com vistas a romper explicações que responsabilizam o estudante pelo não aprender, e apesar dos limites na análise das questões de classe sem a interseccionalidade com gênero e raça, merece destaque que as experiências de sucesso foram descritas por uma jovem branca e os relatos de fracasso foram vividos por um negro. Os poucos entrevistados nesse estudo não possibilitam que sejam feitas generalizações, mas lançam o olhar para as exclusões sociais vividas pelos negros no contexto escolar. Bem como incitam urgência nas discussões sobre relações raciais na escola a fim de se evitar que as experiências vividas no ambiente escolar perpetuem formas de explicações naturalizantes e que atribuem o não aprender a variáveis pessoais dos estudantes, e que não a entendam como uma síntese de múltiplas determinações (BOCK, 2014).

Por sua vez, a diversidade de experiências de aprendizado vividas pelos ingressantes, com históricos de “sucesso”, como medalhista de competições de conhecimento ou trajetórias de fracasso, com reprovações, reafirma que juventudes com experiências distintas acessam o ensino superior. E sugere a importância de os gestores, os docentes e os técnicos do serviço de apoio ao estudante reconhecerem a diversidade de experiências e construir projetos pedagógicos e propostas de intervenção nas quais se reconheçam os saberes com os quais os jovens das camadas populares acessam o ensino superior.

A mediações sociais na decisão de cursar o ensino superior

Dos relatos dos estudantes sobre o processo de escolarização emergiram temas referentes à tomada de decisão por cursar o ensino superior, sendo que essa não se tratou de uma decisão impulsiva e individual, mas foi decorrente da presença de mediadores, e a análise dos mesmos possibilitou a elaboração de duas subcategorias: as influências de professores e colegas, e a precarização nas condições de trabalho que os levam a continuarem os estudos.

Na primeira subcategoria, influência de professores e colegas, estão presentes os relatos dos estudantes sobre o papel de tais mediadores na decisão de cursar o ensino superior. Um dos participantes traz o papel de um colega ao lhe apresentar um cursinho popular para se preparar para o ensino médio técnico e, depois, realizar o ensino superior: “Eu queria diploma para poder trabalhar [...] depois fui descobrindo que tem faculdade de graça [...] foi um colega meu que falou” (D8).

Esse relato evidencia o pouco conhecimento que os jovens de classes das camadas populares têm sobre as próprias políticas que viabilizam o acesso ao ensino superior. Em um estudo com jovens em uma escola de um bairro periférico do Rio de Janeiro, Heringer (2013) constatou que muitos não tinham informações sobre o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), condição de acesso para a grande maioria das universidades públicas federais e para concorrerem a bolsas de estudo nas instituições privadas.

Assim, além da importância das experiências de socialização com colegas e com os docentes, a contribuição da escola em viabilizar as mediações necessárias ao acesso ao ensino superior está manifesta no relato de outro participante, ao descrever a contribuição de uma docente ao instruí-lo sobre a possibilidade de realizar cursinho popular: “uma professora de português [que] me achava bom aluno, ela falou: [...] eu dou aula no cursinho pré-vestibulinho [...] você não quer tentar entrar lá?” (D18).

Apesar da mediação da docente, deve-se ter cautela com conduções que entendem que a continuidade nos estudos é para alguns e não para todos. Com destaque para os julgamentos dos docentes sobre quem são os bons alunos e que podem favorecer a perpetuação de desigualdades no contexto escolar, desconsiderando o papel equitativo da escola pública (BOCK, 2014).

Soma-se, ainda, que a mediação de colegas e professores ilustra que a conquista de uma vaga no ensino superior não é uma experiência exclusivamente individual, mas é uma construção para a qual diversos agentes de socialização contribuem e que deixam marcas nas subjetividades dos jovens: “mas meus amigos e professores começaram a me incentivar [...] me indicavam livros, me doavam livros” (D8).

Ainda referente à categoria das mediações que viabilizaram o acesso ao ensino superior, destaca-se o papel do trabalho e das relações que aconteciam no ambiente laboral e que levaram os jovens a vivenciarem precárias condições de trabalho, deixando-os mais vulneráveis à exploração no ambiente de trabalho.

[...] eu trabalhei em escritório só que não deu muito certo [...] chegou um outro chefe e nós não demos muito certo. Eu fui transferido do local. Eu falei: melhor parar de trabalhar [...] e voltar a estudar e tentar fazer uma outra coisa [...] fiz mais um ano de cursinho e prestei o vestibular. (D10)

Acrescenta-se que a inserção no mundo laboral exige do estudante a criação de um arranjo, nem sempre fácil, para conciliar os estudos, já que exigem deslocamentos, recursos materiais e apoios, e que reafirma uma tensão entre estudo e trabalho (ALVES; DAYRELL, 2015). Nessa investigação, para conseguirem trabalhar, os jovens tiveram que se afastar dos estudos, o que acarreta uma baixa qualificação e condições não favoráveis para o exercício ocupacional, com práticas informais e que trazem um desencantamento dos mesmos com o mercado de trabalho (RIBEIRO, 2011). Com isso, é importante o resgate de projetos anteriores pautados na continuidade da educação escolarizada e a busca pela qualificação profissional, criando condições para os jovens vislumbrarem uma nova relação com o trabalho. Por sua vez apesar da importância da escolarização, com destaque para o acesso ao ensino superior, há necessidades financeiras de curto prazo, que dificultam a permanência de jovens das camadas populares no ensino superior e tornam imprescindíveis as políticas de permanência dos estudantes (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017).

Preparação para o ingresso no ensino superior

Na trajetória de escolarização dos jovens foram mencionadas as condições que levaram à preparação para o ingresso no ensino superior e dentro dessa categoria dois temas emergiram: a busca por cursinhos preparatórios e as organizações temporais e espaciais para o estudo. No que se refere à busca por um suporte para ingressarem no ensino superior, merece destaque que todos os participantes do estudo realizaram cursinhos preparatórios, sendo a maioria gratuito ou voluntário, alguns inclusive realizados no formato online. Porém, o tempo de dedicação ao cursinho e o formato dos mesmos foi bem distinto entre os estudantes: “eu fui fazendo uns cursinhos online. [...] porque eu acho mais fácil e eles são muito bons” (D13).

A presença dos cursinhos comunitários, organizados por movimentos sociais ou nascidos no seio das próprias universidades públicas, e nos quais ministram as aulas

estudantes de graduação, constituíram uma alternativa bastante utilizada pelos jovens: “comecei a fazer cursinho no terceiro ano. Comecei a fazer [nome do cursinho] que é daqui da universidade” (D16).

Ao iniciar a preparação para o acesso ao ensino superior, o jovem tem a percepção de que a formação recebida na educação básica não foi suficiente para acessar o ES:

[...] apesar da minha escola ser considerada muito boa na região, ela é realmente muito boa eu não tinha tanta coisa quanto eu deveria. Depois que eu cheguei no cursinho que eu senti essa diferença que muitas matérias que consideravam básicas de médio eu não tive então. (D13)

Os cursinhos populares exercem um papel de destaque na viabilização de condições para o ingresso de jovens das camadas populares na universidade, já que os preparam para terem êxito nos processos seletivos. Acabam tendo um papel compensatório diante de uma fragilização na educação básica cursada pelos jovens, e um importante papel nas experiências de escolarização de estudantes das camadas populares que acessam o ensino superior.

Além de buscar o cursinho preparatório, o ingresso no ensino superior exigiu organizações temporais para que o jovem pudesse estudar, principalmente conciliando o exercício de atividades laborais. Ficam evidentes as desigualdades presentes no processo de preparação, com limites no tempo para o estudo: “Eu estudava no almoço, mas eu tinha [...] o cursinho online. Eu tinha assinado [...] e eu fazia e gostava” (D18).

Além do tempo, a organização do espaço físico também foi fundamental para tais jovens conseguirem se dedicar ao estudo: “eu moro em sítio. Eu tive que fazer um quarto para mim porque eu não tinha quarto para estudar [...], mas quarto sairia caro. Eu fiz um barraco para poder estudar” (D8).

Apesar de sinalizar um conjunto de condições que possibilitaram a continuidade do estudo de jovens das camadas populares, a menção às dificuldades na moradia ilustra as distintas demandas e solicitações feitas às juventudes. Lembrando-se, ainda, que a construção das subjetividades dos jovens se dá na interação com as discussões do território e dos espaços habitados que possibilitam, inclusive, o atendimento de necessidades básicas e de sobrevivência, como a constituição de diferentes modos de viver e se relacionar. Com isso, as moradias tiveram que ser adequadas para viabilizarem um espaço de estudo para os jovens se prepararem para as avaliações de acesso ao ensino superior (SANTOS, 2000).

Considerações Finais

As políticas de democratização no acesso à educação básica transferiram para o ES a seletividade do sistema de ensino nacional e desvelaram as desigualdades presentes na escolarização brasileira e que mantiveram, durante décadas, o ensino universitário elitizado e acessado predominantemente por jovens brancos de classe média e alta. A implantação das ações afirmativas, que visam proteger minorias e grupos que tinham sido marginalizados no passado, possibilitou uma ampliação no acesso de jovens das camadas populares a esse nível de ensino, apesar de ainda manter um grande contingente de jovens excluídos do ES.

É a partir desse cenário que esse texto foi concebido, a fim de compreender as experiências de escolarização de jovens de camadas populares e que acessaram o ensino superior para que as vivências que viabilizaram a continuidade na escolarização sejam identificadas. Das narrativas dos universitários, obtidas no ingresso ao ensino superior, mereceu destaque a valorização do estudo pela família, com o incentivo para a continuidade na aprendizagem, mesmo diante de situações de vulnerabilidade econômica, o que reafirma a urgência de se romperem estereótipos e preconceitos com relação às famílias das camadas populares. Ainda aos resultados acrescentam-se as trajetórias escolares acidentadas, marcadas por mudanças de escola ou por pausas a fim de atenderem às demandas materiais e simbólicas vinculadas à família e à juventude. Com isso, os jovens chegam ao ES com idades mais avançadas, mas com histórias de socialização diversas, as quais, ao invés de serem entendidas como limites, trazem construções distintas de subjetividade e que devem ser valorizadas nos projetos pedagógicos das universidades.

Ainda sobre os resultados, destaca-se que o projeto de continuar a escolarização não é individual, mas conta com a mediação de diversos agentes como professores e colegas, presentes na forma de incentivo e na ilustração das oportunidades e de acesso a materiais. Por sua vez, os estudantes informam desconhecerem as políticas públicas a que têm direito, o que ilustra os desafios que se apresentam às instituições de ensino médio e superior em discutir tais políticas, mas também, repensarem os seus sistemas de ensino de maneira a oportunizar a universalização no acesso, haja vista que os limites na formação ofertada durante a educação básica levam os jovens a buscarem os cursinhos pré-vestibulares. Tal movimento tem ampliado a oferta de cursos populares, os quais não são capazes de atender ao contingente de jovens que necessitam de suporte para acessarem ao ensino superior. Com a percepção de que não estão preparados para enfrentarem os exames de seleção para acesso ao ES, somado à escassez de recursos para pagamentos de cursinhos, inclusive os que ocorrem em formato

remoto, mesmo com o incentivo familiar e com trajetórias de sucesso na educação básica, os jovens podem não se sentir preparados e, com isso, nem concorrer a uma vaga no ES.

Conhecer as histórias de escolarização de tais jovens é ímpar para que se compreenda como as subjetividades estão sendo construídas. E, também, para que as políticas de acolhimento e de permanência dos novos públicos possam ser pensadas, com destaque para o fato de serem mencionados os papéis da família, de professores e de colegas na decisão e no suporte ao ingresso no ES. Com a convicção de que os grupos de referência têm um papel ímpar nessa etapa, podem ser feitas ressalvas aos modelos teóricos que trazem que o ingresso no ensino superior pressupõe um afastamento dos grupos de origens (TINTO, 1997). Para os estudantes de grupos minoritários, o suporte do grupo de referência pode ser essencial nesse processo.

Sobre os limites desta investigação, destaca-se o olhar para as juventudes de classes populares pautando-se na escolaridade dos pais, ocupação e renda familiar. Há o reconhecimento de que outras variáveis, imprescindíveis para o entendimento do processo de construção da subjetividade dos jovens, tais como gênero e raça, não foram analisadas. E apesar de um número restrito de participantes, deve-se atentar que nessa amostra não estavam representadas as mulheres negras, tornando urgente dar voz a tais públicos, para que sejam identificadas as condições sociais, materiais e simbólicas que possibilitam o seu acesso ao ensino superior (GONÇALVES, 2018). Soma-se que a menção à classe social, desvinculada de raça, limita as análises sobre as discriminações raciais vividas no ambiente escolar e que levam os jovens negros a serem excluídos do sistema de ensino. O olhar integrado entre classe, gênero e raça pode revelar outras desigualdades sociais conjugadas que potencializam as dificuldades no acesso de jovens ao ES e poderia se constituir em novas investigações (BATISTA; DAYRELL, 2020; PICANÇO, 2016). Acrescenta-se a urgência em pesquisas que acompanhem longitudinalmente os novos públicos que acessam o ensino superior a fim de auxiliar as universidades na formatação de ações mais específicas e que atendam às reais demandas de tais públicos.

Cuidar do acesso é ímpar para a democratização do ingresso ao ES, mas essa atenção não deve estar desvinculada das políticas de permanência estudantil, tendo por referência as elevadas taxas de abandono, atrasos na finalização de cursos e reprovações presentes no ES (BRASIL, 2019). Isso porque, pensar em um ensino superior inclusivo é reconhecer que as condições juvenis são bem distintas, principalmente nas situações nas quais a vulnerabilidade social está presente. Mas também, deve-se reconhecer o movimento realizado pelos estudantes e pelas instituições a fim de incentivarem a permanência estudantil

e os diálogos com novas epistemologias e saberes pautados na promoção da dignidade humana.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. *Caderno Adenauer*, v. XVI, n. 1, p. 13–25, 2015. Disponível em: [get_file \(kas.de\)](#) Acesso em: 01 jun. 2021.

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: Um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educacao e Pesquisa*, v. 41, n. 2, p. 375–390, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zdrYMY7tZzdtfw7sTkPRNTD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 jun. 2021.

ANDRADE, A. M. J. DE; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas Da Política De Assistência Estudantil: Relação Com Desempenho Acadêmico, Permanência E Desenvolvimento Psicossocial De Universitários. *Avaliação*, v. 22, n. 2, p. 512–528, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200014> Acesso em: 01 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, J.; DAYRELL, J. Experiências juvenis contemporâneas : reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. *Educação*, v. 45, p. 1–23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39944/pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

BOCK, A. M. B. Educação , direitos humanos e compromisso social : interlocuções com a formação do professor de psicologia. *Psicologia: Ensino & Formação*, v. 5, n. 1, p. 101–114, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n1/v5n1a08.pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC; INEP, 1999.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. *Estatuto da Juventude*. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2019.

CÔCO, V. et al. Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares. *EccoS – Revista Científica*, n. 32, p. 33–50, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71530929003.pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.

Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01 jun. 2021.

DE CASTRO, L. R. Subjetividades públicas juvenis: A construção do comum e os impasses de sua realização. *Estudos de Psicologia*, v. 21, n. 1, p. 80–91, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/chDHgJL56NKd9cGqYjftFd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01 jun. 2021.

DE OLIVEIRA, F. É. Trajetórias e experiências escolares de estudantes cotistas negros/as da unilab: identidades, currículo e práticas pedagógicas. *REVES - Revista Relações Sociais*, v. 3, n. 1, p. 15–27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/9455/5237> Acesso em: 01 jun. 2021.

DIAS, R. L. C.; SILVA, I. M. DOS S. O acesso e permanência das classes populares na universidade pública: trajetória escolar de uma estudante da Universidade Federal Fluminense. *Movimento-Revista de Educação*, n. 9, p. 192–219, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32681/18829> Acesso em: 01 jun. 2021.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

GONÇALVES, R. a Invisibilidade Das Mulheres Negras No Ensino Superior. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 12, n. 22, p. 350, 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/7358/4266> Acesso em: 01 jun. 2021.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 19, n. 1, p. 7–17, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. DOS. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 117, p. 1067–1084, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 jun. 2021.

OCDE – Organisation for Economic Cooperation and Development. *Education at a Glance 2020- OECD Indicators*. OCDE Publishing, Paris, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PICANÇO, F. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: Somando desvantagens, multiplicando desigualdades? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, n. 88, p. 145–179, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/RVwQmFmKkxjvMXHTPKF8Rwd/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 01 jun. 2021.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. *Latin American Research Review*, v. 51, n. 3, p. ii, 2016. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/617803/pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

RIBEIRO, M. A. Juventude e trabalho: Construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 63, n. ESPECIAL, p. 58–70, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v63nspe/07.pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

SANTOS, Milton. *Território e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, L. S. A juventude de origem popular em busca do ensino superior público: entre sonhos, dificuldades e desigualdades. *ScientiaPlena*, v. 5, p. 1–11, 2009. Disponível em: <https://www.scientiaplenua.org.br/sp/article/view/753/406> Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVEGNAGO, S. D. O.; CASTRO, L. R. DE. Sentidos de oportunidade da escola para jovens de classes populares cariocas. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 1, p. 1–23, 2020. Disponível em: <http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/840-sentidos-de-oportunidade-da-escola-para-jovens-de-classes-populares-cariocas> Acesso em: 01 jun. 2021.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. IN: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-127

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

TROW, Martin. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. IN: FOREST, J.J.F; ALTBACH, P.G. (eds.). *International Handbook fo Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer, Dordrecht. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13 Acesso em: 02 jun. 2021.

VASCONCELOS, A. M. N. Juventude e ensino superior no Brasil. IN: DWYER, T. *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. IN: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.), *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.17-44.

ARTIGO 2: EXPECTATIVAS DE UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES SOBRE O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO⁷

First-year university students' expectations about higher education

Expectativas de los universitarios ingresantes sobre la enseñanza superior

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar as expectativas de universitários sobre o ensino superior. Participaram da investigação 20 ingressantes de uma universidade pública brasileira, sendo 13 do sexo masculino e oito se declararam negros. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e os dados foram tratados pela análise de conteúdo. Os relatos evidenciaram expectativas positivas e elevadas relacionadas à carreira, às mudanças e desenvolvimento pessoal, à formação universitária, à instituição, às relações interpessoais com pares e às interações com professores. Os resultados ampliam o conhecimento sobre os anseios de um público heterogêneo que acessa o ensino superior e evidenciam os desafios institucionais na concretização de tais expectativas diante do ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: expectativas; desenvolvimento profissional; aspirações profissionais; universidades.

Abstract: This study aims to analyze university students' expectations about higher education. This study was conducted using 20 freshmen that were enrolled in a public Brazilian university, 13 of the students were men, and 8 of them self-identify as Africa-Brazilian. This data was collected using semi-structured interviews, and examined through a process of content analysis. The report of these freshmen showed both high and positive expectations regarding their careers, self-development, university degrees, institution, relationships with peers, and interaction with teachers. The results improved our original expectations of the university students, including those from minority groups that enter higher education, while also highlighting the institutional challenges during emergency remote learning.

Keywords: expectations; professional development; occupational aspirations; universities.

Resumen: El objetivo de este estudio es analizar las expectativas de los universitarios sobre la enseñanza superior. Participaron de la investigación 20 ingresantes de una universidad pública brasileña, siendo 13 del sexo masculino y ocho se declararon negros. La adquisición de datos ocurrió a través de entrevistas semiestruturadas y los datos fueron tratados por el análisis de contenido. Los relatos demostraron expectativas positivas y elevadas relacionadas a la carrera, cambios y desarrollo personal, formación universitaria, institución, relaciones interpersonales con pares y las interacciones con profesores. Los resultados amplian el conocimiento sobre los anhelos de un público heterogêneo que accede a la enseñanza superior y evidencian los retos institucionales en la concretización de tales expectativas ante la enseñanza remota emergencial.

Palabras-clave: expectativas; desarrollo profesional; aspiraciones profesionales; universidades

⁷ Artigo submetido em revista científica.

Introdução

O ensino superior (ES) vivenciou, nas últimas décadas e em escala mundial, uma expansão impulsionada pelo entendimento da educação como um direito social e como um mecanismo de redução da desigualdade e de desenvolvimento econômico dos países (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018). No Brasil, a ampliação no acesso ao ES resultou em um crescimento no número de matrículas, mas manteve a maioria das vagas na rede privada de ensino e uma alta seletividade no acesso às instituições públicas e gratuitas, condição que historicamente excluiu desse nível de ensino estudantes das camadas populares (BRASIL, 2019; HERINGER, 2018). Mudanças nessa realidade ocorreram por mobilizações sociais que impulsionaram legislações e que culminaram na implementação de ações afirmativas no acesso ao ES público as quais resultaram em uma maior heterogeneidade no perfil dos estudantes, inclusive nos cursos de alta demanda (AGUIAR NETO, 2019; HERINGER, 2018).

O ingresso no ES público é uma conquista desejada pelos discentes e por seus familiares após anos de escolarização e de preparação para os processos seletivos e representa um momento ímpar no desenvolvimento da carreira e para as transformações nos cursos de vida pessoal e profissional, especialmente para jovens de camadas populares (FIGUEIREDO, 2018). A entrada na educação superior é um marco na trajetória de escolarização dos alunos e tal acesso é acompanhado por um conjunto de expectativas (SOARES et al., 2018b).

As expectativas acadêmicas são anseios dos estudantes, constituídas por componentes cognitivos e motivacionais, e que expressam as ambições pessoais sobre o ingresso no ES (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016). As expectativas influenciam as ações dos ingressantes, o engajamento neste nível de ensino, o bem-estar, o rendimento acadêmico e o sucesso acadêmico (ARAÚJO, 2017; SOARES et al., 2018a). As antecipações ocupam a centralidade entre as variáveis relacionadas à transição para o ES, já que o despertar de ideias sobre o futuro influencia as realizações, além de predizer a qualidade da adaptação e da permanência neste nível de ensino (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015; PORTO; SOARES, 2017b).

Na proposição teórica e longitudinal para compreender a evasão no ES, Tinto (1997) destaca a importância das expectativas dos discentes, situando-as dentre as variáveis anteriores ao ingresso e que influenciam os objetivos e os compromissos dos estudantes com a instituição e com o graduar-se, os quais impactam o envolvimento dos mesmos nos contextos acadêmicos e sociais e atuam no aprendizado, na intenção de permanecer e na decisão de

evadir (TINTO, 1997). Dado que o primeiro ano no ES é crítico ao estudante pois, ao mesmo tempo que contribui para o bem-estar psicológico e para a trajetória acadêmica, é um momento que concentra taxas elevadas de insucesso, reprovação e abandono do curso, o conhecimento sobre as variáveis que auxiliam na predição do sucesso acadêmico, tais como as expectativas, é ímpar para a implementação de ações que garantam a permanência no ES (FARIA; ALMEIDA, 2021b). Com a convicção de que as finalidades das ações afirmativas não se resumem ao acesso, mas devem enfatizar a permanência e o sucesso acadêmico (HERINGER, 2018).

Apesar de as expectativas pertencerem aos indivíduos, a instituição tem um papel importante na identificação das características de tais anseios para melhor receber seus novos ingressantes, já que a transição educativa envolve experiências que requerem dos estudantes apropriações comportamentais e cognitivas para o enfrentamento dos novos desafios (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; KORSTANGE; BRINTHAUPT; MARTIN, 2020). Com isso, é esperado que na transição para o ES, os discentes formulem expectativas em múltiplas dimensões, dentre elas, anseios sobre a vida acadêmica, os recursos institucionais, a carreira, as relações interpessoais e o desenvolvimento pessoal, visto serem aspectos presentes na transição ao ES (SOARES et al., 2018a).

As expectativas vinculadas à carreira englobam os anseios sobre a escolha, a satisfação pessoal e profissional com o curso, as perspectivas de inserção no mercado de trabalho, o sucesso nos retornos financeiros e no reconhecimento social da profissão e o desenvolvimento pessoal (FLEITH et al., 2020; MARINHO-ARAÚJO et al., 2015). Mostram-se elevadas e positivas sobre a formação no ES, o que favorece a aquisição de conhecimentos e a preparação para carreira de forma bem-sucedida, além de serem de longo prazo, cujos retornos, vinculados à satisfação pessoal e profissional, não são alcançados de maneira imediata (MORENO; SOARES, 2014). A construção dos anseios sobre a carreira é influenciada pelo contexto no qual o estudante se insere e pelas experiências anteriores ao ingresso (BUSCACIO; SOARES, 2017). Em uma investigação com trabalhadores, Ribeiro et al. (2020) verificaram que a formação educacional e profissional é vista como elemento fundamental para a trajetória de carreira. Por sua vez, brasileiros inseridos em realidades laborais informais e precarizadas associam trabalho decente ao reconhecimento social e ao ofício com regulamentação formal pelas leis trabalhistas e pela seguridade social. O que sugere que a diversidade de contextos de vida e educação, principalmente a que estão inseridos muitos dos estudantes que acessam ao ES brasileiro, pode associar-se a anseios distintos sobre a carreira (RIBEIRO et al., 2020).

Ainda sobre o ES, as perspectivas sobre o curso apresentam-se elevadas, positivas e de curto prazo, ou seja, espera-se vivenciar experiências já no ingresso da formação e que estão vinculadas à capacitação teórica e técnica a partir do contato com o currículo, das atividades em sala de aula e das distintas oportunidades formativas (FLEITH et al., 2020; SOARES et al., 2018a). Espera-se uma formação acadêmica completa, com aprendizagens em disciplinas e nas atividades extracurriculares que resultem em qualificação para o desenvolvimento da carreira (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016).

Ressalta-se que o currículo não se centraliza apenas nas atividades obrigatórias, mas envolve vivências complementares e extracurriculares que possibilitam ao estudante compor a sua formação com oportunidades distintas (FIOR; MERCURI, 2009). Acrescenta-se que as aspirações dos estudantes quanto ao curso merecem atenção pelas instituições, atentando-se para que o contato com conteúdos específicos da área ocorra desde o início da graduação e permita aproximação entre o estudante e seu objeto de conhecimento. O contato com a área escolhida no início do curso associa-se a uma maior satisfação com a carreira escolhida, traz impactos na adaptação geral e com o próprio curso, favorece o desempenho do discente e diminui os riscos de evasão (AMBIEL; BARROS, 2018; FIGUEIREDO; LEITE, 2019; FIOR; MERCURI, 2009).

Nas antecipações sobre os recursos institucionais, que são de curto prazo e positivas, compreendem-se as projeções relacionadas às aprendizagens e às interações no contexto institucional a partir de sua infraestrutura e dos recursos disponíveis (MORENO; SOARES, 2014). Os ingressantes esperam encontrar as condições físicas necessárias para a formação, tais como biblioteca, laboratório, salas para aula e estudos (MORENO; SOARES, 2014; SOARES et al., 2018a). Somam-se as formas de apoio à permanência que incluem o suporte docente, os serviços de apoio que não se limitam a aspectos materiais, mas envolvem ações educacionais e de bem-estar, que auxiliam no enfrentamento das demandas acadêmicas e que necessitam de políticas institucionais para sua implementação (DIAS et al., 2020).

Nas expectativas vinculadas às relações interpessoais, os anseios incluem a possibilidade de interação com colegas e professores (OLIVEIRA et al., 2014; SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015). As expectativas dos universitários brasileiros são positivas para o estabelecimento de amizades, para a construção de contatos de trabalho, para a troca de conhecimentos e convívio social, inclusive nas atividades de integração ao ES que auxiliam na aproximação com colegas e com ambiente universitário (SOARES et al., 2018a). Atentando-se que a construção de relações sociais significativas entre pares fornece suporte

ao enfrentamento dos desafios da transição, adaptação e permanência no ES (LUCA; NORONHA; QUELUZ, 2018; MORENO; SOARES, 2014; SILVA, 2019).

Os estudantes constroem expectativas vinculadas às questões pessoais que dizem respeito às conquistas desejadas sobre a construção da identidade, de uma maior autonomia na gestão da vida pessoal e no desenvolvimento de uma postura ética (CASANOVA et al., 2019). Os ingressantes brasileiros apresentam expectativas positivas quanto a seus atributos individuais para a realização de suas projeções de carreira, sendo um dos motivos que influenciam a escolha de profissão, já que acreditam que tais qualidades auxiliarão no desempenho das atividades formativas e na adaptação ao curso (SOARES et al., 2018a). E são descritas na literatura mudanças pessoais, psicossociais e aquisições de competências nos domínios cognitivos, interpessoais, comportamentais e de valores decorrentes do conjunto intencional das ações educativas (MAYHEW et al., 2016).

Ressalta-se que as expectativas predizem a adaptação acadêmica, a satisfação com a escolha do curso e instituição, o desempenho acadêmico e o bem-estar dos estudantes (FARIAS; ALMEIDA, 2020; PORTO; SOARES, 2017b) sendo que os anseios variam de realísticos, positivos, elevados e até os níveis irreais e mais baixos de antecipações (ARAÚJO et al., 2019; BUSCACIO; SOARES, 2017). Sabe-se que projeções mais concretas estão relacionadas a uma integração acadêmica e social mais satisfatória e melhor desempenho acadêmico (ARAÚJO et al., 2019). Entretanto, incongruências entre as formulações antecipadas e as percepções dos fatos concretizados geram frustração, desmotivação, impactam a vida acadêmica e associam-se à evasão (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; PORTO; SOARES, 2017a; TINTO, 1997).

Das investigações empíricas são descritas que as mulheres apresentam níveis mais elevados de expectativas ao ingressarem no ES (FARIA; ALMEIDA, 2021a; FLEITH et al., 2020) e em dimensões específicas de desenvolvimento pessoal e profissional, para a carreira e para a interação social, e tais expectativas mais elevadas resultam em maior envolvimento institucional e sucesso acadêmico (PAULO; ALMEIDA, 2020), além de compromisso social e acadêmico (FARIA; ALMEIDA, 2021a). Diferentemente, outro estudo verificou que os homens, os estudantes mais velhos, os mais favorecidos socioeconomicamente, os com pais que concluíram o ES, apresentam níveis mais elevados de expectativas pessoais (ARAÚJO et al., 2019). As expectativas também são influenciadas por variáveis como trabalho, formas de acesso ao ES e momento do curso. Estudantes que não trabalham apresentam expectativas mais elevadas em relação ao ES, tendo por referência os que exercem atividades ocupacionais (FLEITH et al., 2020). Destaca-se que há semelhanças entre o grupo de cotistas e não cotistas

(FARIA; ALMEIDA, 2021a), em que ambos apresentam expectativas positivas e elevadas de projetos profissionais bem-sucedidos (FLEITH et al., 2020). Ingressantes apresentam médias superiores comparados aos concluintes sobre o envolvimento institucional, curricular e geral, que predizem a qualidade da adaptação acadêmica. Quanto à relação entre expectativas iniciais e reais concretizações, estudantes do primeiro ano indicam menores índices comparados aos formandos em relação à efetivação das expectativas (PORTO; SOARES, 2017a).

Como já destacado, ainda que as expectativas sejam uma construção subjetiva, são fruto de uma síntese de influências que incluem: família, escola, pares e os contextos socioeconômicos e culturais mais amplos, além de fatores institucionais (AGUIAR NETO, 2019; FIGUEIREDO, 2018). Do conjunto de variáveis que afetam a construção e a concretização das aspirações dos estudantes, salientam-se as mudanças vividas no âmbito educativo devido à crise sanitária por SARS-CoV-2 e das medidas de segurança para o controle das infecções que afetaram as configurações da educação superior (UNESCO, 2020). Com a suspensão das atividades presenciais e migração para o ensino remoto emergencial, as experiências universitárias tornaram-se distintas e podem trazer dificuldades na concretização das expectativas que poderiam ser realistas em contextos anteriores à pandemia. Os ingressantes podem, ainda, encontrar barreiras na revisão das expectativas iniciais, devido às novas configurações da vivência no ES (FIOR; MARTINS, 2020).

Soma-se que o enfrentamento das demandas universitárias é mediado pelas expectativas e estas têm impactos sobre os estudantes em sua vida acadêmica (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015). Isso porque as percepções, as escolhas, o envolvimento com diferentes oportunidades e níveis de bem-estar e sucesso são mediados pelas antecipações dos discentes (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016). Ao se depararem com a realidade do contexto institucional e os desafios que se interpõem às experiências universitárias, os ingressantes são impelidos a reformularem suas expectativas prévias com novas percepções das vivências concretas. Com isso, as instituições, a par dos impactos das expectativas sobre a permanência, podem auxiliar seus estudantes a redefinirem aspirações mais palpáveis (KORSTANGE; BRINTHAUPT; MARTIN, 2020).

Apesar da relevância dos estudos quantitativos sobre as expectativas e das contribuições de seus achados (FARIAS; ALMEIDA, 2020), diante das alterações no contexto educacional vivenciadas pela pandemia de COVID-19 (UNESCO, 2020) há a necessidade de aprofundar a compreensão das expectativas dos discentes sobre o ingresso no ES, a fim de serem construídos novos conhecimentos sobre os anseios e os contextos nos

quais as antecipações serão ou não concretizadas, considerando variáveis pessoais e socioculturais. Assim, compreender as expectativas dos ingressantes é fundamental para o planejamento intencional de ações que visem o sucesso acadêmico (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016), principalmente com as mudanças advindas no ES, tal como a migração para o ensino remoto emergencial, o qual, ainda que em caráter provisório, tem alterado as experiências de adaptação a esse nível educacional (FIOR; MARTINS, 2020). Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar as expectativas de ingressantes de uma universidade pública brasileira em relação às suas carreiras, às experiências acadêmicas, ao desenvolvimento pessoal, às interações sociais com pares e com os docentes, e sobre os recursos institucionais.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 20 ingressantes matriculados em cursos integrais e noturnos de uma universidade pública brasileira, sendo 65% homens, com idades variando entre 17 a 27 anos ($M = 19,8$, $DP = 2,94$). Da amostra, 55% se declararam brancos e 40% se descrevem como negros, e o ingresso de 65% dos participantes ocorreu por meio de cotas étnicas raciais e/ou reserva de vagas para estudantes egressos da escola pública. Dos ingressantes, 60% estavam vinculados às áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas e 70% frequentavam o curso de opção preferencial.

Instrumentos

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas individuais, semiestruturadas e que permitiram acessar relatos referentes às expectativas sobre o ES. As entrevistas foram conduzidas com base em um guia construído especificamente para este estudo tendo como referência instrumentos de outras investigações (CASANOVA et al., 2019; SOARES et al., 2018a). O roteiro da entrevista abordou dados de caracterização dos participantes, informações sobre a forma de ingresso na universidade e as expectativas no ingresso ao ensino superior sobre carreira, formação acadêmica, aspectos institucionais, pessoais, relações com docentes e com os pares, entre outros aspectos julgados relevantes.

Procedimentos

Este estudo é parte de uma investigação mais ampla e refere-se ao primeiro momento de coleta de dados de um estudo longitudinal com foco na transição de estudantes

para o ES e sobre o processo de adaptação acadêmica. O objetivo desta primeira etapa é levantar as expectativas de ingressantes sobre o ES, com destaque para as dimensões anteriormente apresentadas. A investigação atendeu às resoluções específicas sobre as pesquisas com seres humanos, foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE: 89401218.7.0000.5404) e autorizada pela instituição. A coleta de dados ocorreu no mês de março do ano de 2020, antes da suspensão das atividades presenciais devido pandemia de Covid-19. O convite aos estudantes para a participação no estudo foi realizado por uma das pesquisadoras, nos dias de matrícula presencial e/ou em dias subsequentes, dentro da semana inicial de ingresso ao ES. Após o consentimento e o assentimento por escrito dos participantes e de seus responsáveis, as entrevistas presenciais foram agendadas e realizadas, conforme conveniência dos mesmos, em uma sala reservada da universidade, com duração média de 50 minutos. Ressalta-se que no momento da entrevista, 75% dos participantes frequentavam a instituição há no máximo quatro dias.

As entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas. A partir da solicitação específica aos estudantes para descreverem as expectativas vinculadas ao ES, com destaque à formação acadêmica, às questões pessoais, às interações com os pares, aos aspectos institucionais, de carreira e com relação ao corpo docente, os relatos a cada um desses itens foram submetidos à análise de conteúdo temática. Inicialmente, foi realizada uma pré-análise, seguindo-se com a exploração e a identificação das unidades temáticas e, finalmente, investiu-se na organização de categorias, as quais emergiram do próprio estudo (BARDIN, 2011).

Resultados

A análise do relato dos estudantes permitiu a identificação de categorias dentro de cada um dos aspectos referentes à vivência do estudante no ES: carreira, instituição, formação universitária, aspectos pessoais, interações com pares e docentes, as quais encontram-se descritas a seguir e são ilustradas com falas dos participantes⁸.

Nas expectativas sobre a carreira estão presentes os anseios dos ingressantes sobre as atividades ocupacionais após o ES, uma vez que entende-se que o ingresso na universidade constitui um marco importante na trajetória profissional e na concretização de projetos de vida. A análise das falas dos participantes permitiu a elaboração de três categorias, a saber: a) confirmação e satisfação com a escolha realizada; b) inserção profissional e construção de

⁸ Os nomes dos participantes foram alterados a fim de preservar o anonimato dos mesmos.

uma carreira bem-sucedida; c) concretização de projetos pessoais que viabilizem transformação nas histórias pessoais e familiares.

Sobre a confirmação e satisfação com a escolha realizada, foram descritas expectativas que atribuem à vivência universitária a possibilidade de ratificar a escolha de um curso, isentando os jovens de sofrimentos e da necessidade de novas escolhas, tais como expresso pela fala de Gal “espero que seja o que eu realmente quero, porque desde o nono ano, eu venho com essa certeza e eu não variei [...] não quero me decepcionar”. Outra categoria identificada nas expectativas vinculadas à carreira refere-se ao desejo pelo ingresso com sucesso no mercado de trabalho, sendo os anseios sobre emprego e estabilidade na carreira presentes no relato do ingressante Oto “espero que eu consiga arrumar um emprego legal quando eu acabar, porque o meu ponto é arrumar um emprego”. Ainda com relação à carreira, outra categoria relaciona-se às possibilidades de construções de novas trajetórias ocupacionais e que sejam distintas de experiências pessoais e familiares prévias e que viabilizem mobilidade social, tais como expresso no excerto de um ingressante com vivências prévias de trabalhos informais,

[...] entrar aqui foi muito difícil, eu tinha o pensamento de trabalhar e viver minha vida comum, mas aqui, eu penso em ir além. Uma faculdade grande que me dá capacidade de pular bem mais alto, se eu for crescendo, cada vez eu posso crescer mais. (Gil)

Sobre as expectativas dos ingressantes em relação à instituição foram identificadas condições materiais e simbólicas que viabilizam o projeto formativo do estudante e agrupadas em duas categorias sobre as quais a reputação institucional tem um grande impacto. A primeira diz respeito ao clima e ao apoio simbólico da instituição e a segunda refere-se à infraestrutura, suportes materiais e de recursos humanos da universidade.

Com relação ao clima e ao apoio simbólico da universidade, os estudantes esperam que sejam oferecidas condições e ambiente favoráveis para o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem, para a superação das dificuldades acadêmicas e para o desenvolvimento da carreira, como destacado “eu espero ser respeitado por isso, [...] ser respeitado pela minha trajetória. Espero que tenha essa preocupação [...] esse suporte emocional.” (Téo). Soma-se, nessa categoria, expectativas atribuídas à universidade, a fim de proporcionar percursos formativos que auxiliem o estudante a integrar-se ao mercado de trabalho, tais como expresso por Max “por ser uma das melhores, se não a melhor [...], eu espero grandes coisas [...] eu espero que a faculdade me ajude com essa parte de estágios também, para eu conseguir entrar nessas grandes empresas”.

O reconhecimento social da instituição mobiliza expectativas em termos dos recursos materiais, da infraestrutura e do suporte dos profissionais que atuam nos serviços técnicos administrativos da universidade, sendo que essa se constitui como a segunda categoria dentro dos anseios vinculados à instituição. Constata-se o desejo pelo apoio financeiro e outros auxílios importantes para a permanência, pelos recursos materiais, como laboratórios e bibliotecas, expresso no relato: “[...] a primeira coisa que eu pensei, desculpa, mas foi ‘eu vou usar muito essa universidade’, porque ela dá muita chance de muita coisa [...] se eu quiser, consigo puxar tudo o que ela oferece, então a minha expectativa está muito alta” (Oto).

Os anseios dos ingressantes sobre os aspectos pessoais estiveram centrados nas mudanças e no desenvolvimento a serem vividos em decorrência da experiência universitária. A análise de conteúdo evidenciou a espera de mudanças nas competências a) pessoais; b) interpessoais e altruísmo e c) intelectuais. Na categoria competências pessoais estão descritas as expectativas de mudanças no que se refere à autonomia, à autopercepção, à gestão da vida pessoal, ou seja, são anseios voltados ao próprio estudante e que possibilitarão ao mesmo assumir um papel de protagonista na sua vida acadêmica e pessoal, como expresso pelo relato de Max “[...] espero poder ter uma autonomia melhor sobre a minha vida [...] escolher o que eu quero fazer”.

A segunda categoria identificada nos relatos dos estudantes refere-se às competências interpessoais e altruísmo, que dizem respeito ao desenvolvimento e aprimoramento nas habilidades relacionais e que possibilitarão o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, somado à possibilidade de contribuir socialmente e desempenhar comportamentos assertivos frente às diferenças interpessoais, ilustrado pelo excerto da fala de Isa “[...] eu espero que eu consiga ser melhor como pessoa e como profissional. Eu acho que como pessoa, ser mais humana, ser mais sociável, ser mais acessível às pessoas”. Além destes, o desenvolvimento das competências intelectuais referentes às transformações na visão de mundo, na aquisição de conhecimentos específicos e no aprimoramento de habilidades linguísticas consistiram na terceira categoria sobre as mudanças pessoais almejadas, como refere Ari “eu espero crescer [...] evoluir meu pensamento aqui, mudar meu pensamento [...] crescer pessoalmente, [...] quero evoluir meus pensamentos” e Gil “melhorar o português [...] pretendo iniciar o inglês”.

No relato das expectativas sobre a vivência no ES, especificamente sobre a formação universitária, os estudantes descreveram projeções com relação às: a) atividades obrigatórias e b) experiências não obrigatórias. Nas expectativas para as atividades

obrigatórias estão incluídas as perspectivas sobre o currículo, a relevância das disciplinas para a formação geral e profissional, o clima construído em sala de aula como favorecedor da aprendizagem, o compartilhamento de interesses curriculares e profissionais com os colegas, além das exigências acadêmicas da universidade, como verbalizam Leo “espero que seja um currículo muito puxado na área que eu gosto”, e Lui “espero aprender coisas que eu sei que eu vou usar no futuro com certeza, que não são coisas jogadas assim numa disciplina e tal, mas matérias importantes”.

A segunda categoria dentro das expectativas vinculadas à experiência de formação reúne um conjunto de desejos sobre a participação nas atividades não obrigatórias, das quais se destacam as atividades de pesquisa, de estudos extraclasse, de participação em organizações estudantis, atléticas, intercâmbio, ilustradas pelo excerto:

[...] além das matérias que eu tenho, eu quero poder conciliar coisas [...], organizações estudantis, projetos, para não ter só uma rotina de estudos realmente, mas, tirar proveito de tudo o que o campus tem a me oferecer [...] Iniciação científica [...] intercâmbio, é uma coisa que eu realmente gostaria de fazer. (Eli)

Sobre as aspirações voltadas às relações interpessoais com os pares foi identificada uma categoria referente à construção de uma rede de relações com os estudantes que viabiliza o suporte afetivo e social aos estudantes do primeiro ano. Os ingressantes almejam se relacionar com os colegas da turma e de universidade, com a expectativa de que essas relações não sejam restritas ao contexto formal de sala de aula, mas envolvam os ritos de passagem característicos da transição ao ES, das atividades esportivas e sociais e das moradias estudantis, expresso por Max “eu espero fazer amizades, espero conhecer gente nova, mas também, [...] diversidade, acho que assim, pessoas diferentes. Eu espero que eu conheça pessoas diferentes”. No que diz respeito às relações interpessoais, há expectativas de que as interações com os pares forneçam acolhimento, uma convivência harmoniosa e o estabelecimento de vínculos de confiança e suporte para o enfrentamento dos desafios inerentes a essa transição educativa.

Os relatos dos participantes sobre as expectativas com relação ao corpo docente foram agrupados em duas categorias: a) competências profissionais e acadêmicas do professor; b) humanização da prática educativa. A primeira categoria contempla as expectativas sobre a trajetória profissional e aos domínios nos aspectos didáticos dos docentes, ilustrados pelo conhecimento técnico e pedagógico, expresso no relato de Lia “professores capacitados com uma carreira acadêmica forte e que tenham [...] capacidade de manter uma sala, de passar informações suficientes para que eu me torne uma boa profissional”. Outro grupo de expectativas refere-se às competências interpessoais dos

docentes e sobre a possibilidade de construírem uma relação pedagógica empática e humanizadora e que forneça suporte aos estudantes, descritos nos excertos de falas dos estudantes Mel “eu espero que eles sejam empáticos [...] eu espero que a mente dos professores não seja tão fechada” e Leo “sejam bem receptivos, falar com ele, ter o contato dele, ir à sala, tomar um café”.

Discussão

Os resultados deste estudo revelam que o ingresso em uma universidade pública brasileira é marcado por expectativas multifacetadas, positivas, elevadas e concretas sobre a carreira, a instituição, a formação universitária, as mudanças e desenvolvimento pessoal, as relações interpessoais com os pares, e as interações com professores, corroborando com investigações anteriores (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; SOARES et al., 2018a). Neste estudo, apesar de solicitado aos discentes que descrevessem as expectativas em cada uma das dimensões apresentadas, constata-se que as mesmas estão articuladas, com destaque para o peso que os anseios sobre a formação universitária, a instituição e os docentes têm sobre os projetos de carreira.

O ingresso no ES representa uma ampliação nas oportunidades e realizações pessoais, interpessoais, acadêmicas e profissionais que vão além da preparação para o mercado de trabalho (MARINHO-ARAÚJO et al., 2015; MAYHEW et al., 2016). Os participantes deste estudo descreveram ambições elevadas, positivas e de longo prazo para carreira, na qual são antevistas inserções profissionais bem-sucedidas em contextos reconhecidos e na área de formação (FLEITH et al., 2020). Os ingressantes acreditam que a instituição e os professores poderão contribuir para seu direcionamento profissional e inserção no mercado de trabalho (SOARES et al., 2018a). Ao entrarem em contato direto com o contexto da formação, os novos estudantes precisarão de auxílio para reavaliarem suas expectativas e construírem perspectivas que propiciem a busca de oportunidades contextualizadas com a nova realidade (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; SOARES et al., 2018a).

A compreensão das expectativas dos ingressantes pressupõe uma análise de elementos contextuais, tais como as características sociodemográficas, dos sistemas de ensino nacional e dos aspectos econômicos e sociais os quais influenciam os anseios dos indivíduos (BRASIL, 2019; RIBEIRO et al., 2020). Para os estudantes de camadas populares que acessam ao ES, cujas trajetórias pessoais e familiares anteriores são marcadas pela baixa

escolarização e pelas ocupações informais, as antevisões de crescimento e de melhora nas perspectivas profissionais, a partir da educação superior, são vistas como fortemente promissoras e representam possibilidades de transformar suas trajetórias de vida, conquistar novos lugares e papéis sociais e que podem afetar a história e o futuro de grupos anteriormente excluídos (AGUIAR NETO, 2019; FIGUEIREDO, 2018).

Atreladas às ambições profissionais e de carreira, os participantes deste estudo apresentam expectativas positivas e elevadas quanto à formação universitária, entendida como base para as futuras oportunidades ocupacionais e este dado é coerente com investigações anteriores (FLEITH et al., 2020; OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016). Sobre as atividades acadêmicas curriculares, o reconhecimento dos ingressantes sobre o valor do currículo é fundamental para o engajamento com as tarefas propostas o que impacta o rendimento, a adaptação, o bem-estar, a satisfação com o curso e com a instituição e a intenção de permanecer no ES (FARIAS; ALMEIDA, 2020; MORENO; SOARES, 2014; PORTO; SOARES, 2017b). As antecipações dos participantes em relação às vivências em sala de aula revelaram-se como anseios estimulantes para uma aprendizagem significativa e colaborativa de conteúdos teóricos, práticos e éticos, que confirmem a identificação com o curso e envolvam interações enriquecedoras com pares e professores (BUSCACIO; SOARES, 2017; OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016).

Diferentes autores discutem as contribuições que fatores acadêmicos e sociais, indissociáveis, têm na experiência universitária, sobretudo, para estudantes que têm a sala de aula como único espaço para intercâmbio com colegas e docentes e para a construção de competências acadêmicas e interpessoais necessárias à construção da carreira (KORSTANGE; BRINTHAUPT; MARTIN, 2020; TINTO, 1997). Considerando que o ES apresenta desafios e demandas acadêmicas mais complexas, destaca-se o papel crítico dos professores na interlocução com os discentes e suas diferentes expectativas. E acrescenta-se a importância do desenvolvimento profissional dos professores para o planejamento das práticas pedagógicas visando incluir a diversidade dos estudantes no ES (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; FIOR; MARTINS, 2020).

Ainda sobre a formação universitária, as expectativas positivas e elevadas de envolvimento com atividades não obrigatórias reafirmam que a experiência universitária extrapola os limites das atividades obrigatórias, mas incorpora uma diversidade de vivências com impactos diretos no desenvolvimento, no rendimento e na intenção dos estudantes permanecerem no ES (FIOR; MERCURI, 2009; MAYHEW et al., 2016; TINTO, 1997). O envolvimento dos estudantes em outras atividades além dos compromissos curriculares

obrigatórios é influenciado por variáveis pessoais, como o momento da graduação, a disponibilidade de tempo, e pelas características da instituição, dos projetos pedagógicos, da existência de estrutura física, material, pedagógica e humana para o desenvolvimento de tais iniciativas, bem como docentes e técnicos para orientarem a implementação de tais atividades (FIOR; MERCURI, 2009).

Considera-se que a instituição exerce influências significativas sobre a concretização das expectativas dos estudantes (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; FARIA; ALMEIDA, 2021a; PORTO; SOARES, 2017a). Entre as formulações futuras dos ingressantes deste estudo estão usufruir de um contexto com clima saudável e respeito às diversidades, variadas oportunidades a serem buscadas por meio dos recursos e infraestruturas institucionais, e suportes materiais e simbólicos, como apoio à saúde mental e no enfrentamento dos novos desafios da vida acadêmica (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016; SOARES et al., 2018a). Com destaque para o fato de a reputação da instituição contribuir para a elaboração de expectativas anteriores ao ingresso e influenciar o processo de escolha pela instituição (MORENO; SOARES, 2014).

Outro conjunto de expectativas dos ingressantes diz respeito às conquistas pessoais (CASANOVA et al., 2019; MAYHEW et al., 2016). Estas envolvem a construção de uma nova autopercepção, autonomia, competências interpessoais e intelectuais, vistas pelos participantes como resultados da interação com o contexto institucional em toda sua extensão (MARINHO-ARAÚJO et al., 2015). Assim, os ingressantes esperam superações e transformações em aspectos da identidade e desenvolvimento de competências cognitivas e interpessoais (PORTO; SOARES, 2017b). Entretanto, a efetivação de tais expectativas envolve além de variáveis individuais, as características da universidade que podem criar condições que favorecem ou dificultam o crescimento pessoal dos graduandos (ARAÚJO et al., 2019; DIAS et al., 2020; TINTO, 1997).

Das expectativas dos participantes sobre as relações interpessoais com os pares são esperadas a formação de vínculos de confiança por meio de uma rede de interações com outros estudantes e do suporte afetivo viabilizado pelo contato com colegas dentro e fora da sala de aula (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016; SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015). O que é promissor, uma vez que as relações interpessoais desempenham um importante papel na adaptação dos estudantes ao ES, por fornecer apoios instrumentais e afetivos para o enfrentamento dos desafios que se apresentam neste nível de ensino (AMBIEL; BARROS, 2018; LUCA; NORONHA; QUELUZ, 2018; SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015; SILVA, 2019).

Por fim, as expectativas dirigidas ao corpo docente mostraram-se elevadas e positivas sobre as interações com os professores e corroboram com investigações anteriores quanto às relações entre docentes e graduandos e os impactos na adaptação acadêmica e na permanência (OLIVEIRA et al., 2014; OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016; SILVA, 2019). Destacam-se expectativas vinculadas aos processos de adaptação e estudos, à resolução de dúvidas e apoio, ao uso de estratégias didáticas que favoreçam a compreensão dos conteúdos e ao aprendizado para a vida profissional (MORENO; SOARES, 2014; SOARES et al., 2018a). E anseios positivos relativos à qualidade e frequência das interações com os docentes contribuem positivamente na adaptação acadêmica dos discentes (OLIVEIRA et al., 2014). E acrescenta-se a relevância de os docentes compreenderem a extensão e profundidade de seu papel na relação com os estudantes e os impactos sobre o ensino-aprendizagem (FIGUEIREDO; LEITE, 2019; FIOR; MARTINS, 2020). Deve-se atentar, ainda, ao peso das decisões pedagógicas, mediadas pelo docente, na construção de relações entre o estudante e o objeto de conhecimento e que podem ser marcadas por aspectos afetivos positivos ou negativos, os quais, aproximam ou distanciam, respectivamente, os ingressantes dos estudos (FIGUEIREDO; LEITE, 2019).

Este estudo corrobora com investigações anteriores trazendo contribuições para o conhecimento das expectativas manifestas por um público heterogêneo que ingressa no ES. Com efeito, as expectativas impactam na adaptação, no desempenho, no sucesso e na permanência dos discentes, dado que mediam as ações, as escolhas e o investimento de energia nas atividades de vida universitária (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016). Ressalta-se, entretanto, que as aspirações dos participantes desse estudo vinculam-se ao contexto de ensino presencial, que poucos dias após a coleta dos dados, devido medidas para controle das infecções por SARS-CoV-2 houve a migração para o ensino remoto emergencial trazendo mudanças e limites à concretização das expectativas dos discentes (UNESCO, 2020). A partir dos resultados apresentados, hipotetizam-se implicações para adaptação e permanência dos ingressantes e para os riscos aumentados de evasão (FIOR; MARTINS, 2020; TINTO, 1997). Desta maneira, é fundamental que as instituições de ES atentem-se para o acolhimento e o suporte aos discentes na formulação de perspectivas que considerem os recursos pessoais dos estudantes e das instituições, inseridos e afetados por amplos fatores contextuais (UNESCO, 2020).

Apontam-se como limites deste estudo as características do instrumento de coleta dos dados, com a utilização de um roteiro que definia previamente as dimensões das expectativas, o que pode ter limitado os relatos espontâneos dos estudantes acerca das

expectativas sobre o ES e ao fato de coletarem-se os dados em apenas uma instituição. Novas investigações poderiam ampliar a compreensão acerca das expectativas por meio de estudos qualitativos utilizando-se de entrevistas livres individuais e/ou grupos focais, além de ampliar a coleta com matriculados em diferentes instituições. Sugerem-se ainda novos estudos que permitam um acompanhamento longitudinal dos ingressantes que vivenciaram a transição ao ES no contexto de suspensão das atividades presenciais e migração para o ensino remoto, implicações estas que podem ser consideradas em estudos futuros.

Referências

- Aguiar Neto, J. M. de. (2019). Trajetórias de sucesso escolar entre estudantes da escola pública na universidade: um problema sensível? *Barbarói*, 54, 94–111. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.14595>
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In *Ser Estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146–164). <http://hdl.handle.net/1822/42318>
- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. de 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>
- 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. (2015). 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., 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*, 35(1), 58–67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (1 ed). Edições 70.
- Brasil. (2019). INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística de Educação Superior 2019*. (2020 Inep (ed.)). <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>
- Buscacio, R. C. Z., & Soares, A. B. (2017). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 69–79. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69>
- 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), 1–10.

<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. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>

Dias, C. E. S. B., Toti, M. C. da S., Sampaio, H., & Polydoro, S. A. J. (2020). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. Pedro & João Editores. <https://pedrojoaoeditores.com/wp-content/uploads/2020/09/ebookapoio-pedagocc81gico-2.pdf>

Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021). Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino superior: análise em função do gênero e sistema de cotas. *Revista Amazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq*, XIII(1), 94–115. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8312/5924>

Faria, A. A. G. de 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), 1–17. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797>

Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, 9(1), 68–93. <http://www.revistaepsi.com>

Figueiredo, A. C. (2018). Limits to the affiliation to academic life of lower classes of students in the context of university expansion. *Educ. Pesqui.*, 44, 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173462>

Figueiredo, A. P. S., & Leite, S. A. da S. (2019). Afetividade e ensino: marcas de dois professores inesquecíveis da área da Matemática. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 9, 1–17. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.13490>

Fior, C. A., & Martins, M. J. (2020). A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 10(e024742), 1–20. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>

Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia Da Educação*, 29, 191–215. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a10.pdf>

Fleith, D. de S., Gomes, C. M. A., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas de Sucesso Profissional de Ingressantes na Educação Superior: Estudo Comparativo. *Revista Avaliação Psicológica*, 19(03), 223–231. <https://doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17412.01>

Heringer. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7–17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>

Korstange, R., Brinthaup, T., & Martin, A. (2020). Academic and Social Expectations of Incoming College Students. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, 27(1). <https://doi.org/10.24926/jcotr.v27i1.2334>

Luca, L., Noronha, A. P. P., & Queluz, F. N. F. R. (2018). Relações entre estratégias de coping e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 169–176. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p169>

Marinho-Araujo, C. M., De Souza Fleith, D., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliacao Psicologica*, 14(1), 133–141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>

Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A. D., Wolniak, G. C., Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2016). *How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works*. Jossey-Bass.

Moreno, P. F., & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, 45, 114–127. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n45/n45a09.pdf>

Neves, C. E. B., Sampaio, H., & Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, 6(12), 19–41. <https://doi.org/10.20336/rbs.243>

Oliveira, C. T., Santos, A. S., & Dias, A. C. G. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: Sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43–53. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso

Oliveira, C. T. de, Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239–246. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>

Paulo, T. G., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas dos estudantes: Adaptação e validação de um instrumento de avaliação para Angola. *Revista E-Psi*, 9(1), 55–67. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo4.pdf>

Porto, A. M. da S., & Soares, A. B. (2017a). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicologica*, 34(1), 13–24. <https://doi.org/10.14417/ap.1170>

Porto, A. M. da S., & Soares, A. B. (2017b). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia - Teoria e Prática*, 19(1), 208–219. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>

Ribeiro, M. A., Cardoso, P. M., Duarte, M. E., Machado, B., Figueiredo, P. M., & Fonçatti, G. de O. S. (2020). Perception of Decent Work and the Future Among Low Educated Youths in Brazil and Portugal. *Emerging Adulthood*, 1–9. <https://doi.org/10.1177/2167696820925935>

Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2015). Características das Relações dos Universitários e Seus Pares: Implicações na Adaptação Acadêmica. *Psicologia - Teoria e Prática*, 17(1), 150–163. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p150-163>

- Silva, G. H. G. da. (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*, 35, 1–29. <https://doi.org/10.1590/0102-4698170841>
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. de A., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arq. Bras. Psicol. (Rio J. 2003)*, 70(1), 206–223. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v70n1/15.pdf>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizational. (2020). Higher education institutions' engagement with the community. *UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector Issue Notes*, 5.3, 1–9. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374128>

**ARTIGO 3: TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: DIFICULDADES
VIVENCIADAS POR INGRESSANTES NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

*The transition into higher education: challenges experienced by newly admitted students in
the context of emergency remote teaching*

*Transición a la educación superior: dificultades de los estudiantes de primer año en la
educación remota de emergencia*

Resumo: A transição para o ensino superior (ES) envolve experiências potencialmente críticas e as dificuldades vivenciadas pelos estudantes associam-se a baixo rendimento, reprovações, atrasos na finalização do curso, adoecimento e evasão. No ensino remoto emergencial (ERE) frente à pandemia de Covid-19, ocorreram interações complexas entre variáveis individuais, institucionais e contextuais, desafiando alunos e instituições. Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar as dificuldades vivenciadas por ingressantes de uma universidade pública na transição para o ES no contexto de ERE após oito semanas de aulas. Trata-se de uma investigação qualitativa com 16 ingressantes, com idades entre 17 a 27 anos ($M = 19,8$, $DP = 3,34$). Destes, 56% eram do sexo masculino e 31% se autodeclaram negros. A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas via plataforma de videoconferências e o tratamento dos dados foi realizado pela análise de conteúdo temática. Os resultados indicaram que um quarto das dificuldades vivenciadas na transição para o ES refere-se às condições de ensino e a mediação pedagógica, além das adversidades nas condições de estudo e aprendizagem, na regulação emocional e nas interações sociais. Os resultados revelaram que as variáveis individuais, pedagógicas e contextuais influenciam a transição dos estudantes para o ES. A promoção do sucesso acadêmico deve atender-se para o desenvolvimento profissional docente, para a autorregulação da aprendizagem e para os serviços de apoio aos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem. Adaptação escolar. Educação superior. Estudantes. Êxito escolar. Formação de professores.

Abstract: The transition into higher education (HE) involves potentially critical experiences and the challenges experienced by students is associated with low performance, failures, delays in completing the course, illness, and dropout. In emergency remote teaching (ERT) during the Covid-19 pandemic, complex interactions between individual, institutional and contextual variables occurred, challenging students and institutions. In this sense, the objective of this study is to analyze the difficulties experienced by newly admitted students in the transition to a public university in the context of ERT after eight weeks of classes. This is a qualitative investigation with 16 first-year students, aged between 17 and 27 years ($M = 19.8$, $SD = 3.34$). 56% of the students were male and 31% of them self-identify as Afro-Brazilian. Data collection took place through semi-structured interviews via videoconferencing platform and data processing was carried out by thematic content analysis. The results indicated that a quarter of the difficulties experienced in the transition to higher education refers to teaching conditions and pedagogical mediation, in addition to study and learning conditions adversities, lack of emotional regulation, and limited social interactions. It is concluded that the intertwining of individual, pedagogical and contextual variables impacts and influences both students' transition into HE and academic success. The results showed

that personal, pedagogical, and contextual factors impact the students' transition into HE. Academic success improvement programs should emphasize teaching professional development, self-regulated learning, and student academic support services.

Keywords: Learning. School adaptation. College education. Students. School success. Teacher training.

Resumen: El tránsito a la educación superior (ES) implica experiencias potencialmente críticas y las dificultades que experimentan los estudiantes se asocian con bajo rendimiento, reprobación, retrasos en la finalización del curso, enfermedad y decisión de abandono. En la enseñanza remota de emergencia (ERE) ante la pandemia de Covid-19, se produjeron interacciones complejas entre variables individuales, institucionales y contextuales, desafiando a estudiantes e instituciones. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar las dificultades que experimentan los recién llegados a una universidad pública en el tránsito a la ES en el contexto del ERE tras ocho semanas de clases. Esta es una investigación cualitativa con 16 estudiantes de primer año, con edades entre 17 y 27 años ($M = 19.8$, $SD = 3.34$). De estos, el 56% eran hombres y el 31% se autodeclaraban negros. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a través de una plataforma de videoconferencia y el procesamiento de datos se realizó mediante análisis de contenido temático. Los resultados indican que una cuarta parte de las dificultades experimentadas en el tránsito a la educación superior se refieren a las condiciones de enseñanza y de mediación pedagógica, además de adversidades en las condiciones de estudio y aprendizaje, en la regulación emocional y en las interacciones sociales. Los resultados revelaron que variables individuales, pedagógicas y contextuales influyen en la transición de los estudiantes a la educación superior. La promoción del éxito académico debe prestar atención al desarrollo profesional de los docentes, la autorregulación del aprendizaje y los servicios de apoyo al estudiante.

Palabras clave: Aprendizaje. Adaptación escolar. educación más alta. estudiantes. Éxito escolar. Formación de profesores.

Introdução

Nas últimas décadas e impulsionadas pelas políticas de ações afirmativas constata-se uma ampliação no acesso ao ensino superior (ES) brasileiro e uma diferenciação nas características dos estudantes, as quais trouxeram desafios às instituições, principalmente no que se refere à permanência dos novos públicos neste nível de ensino (AMBIEL; CORTEZ; SALVADOR, 2021; HERINGER, 2020). Do ponto de vista do estudante, frequentar a educação superior é associado a um conjunto de expectativas positivas sobre a formação e sobre as oportunidades decorrentes dela, como o desenvolvimento intelectual e psicossocial, a construção de carreira e a inserção no mercado de trabalho (FLEITH et al., 2020; SOARES et al., 2018b). Por sua vez, o ES apresenta aos estudantes novas e complexas exigências nos estudos e na aprendizagem, nas relações sociais, nos aspectos pessoais e de bem-estar, na

carreira, na vivência institucional e pedagógica do curso (ÁLVAREZ-PÉREZ; LÓPEZ-AGUILAR, 2019; FARIA; ALMEIDA, 2021).

Nesse sentido, é importante se atentar para o primeiro ano do ES, já que nesse momento da formação as experiências se constituem como fatores que contribuem para o bem-estar psicológico e podem exercer influência junto aos demais caminhos acadêmicos a serem trilhados pelos estudantes, mas concentra taxas elevadas de insucesso (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; BRASIL, 2019; CASANOVA et al., 2018b; FARIA; ALMEIDA, 2021b). Isto ocorre porque ao iniciar o ES os ingressantes se deparam com um período potencialmente crítico, especialmente nas primeiras semanas, com situações difíceis de serem gerenciadas com os recursos que dispõem que podem ser insuficientes, considerando a natureza das novas responsabilidades apresentadas (CASANOVA et al., 2018a; FERNÁNDEZ et al., 2017). O ingresso no ES configura-se como uma transição educativa já que envolve a passagem do ensino médio ou do mercado de trabalho para o novo nível educacional (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016). E esta transição traz desafios aos discentes, exigindo uma reorganização comportamental, afetiva e cognitiva, e às instituições, por meio do oferecimento de suportes e de organização didático-pedagógica para auxiliarem o estudante no enfrentamento satisfatório das novas situações (DIAS et al., 2020; SCHLOSSBERG, 1980).

Entende-se, por sua vez, que essa transição é impactada por variáveis pessoais do estudante as quais incluem o seu *background* acadêmico e socioeconômico e os recursos motivacionais, afetivos e cognitivos (ALMEIDA, 2007; TINTO, 1997). Somam-se, ainda, as variáveis institucionais, tais como clima, projeto e organização curricular dos cursos, além das interações estabelecidas entre os estudantes e a instituição, incluindo as relações com os pares e os professores, o engajamento nas atividades extracurriculares, a participação em atividades acadêmicas e que podem criar contextos facilitadores ou barreiras ao sucesso acadêmico dos estudantes na transição ao ES (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; FERNÁNDEZ et al., 2017; SOARES et al., 2018a; SOARES et al., 2019b; TINTO, 2017). Isto ocorre pois dificuldades em lidar com as novas atribuições trazem implicações negativas às vivências do estudante, já que adversidades não solucionadas no enfrentamento de tais demandas associam-se a reprovação em disciplinas, a ampliação no tempo para a finalização do curso, a um menor rendimento acadêmico, com impactos no bem-estar e na saúde mental do universitário e que podem culminar no abandono do ES (ARAÚJO, 2017; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; MONTEIRO; SOARES, 2017; SAHÃO; KIENEN, 2021).

Sabe-se que após as primeiras semanas de vivência no curso, as percepções dos estudantes passam a ser embasadas nas próprias experiências nas aulas e na instituição, nas avaliações realizadas, nos desempenhos obtidos e nas interações estabelecidas com pares e docentes (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; SOARES et al., 2017). Por isto, a literatura considera este o período fecundo para a identificação mais concreta das dificuldades e das adversidades encontradas pelos discentes na sua transição ao ES e que podem interferir nas experiências acadêmicas dos ingressantes (CASANOVA et al., 2018a; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FIOR, 2021; UMER, 2019).

Das novas solicitações requisitadas aos universitários destacam-se às associadas à dimensão pessoal (OLIVEIRA; MORAIS, 2015; SOARES et al., 2021b). Isso porque a transição pode coincidir com a saída da casa dos pais, com mudanças de cidade, renúncia do trabalho ou conciliação dos estudos com a jornada ocupacional, além do estabelecimento de uma nova rotina que requer dos estudantes maior autonomia na gestão da vida pessoal e acadêmica (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; DIAS et al., 2019; DIAS; SÁ, 2014). Somam-se dificuldades para conciliar os estudos com a vida familiar, a baixa crença de autoeficácia acadêmica e aos sentimentos de inferioridade pela comparação com pares, além de vulnerabilidade socioeconômica (AMBIEL; BARROS, 2018; ANDRADE et al., 2016; CASANOVA et al., 2018b; DIAS et al., 2019; FIGUEIREDO, 2018). Além disso, alguns estudantes possuem um repertório pouco desenvolvido para gerenciarem as emoções, o estresse físico e psicológico, como ansiedade e medo frente às exigências acadêmicas do ES (MEGA; RONCONI; DE BENI, 2014; PEKRUN et al., 2002; SOARES et al., 2018a; SOARES; MONTEIRO; SANTOS, 2021).

Na dimensão interpessoal, ao ingressar no ES o estudante é compelido a se separar ou diminuir a frequência do convívio com familiares, amigos e professores que compunham sua rede social anterior e passa a interagir com outros colegas, docentes e funcionários da instituição, o que exige habilidades para a constituição de novos relacionamentos interpessoais (DIAS; SÁ, 2014; MONTEIRO; SOARES, 2017; SOARES et al., 2018b). Por sua vez, o ingressante pode encontrar desafios nas interações com pares devido a percepções de competitividade no convívio acadêmico. Acrescentam-se a percepção de ausência de suportes, além de repertórios deficitários de habilidade sociais importantes para a socialização no início do curso (DIAS et al., 2019; ESTEVAM, 2018; OLIVEIRA; DIAS, 2014; OLIVEIRA et al., 2014; SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015; SILVA, 2019; SOARES et al., 2018a). Entretanto, as características das instituições e dos cursos, especificamente no que diz respeito aos projetos pedagógicos, podem incentivar ou limitar

oportunidades de convívio social dos estudantes com pares e docentes, o que reafirma que as dificuldades vividas na transição para o ES são fruto de uma complexa rede de interações entre as características dos estudantes e do ambiente institucional (FIOR; MERCURI, 2018; MONTEIRO; SOARES, 2018).

Ainda sobre os desafios vividos pelos estudantes, acrescentam-se os vinculados ao planejamento das condições de ensino e da mediação pedagógica docente e que impactam a relação que o estudante estabelece com o objeto de conhecimento (FIGUEIREDO; LEITE, 2019; LEITE, 2012). Assim, a delimitação quanto aos objetivos e as decisões sobre o ponto de partida do ensino, a estruturação dos conteúdos, a definição das atividades e das estratégias metodológicas, bem como os formatos, critérios e *feedback* das atividades avaliativas ilustram decisões pedagógicas que impactam o processo de aprendizado e o sucesso dos estudantes, além de evidenciarem a necessidade de as políticas institucionais planejarem ações visando a formação continuada aos docentes que atuam diretamente com ingressantes (LEITE, 2012). Dentre as questões pedagógicas que dificultam a transição ao ES citam-se a didática docente, as diferenças na prática pedagógica dos professores do ensino médio e do ES, a natureza das atividades avaliativas, a postura docente, além da própria organização do tempo e do espaço do trabalho pedagógico, que exigem mais autonomia do estudante sobre o seu aprendizado (ANDRADE et al., 2016; MENEZES et al., 2020; MONTEIRO; SOARES, 2017; OLIVEIRA et al., 2014; SOARES et al., 2021a).

Sobre as questões envolvendo estudo e aprendizagem, na transição para o ES os estudantes defrontam-se com ritmos de estudos e de desempenhos distintos e que requerem habilidades para autorregular a aprendizagem ao reger os próprios processos cognitivos, afetivos e comportamentais visando a concretização de seus objetivos acadêmicos (SOUZA; LOURENÇO; SANTOS, 2015; ZIMMERMAN, 1986). Entretanto, a autonomia esperada no ES distancia-se, frequentemente, dos níveis observacionais e emulativos em que se encontram os estudantes no ingresso ao ES, quando ainda apresentam maior vinculação com o meio externo como fonte autorregulatória do seu processo de aprender, estando mais dependentes de docentes e dos pares (CAMERON; RIDEOUT, 2020; OLIVEIRA et al., 2019). Diante disso, os obstáculos vivenciados envolvem o planejamento dos estudos e de gestão do tempo, a regulação da motivação, o estabelecimento de objetivos e o enfrentamento da procrastinação (MEGA; RONCONI; DE BENI, 2014; OLIVEIRA et al., 2019; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2020). Somam-se ainda, impasses relacionados à preparação educacional, uma vez que lacunas existentes em seus conhecimentos prévios são percebidas como dificuldades para o enfrentamento das demandas curriculares, além de empecilhos relacionadas à memória, ao

raciocínio e à leitura (ÁLVAREZ-PÉREZ; LÓPEZ-AGUILAR, 2019; DIAS et al., 2019; FIGUEIREDO, 2018; SILVA, 2019). Ressalta-se que os ingressantes percebem suas dificuldades aumentarem com o avançar das semanas de ingresso no ES, dado que apresentam baixos repertórios de habilidades para guiarem o próprio estudo e a realização de tarefas na transição ao ES e que trazem implicações para o rendimento acadêmico (CAMERON; RIDEOUT, 2020; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020).

Ainda sobre os desafios presentes no início do curso, na dimensão institucional os discentes entram em contato com novas rotinas da cultura da universidade, normas de funcionamento, além dos recursos humanos, como o corpo docente e funcionários e, a partir disso, avaliam o acesso que têm aos suportes e recursos existentes, tais como de infraestrutura e apoios institucionais, inclusive as bolsas de auxílio para a permanência (AMBIEL; CORTEZ; SALVADOR, 2021; DIAS; SÁ, 2014; MONTEIRO; SOARES, 2017). Na passagem ao ES, os estudantes podem deparar-se com falta de informações relacionadas aos cursos e serviços oferecidos, com frustrações sobre os aspectos estruturais e sobre os recursos disponibilizados que limitam as oportunidades da vivência universitária. Incluem-se ainda as características burocráticas e dos projetos pedagógicos, obstáculos como uso de siglas e desorientação quanto aos espaços e direções no interior do campus, além de clima institucional pouco tolerante no que diz respeito à diversidade, especificamente nas questões sociais, de gênero, de raça e etnia e que podem influenciar a construção do senso de pertencimento à instituição (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; OLIVEIRA; DIAS; PICCOLOTO, 2013; OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016; SAHÃO; KIENEN, 2021; SILVA, 2019; TINTO, 2017).

E nas questões envolvendo a carreira, sabe-se que o processo de escolha do curso e o desenvolvimento de projetos anteriores têm forte influência na transição ao ES (AMBIEL; BARROS, 2018; BUSCACIO; SOARES, 2017; SOARES et al., 2021a). Isto porque, no início da formação, o ingressante vivencia a interação entre suas expectativas relacionadas ao curso, às disciplinas e ao desenvolvimento profissional, e as concretizações destes anseios que se efetivam ou não a partir de sua frequência ao ES (FLEITH et al., 2020; SOARES et al., 2018a). No entanto, dificuldades são percebidas quando tais antecipações não se realizam gerando frustrações e insatisfação com as disciplinas e com o curso (SOARES et al., 2021a). Além disso, as experiências negativas com a estrutura curricular e as exigências pedagógicas quanto à carga horária, e desvinculação entre teoria e prática são dificuldades enfrentadas pelos estudantes (ANDRADE et al., 2016). Outros impasses envolvem restrições em aproveitar as oportunidades de desenvolvimento profissional devido à ausência de tempo

livre, à quantidade de tarefas a serem desempenhadas ou aos compromissos externos, como jornada de trabalho (ALBANAES et al., 2020). Somam-se, ainda, a insatisfação e a baixa identificação com a escolha profissional, principalmente diante do ingresso em cursos que não eram a opção preferencial (DANTAS; BRISSAC, 2020; FRISON et al., 2021; MALKI; RIBEIRO, 2020).

Entende-se, portanto, que a transição para o ES é um fenômeno complexo e multidimensional e as dificuldades vivenciadas pelos estudantes se relacionam às variáveis individuais, sociais, pedagógicas, institucionais e de carreira (ALMEIDA, 2007; ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; TINTO, 1997). Tais adversidades trazem implicações para a permanência, pois representam condições desfavoráveis à adaptação acadêmica e social dos estudantes, com impactos nas interações com pares e professores, menor envolvimento com o curso, incluindo as atividades obrigatórias e não obrigatórias, e ao baixo engajamento com a carreira escolhida. Além disto, alguns dos desafios vividos podem dificultar a construção do senso de pertencimento à instituição, bem como constituem fontes para a construção de crenças de autoeficácia que levam os estudantes a não se sentirem capazes de se organizarem para cumprirem as exigências deste novo nível de ensino (CASANOVA et al., 2018a; MENEZES et al., 2020; STINEBRICKNER; STINEBRICKNER, 2014). Assim, tais desafios podem influenciar negativamente a aprendizagem dos ingressantes, o que gera sofrimentos e adoecimento físico e mental, além de culminarem com a intenção de abandonar o curso (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2019). Acrescenta-se que a decisão por evadir não é algo impulsivo, mas é fruto de um longo caminho de tomada de decisão, no qual o estudante pondera os custos e exigências que são apresentadas com os recursos e os benefícios de se frequentar o ES (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2019; STINEBRICKNER; STINEBRICKNER, 2014). Diante disso, há ações e políticas institucionais que são implementadas a fim de auxiliarem os estudantes na transição ao ES, por meio do oferecimento de condições materiais e simbólicas à heterogeneidade dos públicos discentes visando minimizar a ocorrência do abandono (DIAS et al., 2020; KNABEM; SILVA; BARDAGI, 2020).

Destaca-se que apesar de extremamente relevante, principalmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, as ações voltadas à permanência não se restringem à assistência material, mas incluem a orientação educacional, de carreira e de saúde, por meio de apoio psicológico e psiquiátrico, além do desenvolvimento profissional dos professores e reformulações curriculares (CUNHA, 2018; DIAS et al., 2020; HERINGER, 2020). Há intervenções construídas para apoiar a permanência acadêmica a

partir do desenvolvimento de competências de estudos (FRISON; MIRANDA, 2019), a autorregulação da escrita e da autorregulação da aprendizagem (POLYDORO et al., 2015; POLYDORO; EMÍLIO; CARMO, 2017; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2020), de adaptação acadêmica e de desenvolvimento de carreira (ALVES; TEIXEIRA, 2020; AMBIEL; MARTINS, 2020; BARBOSA et al., 2018), de apoio à saúde mental (ANTÚNEZ et al., 2021; BELASCO; PASSINHO; VIEIRA, 2018; RAMOS et al., 2018), de reorganização didático pedagógica do primeiro ano, com disciplinas que aproximam os estudantes da carreira escolhida (ALBANAES et al., 2014; TINTO, 1997) e de programas de mentoria e tutoria (DIAS et al., 2020; ESTEVAM, 2018). Intervenções estas que demonstraram resultados positivos com ganhos no aprimoramento dos estudantes em relação às estratégias cognitivas, metacognitivas, melhora no bem-estar, bem como no envolvimento com o curso e aumento de competências agênticas necessárias para o gerenciamento da carreira. Além disto, reafirmam o papel e a responsabilidade da instituição no planejamento intencional de ações que viabilizem a permanência dos estudantes no ES, principalmente na transição para o ES, por representar um momento crítico em que as intervenções são profícuas para apoiar o sucesso dos estudantes (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020).

Assim, conhecer as dificuldades enfrentadas pelos discentes é fundamental para a proposição de ações ajustadas às reais demandas dos mesmos. Por sua vez, as evidências empíricas sobre as adversidades vividas na passagem para o ES, bem como sobre as ações que promovam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes foram construídas a partir do contexto de ensino presencial (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; ANDRADE et al., 2016; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; DIAS et al., 2019). E apesar de aspectos pessoais e institucionais influenciarem a transição dos estudantes para o ES, o contexto macro impõe limites às vivências e às ações das instituições de ensino. Exemplo atual se refere às consequências da pandemia por SARS-CoV-2, crise sanitária mundial que no Brasil teve início em 2020 exigindo a implementação do isolamento social como medida para controle das infecções pelo vírus da Covid-19. Sob essas circunstâncias, grande parte das instituições de ensino presencial adotou o ensino remoto emergencial (ERE) (HODGES et al., 2020), o que modificou a vivência dos ingressantes na transição ao ES (BARUTH et al., 2021; ENSMANN et al., 2021; GUSSO et al., 2020; PETTIGREW; HOWES, 2022; SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020; UNESCO, 2020).

Investigações recentes descrevem as dificuldades e efeitos negativos vivenciados por universitários no contexto do ERE, especificamente na administração de estudos, no estabelecimento de rotinas, na conciliação das atividades de estudo com lazer, além de

barreiras no acesso às atividades acadêmicas e aos materiais didáticos por limites de recursos e equipamentos tecnológicos, além da baixa interação com os pares e professores, que passam a ser mediados pelas tecnologias (BLANDO et al., 2021; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020; PETTIGREW; HOWES, 2022; SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020). Destacam-se ainda impactos significativos sobre a saúde mental dos discentes, com o aumento nos níveis de estresse, sintomas de depressão e ansiedade comparados com achados anteriores à pandemia (LEE et al., 2021; MAIA; DIAS, 2020; PEREIRA et al., 2021). Por outro lado, apontam-se evidências sobre a importância da mediação pedagógica, especialmente na transição para o ES durante a pandemia, com as adaptações metodológicas realizadas, com a criação de alternativas para a interação entre professor e aluno, dentre outras ações percebidas pelos discentes como positivas (FIOR; MARTINS, 2020), mas que exigem o desenvolvimento profissional dos docentes neste novo contexto (BLANDO et al., 2021; FIOR; MARTINS, 2020; GUSSO et al., 2020; SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020; SILVA; RANGEL; SOUZA, 2020).

As mudanças enfrentadas pelo ES no contexto da pandemia sugerem que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes na transição ao ES no contexto do ERE apresentam características particulares. Portanto, investigar as adversidades enfrentadas pelos estudantes é imprescindível para a construção de ações e políticas ajustadas às reais necessidades dos mesmos, dadas as diversas circunstâncias globais e locais como as de saúde pública, as crises humanitárias por guerras e desastres. Tal conhecimento é fundamental para mitigar os impactos com que se deparam os discentes e para auxiliar as instituições a reconhecerem dificuldades coletivas de seus discentes e com isso integrar as novas demandas às políticas voltadas à permanência, incluindo o suporte aos docentes, gestores e aos profissionais que atuam nos serviços de apoio aos estudantes (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; MONTEIRO; SOARES, 2017).

Diante disso, esse estudo visa analisar as dificuldades vivenciadas por ingressantes de uma universidade pública durante a transição para o ES no contexto de ERE após oito semanas de início das atividades remotas.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 16 universitários ingressantes em uma instituição de ES pública brasileira, com idades variando entre 17 a 27 anos ($M = 19,8$, $DP = 3,34$). Destes, 9

(56%) eram homens, 11 (68%) estavam matriculados em cursos das áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas, 4 (25%) na área de Ciências da Saúde e 1 (6%) Ciências Humanas, com funcionamento em período integral ou noturno. Dos participantes, 13 (81%) frequentavam o curso de opção preferencial, 10 (62%) se declararam brancos e 5 (31%) se descrevem como negros. E 10 (62%) participantes ingressaram no ES por meio de cotas-étnicos raciais e/ou reserva de vagas para estudantes egressos da rede pública de ensino. Destaca-se que os participantes deste estudo compõem uma amostra de conveniência, a qual teve como critérios de inclusão: a) ser estudante ingressante em transição para o ES em duas unidades específicas de ensino da instituição; b) estar com a matrícula ativa no primeiro semestre do curso; c) ter ingressado na instituição até a quarta chamada no vestibular de 2020.

Instrumentos

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas individuais, semiestruturadas, realizadas de forma remota via plataforma de videoconferências e que permitiu conhecer as percepções dos participantes em relação às dificuldades vivenciadas na transição para o ES no contexto de ensino remoto emergencial. As entrevistas foram guiadas com base em um roteiro construído especialmente para este estudo, tendo como referência outras investigações e que abordavam os seguintes tópicos: a) comente sobre a sua vida acadêmica (*em relação a você mesmo, aos estudos, ao curso, à instituição e às relações interpessoais*)? e b) *descreva as dificuldades que você tem vivenciado desde seu ingresso nesta instituição* (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; DIAS et al., 2019; SOARES et al., 2018a).

Procedimentos

O presente estudo qualitativo recebeu aprovação para sua realização pelo comitê de ética em pesquisa (CAAE: 89401218.7.0000.5404) e compõe uma investigação de delineamento longitudinal sobre a transição e a adaptação de estudantes no ES. Este trabalho apresenta a segunda etapa de coleta de dados, realizada em maio de 2020, após oito semanas da migração do ensino presencial para o ERE. A escolha deste período deve-se a possibilidade de o estudante ingressante em transição ao ES já ter vivenciado algumas experiências acadêmicas, inclusive atividades avaliativas. Os participantes deste estudo, bem como seus responsáveis procederam com a assinatura do termo de consentimento/assentimento livre e esclarecido. Para a coleta dos dados da presente pesquisa, os estudantes, que participaram de uma etapa anterior de coleta de dados (março de 2020), foram contatados por uma das pesquisadoras a partir dos endereços de e-mail ou número telefônico disponibilizado pelos

mesmos na coleta inicial, visando confirmar a disponibilidade para continuarem o estudo e realizar o agendamento desta segunda entrevista, que ocorreu por meio de plataforma de videoconferências, com duração média de 50 minutos. As entrevistas foram gravadas, integralmente transcritas e submetidas à análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011). Os procedimentos para tratamento dos dados envolveram a leitura inicial e apreciação do *corpus* do material selecionado. Optou-se pela análise de conteúdo temática, sendo que inicialmente houve a identificação das unidades temáticas, posterior o isolamento das mesmas e a categorização das informações, a partir da literatura específica da área.

Resultados

A análise de conteúdo temática evidenciou 236 excertos vinculados às dificuldades experienciadas pelos 16 participantes deste estudo na transição para o ES, após oito semanas de início das aulas no contexto do ERE. A apreciação dos conteúdos levou a elaboração de cinco categorias que emergiram dos próprios dados e que são: a) as condições de estudo e de aprendizagem; b) as condições de ensino e a mediação pedagógica; c) a regulação emocional d) as interações sociais, e e) a carreira. Com relação às condições de estudo e aprendizagem, bem como às condições de ensino e à mediação pedagógica foram elaboradas subcategorias as quais encontram-se detalhadas a seguir. A descrição das categorias e de suas respectivas subcategorias, com a menção à frequência e ao percentual de ocorrência das mesmas são apresentadas na Tabela 1. Na sequência, as categorias estão descritas e ilustradas com trechos das falas dos participantes⁹.

⁹ Os nomes são fictícios visando resguardar o anonimato dos participantes.

Tabela 1 – Quantificação e percentual das dificuldades mencionadas pelos ingressantes por categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo.

Categoria	Subcategoria	Frequência (%)
Condições de estudo e de aprendizagem	Gestão do tempo e estabelecimento de rotina de estudos	39 (16,5%)
	Motivação	32 (13,6%)
	Estruturação ambiente físico e social e controle de distrações	25 (10,6%)
	Autoinstrução	17 (7,2%)
	Ausência de <i>Background</i>	13 (5,5%)
	Subtotal	126 (53,4%)
Condições de ensino e mediação pedagógica	Mediação docente e decisões pedagógicas	61 (25,8%)
	Recursos tecnológicos e ambientes virtuais de aprendizado	16 (6,8%)
	Subtotal	77 (32,6%)
Regulação emocional		24 (10,2%)
Interações sociais		7 (3,0%)
Carreira		2 (0,8%)
	Total	236 (100%)

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Dos relatos analisados, 126 (53,4%) referem-se a dificuldades descritas pelos ingressantes nas condições de estudo e de aprendizagem. Para a amostra investigada, este foi o grupo de adversidades relatado com maior frequência no que diz respeito à transição para o ES no contexto do ERE. Nesta categoria estão descritos os impasses vividos no planejamento e no gerenciamento do recurso tempo em relação às demandas acadêmicas, ao baixo controle volitivo frente às aulas remotas e às tarefas. Também foram mencionados problemas na gestão de aspectos ambientais e sociais do estudo remoto, no estudar e aprender de forma autônoma e nos conhecimentos prévios percebidos como insuficientes face às exigências acadêmicas do primeiro semestre. Tais obstáculos foram organizados em cinco subcategorias: a) gestão do tempo e estabelecimento de rotina de estudos; b) motivação; c) estruturação do ambiente físico e social e controle de distrações; d) autoinstrução; e) ausência de *background*.

A subcategoria gestão do tempo e estabelecimento de rotina de estudos traz 16,5% das dificuldades vividas pelos ingressantes e que estão relacionadas aos modos pouco eficientes de planejamento e distribuição do tempo para as tarefas, aos entraves em realizar

ajustes necessários para a manutenção da rotina acadêmica no ambiente remoto, e aos limites em compor as práticas de estudo com as atividades de lazer, conforme expresso no relato:

[...] eu acho que minha maior dificuldade está sendo isso: conseguir conciliar tudo, conseguir entregar tudo, estudar o que eles pedem e também, conciliar com as minhas outras tarefas, tanto as de casa, também tenho aulas de música, conciliar com a família também, eu acho que essa está sendo a parte mais difícil, conseguir tirar um tempinho para as outras coisas que não seja estudar [...] (Ana)

Ainda na categoria condições de estudo e aprendizagem, destaca-se a subcategoria motivação a qual engloba 13,6% das dificuldades e que são representadas pelo baixo engajamento com as aulas, a diminuição no interesse para a participação e frequência nas atividades remotas e nas novas rotinas de estudos, como expresso “[...] tem dia que a gente não está tão animada para seguir toda aquela rotina com a mesma coisa [...] não desistir, continuar determinada, eu acho que é a parte mais complicada [...]” (Ana). A falta de empenho e motivação para a participação no contexto remoto foi pontuado por outro participante “[...] eu me senti mais desmotivada [...] às vezes, eu sinto que isso que eu estou fazendo não é o suficiente [...]” (Bia).

Outra subcategoria que emergiu a partir dos relatos dos ingressantes refere-se à estruturação do ambiente físico e social e no controle das distrações, que representaram 10,6% das dificuldades dos estudantes em relação aos estudos e aprendizagem. Empecilhos como as limitações e os improvisos de estrutura física para organizar um contexto favorável para estudar e desenvolver os trabalhos da graduação, a presença de ruídos, a movimentação de pessoas, as interrupções e as demandas domésticas ilustram as dificuldades relatadas pelos ingressantes. Adicionam-se adversidades durante a execução das atividades acadêmicas, no que diz respeito à focalização da atenção em detrimento dos estímulos virtuais, físicos e sociais presentes no ERE, observado no relato:

[...] questão de espaço, é, de você ter um espaço para estudar, eu tenho uns cantinhos, mas nem todos são confortáveis, a cadeira, e como eu passo horas sentada eu acabo sentindo dor nas costas [...], dificuldade em questão também de barulho de casa, agora deu uma amenizada, porque meus pais voltaram a trabalhar, mas quando estava todo mundo aqui dentro de casa, tem o barulho, tem, às vezes, [familiares] eles vão deixar as crianças aqui pra eu também cuidar, aí também tem todas essas interferências externas, [...] elas também acabam atrapalhando bastante [...] (Ana)

A subcategoria autoinstrução compôs 7,2% das dificuldades em relação às condições de estudo e aprendizagem. Nesta, os impasses experienciados pelos estudantes relacionam-se a empregar estratégias para gerenciar o volume de informações disponíveis, bem como autoguiar os estudos “[...] aprender é bem mais difícil sozinho do que com o professor, [...] você gasta muito mais tempo para aprender coisas [...]” (Leo). Os ingressantes relatam barreiras na capacidade de se autoavaliar com relação à compreensão dos conteúdos

“[...] a dificuldade que eu tenho é saber até onde eu preciso ir [...] eu preciso estudar isso aqui até onde? Até onde eu preciso dessa matéria?” (Isa). Somam-se, ainda limites em assumir atribuições quanto à própria aprendizagem “[...] tem sido difícil [...] é a questão de responsabilidade sozinha [...] sem ter o professor te olhando, [...] quando você tem [...] um responsável, [...] eu acabo fazendo mais coisas [...]” (Lia).

A ausência de *background* constitui outra subcategoria das dificuldades descritas pelos ingressantes e que representa 5,5% dos impasses vivenciados quanto às condições de estudo e de aprendizagem. Os estudantes sentem seus conhecimentos prévios como insuficientes quando confrontados pela complexidade e pelas exigências das disciplinas do primeiro semestre, como se observa no excerto:

[...] algumas coisas que eu nunca tinha visto [...], é a matéria que todo mundo tem em ensino médio e que eu descobri que eu não tive, aí eu fiquei ‘meu Deus, eu nunca vi isso’, questão básica [...] eu não sabia o que era isso, e todo mundo sai [com conteúdo] decorado do ensino médio pelo que eu entendi, aí foi a maior dificuldade que eu tive [...] (Lia)

Outra categoria que emergiu dos relatos dos ingressantes diz respeito às condições de ensino e à mediação pedagógica, sendo identificados 77 excertos de dificuldades neste agrupamento, o que caracteriza 32,6% das adversidades vividas pelos estudantes na transição para o ES. As barreiras descritas nesta categoria dizem respeito às condições materiais e tecnológicas para acompanhar o primeiro ano em formato remoto, bem como às decisões pedagógicas e à mediação docente nas atividades acadêmicas, com destaque para os conteúdos, as tarefas e as avaliações das disciplinas, sendo que compuseram duas subcategorias, detalhadas a seguir.

A subcategoria mediação docente e decisões pedagógicas foi constituída pelas ações e pelas escolhas dos professores que afetaram de maneira negativa as experiências dos estudantes na interação com o objeto de conhecimento. Destaca-se que um quarto dos problemas e das adversidades enfrentados pelos estudantes deste estudo diz respeito aos caminhos pedagógicos seguidos pelos docentes e que abordam a delimitação dos objetivos do ensino, os quais impactam a maneira como os estudantes concebem e interagem com o objeto de conhecimento, como expresso:

[...] [numa disciplina do ciclo básico], eu não sabia fazer nada, não sabia fazer [...], ali eu olhava aquilo, era muito desafiador. ‘Por que eu preciso disso? Como é que eu vou usar isso, aquilo, no começo do semestre?’ Eu olhava e pensava ‘Gente, para que isso?’ e obviamente, eu sabia que eu precisava saber para passar na matéria, e aquilo ali me chocava, me impactava [...]. (Isa)

Ainda sobre a mediação docente e decisões pedagógicas, dificuldades são vivenciadas pelos discentes em relação à organização dos conteúdos do curso direcionada

pelos docentes, dada a estruturação dos conhecimentos da ementa curricular “[...] os professores não têm demonstrado como chegar em alguma coisa ou de onde surgiu aquilo [...] é mais um “toma, se você quiser saber mais, pega a teoria [...], estuda” (Isa). As barreiras vividas pelos estudantes também estavam presentes nos procedimentos e nas atividades propostas dentro e fora da sala de aula, uma vez que estas delineiam as experiências de aprendizagem e os efeitos cognitivos e afetivos sobre o processo de aprendizado “[...] laboratório virtual, fica muito mais difícil você fazer experimento [...]” (Leo), e às modalidades de avaliações aplicadas “[...] a gente teve a aula, aí na hora da aula [docente] [...] falou ‘vocês vão ter a prova’ aí, depois que terminou a aula, a gente fez a prova, tipo, foi das dezesseis até meia noite para entregar [...]” (Lia). As escolhas relacionadas às atividades avaliativas impactaram os ingressantes, com destaque para a manutenção da avaliação como um instrumento punitivo e que pouco contribuiu para a revisão das próprias condições de ensino “[o/a docente] [...] deu prova surpresa e eu fiquei muito em choque, porque eu nunca tinha feito uma prova [...] [da disciplina] na vida. [...], a gente fez a prova [...] e eu me senti super pressionada” (Isa). Ainda sobre a mediação pedagógica, também foram descritas a ausência de *feedback* e de interação com os professores para acompanhamento da aprendizagem:

[...] os professores não conseguem dar esse retorno para gente falando ‘olha, você precisa saber isso mais aprofundado’, ou ‘o seu conhecimento está bom’, [...] eles não conseguem falar com a gente. Então a relação é muito fragmentada. Eu não sinto que eu tenho uma relação com os professores de dizer ‘eu preciso de ajuda’ e poder falar com eles alguma coisa desse tipo. (Isa)

Vinculado às condições de ensino, a segunda subcategoria diz respeito aos recursos tecnológicos e aos ambientes virtuais de aprendizado que trazem 6,8% das dificuldades e são referentes à ausência de dispositivos tecnológicos para acompanhamento das atividades acadêmicas, bem como o desconhecimento sobre o funcionamento das plataformas virtuais de aprendizagem, percebidas como empecilhos que comprometem a realização de tarefas, tal como exposto:

[...] na primeira vez que eu fui fazer uma atividade [...] [de uma disciplina], eu não sabia como funcionava e aí eu fui fazendo as atividades e fui pulando algumas, e eu achei que depois pudesse voltar e eu não consegui voltar, então [...] as que eu pulei, eu tive que entregar sem fazer, aí eu tive uma nota ruim, [...]. (Bia)

Além disso, ocorrem dificuldades referentes aos equipamentos e à conexão de internet, devido ausência de equipamentos “[...] em casa não tem internet” (Gil), ou por limitações dos dispositivos “[...] de início eu estava com um pouco de dificuldade na questão da matéria [...], porque meu computador não rodava [o *software* utilizado na disciplina] e eu

comecei a ficar nervoso com isso” (Ney). Inclusive foram relatadas restrições vinculadas ao uso dos equipamentos, principalmente quando compartilhados com outros familiares “[...] tenho acesso à internet o dia todo, só que o computador eu tenho que dividir [...]” (Ana).

Na terceira categoria, denominada regulação emocional, estão descritas as dificuldades vividas na transição para o ES referente ao ajuste e ao controle de reações emocionais e sentimentos decorrentes da transição ao ES e do ensino remoto. Nesta categoria foram agrupadas 24 (10,2%) das adversidades enfrentadas pelos ingressantes. Tais dificuldades constituíram barreiras para que os discentes ajustassem a ansiedade, o medo, a preocupação de forma a possibilitarem uma vivência mais saudável e de bem-estar no ensino superior. O excerto descrito a seguir ilustra as dificuldades de regulação emocional na transição ao ES no contexto da pandemia:

[...] acho que eu saber que não consigo me concentrar, acho que acaba gerando um pouco de frustração e, conseqüentemente, isso gera ansiedade, porque não sei quando as provas vão vir, fica essa questão de não saber quando elas vão vir, causa mais ansiedade [...]. Então esse confinamento piorou bastante a questão da ansiedade mesmo, acho que eu fico muito mais preocupado do que eu estaria se tivesse lá [aulas presenciais]. (Max)

As dificuldades na regulação emocional envolvem situações amplas, vinculadas à preocupação com a formação “[...] não entendo nada, [...], eu sinto que eu sou muito ignorante [...] traz dúvidas né, tipo dúvidas do futuro [...], você fica preocupado [...] ‘será que isso vai ser um muro muito grande que eu não vou conseguir passar?’ [...]” (Gil). Os estudantes também dispõem muita atenção ao desempenho acadêmico “[...] fiquei um pouco mais preocupada sobre isso, de não saber como vou terminar o semestre, se as minhas notas estão boas o suficiente [...] (Bia)”, e as suas próprias capacidades para lidarem com as demandas do curso “[...] me bate um medo de ‘nossa, eu acho que eu não vou me dar bem’, às vezes, eu vejo umas pessoas fazendo uns comentários tão inteligentes nas aulas e eu fico ‘nossa, eu sou [...] e eu não sei’, [...] eu tenho medo [...], medo de não dar certo” (Mel). A dificuldade na regulação emocional também gerou uma autocrítica nos estudantes, conforme descrito no relato:

[...] sou uma pessoa que me cobro demais, [...] eu acabo muito me sobrecarregando em coisas que eu poderia levar mais tranquilamente, por medo, aquela pressão [...] até em questão de horário, sabe, vou estudar oito horas hoje só, então quando eu vejo que não vou conseguir terminar aquilo que eu propus para hoje, eu já começo a ficar mal, aí eu falo assim ‘não, vou ter que continuar fazendo’, então às vezes eu estou cansada, estou sobrecarregada, preciso parar para descansar, só que eu não consigo, por conta dessa própria cobrança, então eu acho que, assim, eu acabo me prejudicando nessa parte de me cobrar demais. (Ana)

Em relação à quarta categoria interações sociais identificaram-se sete (3%) menções às dificuldades vivenciadas na transição ao ES pelos estudantes do primeiro ano e

que dizem respeito aos limites nas interações estabelecidas com pares e professores, bem como a ausência de suporte acadêmico e emocional dos outros ingressantes para o enfrentamento das demandas da formação. Dos obstáculos, nomeiam-se o reduzido convívio e intercâmbio educacional com os outros estudantes decorrente dos limites do ensino remoto “[...] estou sentindo falta da minha amiga que faz o mesmo curso que eu, [...] poderia estudar com ela, ter a mesma rotina, e agora eu estou sozinha [...]” (Gal). Além disso, a restrição nas interações sociais dificulta aos estudantes autorregular os próprios processos de estudos, já que não têm as referências dos pares para poderem comparar e repensar o próprio aprender “por não estar tendo tanto contato com os outros alunos eu não sei o que eles estão fazendo para se dedicar mais ao curso, então, assim, eu sinto que eu estou fazendo só o básico e aí eu não sei se com isso eu vou conseguir ir tão bem [...]” (Bia). O contexto remoto também trouxe limites nas interações sociais e na realização de atividades em grupo, ampliando os desafios acadêmicos vividos na transição ao ES, tais como expresso no excerto:

[...] eu falei nos grupos [...], se tinha alguém, se tinha um espaço no grupo, não tinha, então eu não poderia deixar de fazer as atividades eu estou fazendo sozinho. [...] É mais puxado. [...] porque no grupo, quando você não sabe alguma coisa, seu colega sabe, aí um vai ajudando o outro. E sozinho, [...] têm umas lacunas que você não consegue, têm coisas que você não consegue. (Gil)

Por fim, a categoria referente à carreira diz respeito aos impasses vivenciados na escolha do curso e área, com a ausência de certeza com relação à carreira cursada e recebeu duas (0,8%) menções com relação às adversidades vividas pelos ingressantes, tais como expresso no relato:

[...] eu não me sinto tão integrada ao curso ainda, eu não sinto que eu consegui [...] eu não consegui me encaixar ainda tanto. [...]. Às vezes, eu me sinto perdida, eu queria, realmente acho interessante seguir para essa área, mas às vezes eu não sei se essa área realmente se encaixa comigo, sabe. É essa a minha maior dificuldade. (Bia)

A análise dos resultados evidenciou que as maiores dificuldades dos estudantes nas primeiras oito semanas da transição para o ES no contexto de ERE se concentram nas condições de estudo e aprendizagem, e nas condições de ensino e mediação pedagógica. E apenas as dificuldades vinculadas às decisões pedagógicas do docente responderam por um quarto das adversidades relatadas e demonstram o peso da organização didático-pedagógica sobre as experiências dos estudantes no ingresso à universidade. Chama atenção, ainda, dos resultados, o impacto que a pandemia trouxe para as questões vinculadas ao estudo, com exigências de uma postura mais autônoma dos ingressantes. Além disso, deve-se ressaltar a influência da pandemia ao limitar as interações com os pares, trazendo implicações para os

estudantes. Atenta-se, ainda, para as dificuldades na regulação emocional que foram relatadas pelos estudantes de primeiro ano, com impactos na percepção de bem-estar. Por outro lado, é notável, na amostra investigada, que as adversidades vinculadas à carreira foram bastante restritas.

Discussão

Os resultados deste estudo demonstraram que os ingressantes vivenciam múltiplas dificuldades na transição ao ES e tais adversidades revelaram-se mais salientes nas condições de estudo e de aprendizagem, nas condições de ensino e na mediação pedagógica, e na regulação emocional, após oito semanas do início das atividades letivas. Apesar de descritas com uma frequência menor, também foram relatados impasses nas interações sociais e na carreira, corroborando com investigações anteriores (BARUTH et al., 2021; BLANDO et al., 2021; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; DIAS et al., 2019; PETTIGREW; HOWES, 2022; SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020). E apesar de tais desafios estarem agrupados em categorias distintas, os mesmos encontram-se intimamente relacionados e ilustram o entrelaçamento de variáveis individuais, pedagógicas e contextuais das vivências na transição para o ES, em particular, nas experiências vividas no contexto de ERE e que trouxeram características distintas às dificuldades sentidas pelos ingressantes (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016).

É importante situar as circunstâncias dessa investigação, dadas as condições específicas da educação superior no ano de 2020 com a presença de variáveis contextuais e pessoais específicas e que são decorrentes da pandemia de SARS-CoV-2 (UNESCO, 2020). A esse contexto somaram-se ainda a heterogeneidade dos públicos discentes, a partir de suas características e *background*, e o papel crítico das instituições foi reafirmado pelos desafios apresentados às políticas de apoio aos estudantes (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; HERINGER, 2020; SAHÃO; KIENEN, 2021; STINEBRICKNER; STINEBRICKNER, 2014; TINTO, 2017).

Na presente investigação, as maiores dificuldades dos participantes foram associadas às condições de estudo e aprendizagem, isto é, às novas atribuições nos processos de estudar e aprender no ES e que também foram modificados em decorrência do ERE. Destaca-se que estes impasses interagiram também com entraves na regulação emocional e nas interações sociais e os achados analisados ratificam outras investigações sobre adversidades na transição ao ES (DIAS et al., 2019; MONTEIRO; SOARES, 2017;

OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016; SOUZA; LOURENÇO; SANTOS, 2015), inclusive no contexto de ERE (BARUTH et al., 2021; BLANDO et al., 2021; PETTIGREW; HOWES, 2022).

Os empecilhos mais recorrentes vividos pelos ingressantes deste estudo nos processos de estudar e aprender ratificam a relevância da autorregulação da aprendizagem (ARA) no ES (DRESEL et al., 2015), especialmente nas primeiras oito semanas e após o primeiro ciclo de avaliações (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; SOARES et al., 2017; UMER, 2019). Resultados semelhantes oriundos de outras investigações com estudantes de primeiro ano evidenciaram que as características do ERE se associaram a adversidades distintas nas vivências acadêmicas dos universitários em função do momento de formação (BALDERAS-SOLÍS et al., 2021; PETTIGREW; HOWES, 2022; ZAPATA-GARIBAY et al., 2021).

As vivências do grupo analisado com relação ao gerenciamento de recursos e processos envolvendo o tempo e a rotina acadêmica individualizada, o controle volitivo de aspectos motivacionais, a estruturação do ambiente físico e social, e o controle das distrações foram dificuldades igualmente apontadas na literatura recente com estudantes de outras nacionalidades (BLANDO et al., 2021; PETTIGREW; HOWES, 2022; TULASKAR; TURUNEN, 2021). Acrescenta-se que ao se prolongarem, tais adversidades tornam-se obstáculos ao desenvolvimento e à formação universitária, ao bem-estar e contribuem para o abandono do ES (CASANOVA, 2018; FERNÁNDEZ et al., 2017; SAHÃO; KIENEN, 2021). Além das dificuldades no acesso aos recursos tecnológicos e digitais, somam-se, ainda, os obstáculos percebidos pelo grupo investigado sobre a autoinstrução, e a ausência ou a insuficiência de conhecimentos prévios. Tais vivências demandam maior autonomia, tornam os estudos mais complexos e requerem maior envolvimento dos ingressantes (BALDERAS-SOLÍS et al., 2021; BIWER et al., 2021; PETTIGREW; HOWES, 2022). Com efeito, os estudantes se deparam com desafios vinculados à autonomia para o estudo e que são representados pelas diferenças dos processos educacionais no ensino médio e no ES, bem como pelas percepções sobre a necessidade de aprimoramento de estratégias de estudos e da ausência de orientações mais estruturadas dos docentes neste nível de ensino (BLANDO et al., 2021; CAMERON; RIDEOUT, 2020; DIAS et al., 2019; MONTEIRO; SOARES, 2017; OLIVEIRA et al., 2014).

Sabe-se que os estudantes que empregam competências autorregulatórias em suas aprendizagens autodirecionam as cognições, os afetos e os comportamentos conforme seus objetivos acadêmicos (ZIMMERMAN, 1986). Assim, o emprego de habilidades

autorregulatórias é um dos aspectos fundamentais para o sucesso no ES, uma vez que a aprendizagem também influencia a qualidade da transição e da adaptação acadêmica (ARAÚJO, 2017). No ERE, os estudantes que empregaram mais estratégias envolvendo orientações motivacionais intrínsecas, os que apresentavam altas crenças de autoeficácia e definiam mais os objetivos e buscavam mais ajuda tiveram rendimentos acadêmicos mais elevados (ALHAZBI; HASAN, 2021). Portanto, os estudantes que se encontram em níveis autorregulatórios iniciais apresentam maior necessidade de apoios externos para o enfrentamento das tarefas e para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem na transição ao ES (CAMERON; RIDEOUT, 2020; ZIMMERMAN, 2015; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2020).

Neste sentido, é possível estimar que algumas das dificuldades vivenciadas pelos participantes deste estudo estão intimamente associadas à ausência de estratégias ou habilidades pouco desenvolvidas para gerenciarem as condições e os processos que afetam a própria aprendizagem (LIMNIOU et al., 2021; NAUJOKS et al., 2021; ZIMMERMAN, 2015; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2020). Entende-se por autorregulação da aprendizagem (ARA) o processo cíclico, intencional pelo qual o estudante planeja, monitora e avalia o seu processo de aprender, o que inclui a regulação de aspectos cognitivos, metacognitivos, comportamentais, afetivos e motivacionais a fim de atingir as metas e os objetivos acadêmicos (ZIMMERMAN, 1986; 2015). As dificuldades sinalizadas evidenciam desequilíbrios entre os recursos individuais do estudante no ingresso à universidade e a complexidade das tarefas exigidas e que marcam as experiências na transição ao ES (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016), agravadas por variáveis de um contexto educacional de ERE e que fornecem conhecimentos úteis às instituições para respaldarem seus ingressantes (BLANDO et al., 2021; LIMNIOU et al., 2021; PETTIGREW; HOWES, 2022).

Cabe ressaltar que as habilidades autorregulatórias não são inatas e solitárias, ao contrário, a ARA é um processo intencional e no qual contribuem os elementos sociais (ZIMMERMAN, 2015). A ARA pode ser desenvolvida gradualmente a partir de modelação e *feedback*, tendo relevância os contextos formativos nos quais os indivíduos estão inseridos, bem como suas interações com os agentes sociais (ZIMMERMAN, 2015). Hipotetiza-se que no contexto deste estudo, os processos educativos de socialização foram fortemente impactados pelas características do ERE, dadas as vivências dos participantes e corroboram com outros achados a respeito de sentimentos de falta de referências físicas e sociais, bem

como de interações mediadas exclusivamente pela internet (HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021).

Salienta-se que a ARA pode ser estimulada, inclusive com auxílio dos pares, bem como com suportes da instituição de ensino a partir de intervenções realizadas por profissionais de serviços de apoios aos estudantes (PANADERO, 2017; ZIMMERMAN, 2015). A autorregulação também pode ser promovida por ações dos docentes em sala de aula, com programas desenhados a partir das temáticas e conteúdos das disciplinas. Ademais, dados empíricos evidenciam ganhos positivos com apoios institucionais voltados para o desenvolvimento de competências do aprender a aprender (BORUCHOVITCH, 2014; PELISSONI; POLYDORO, 2017; ZIMMERMAN, 2015). No entanto, a literatura previne que profissionais, docentes e pesquisadores devem ter os conhecimentos necessários para impulsionarem a autorregulação da aprendizagem dos estudantes, o que merece atenção das instituições para a formação continuada de tais agentes devido aos impactos do ERE, mas também, pelas necessidades que já eram presentes no contexto de ensino presencial (FRISON; MIRANDA, 2019; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2020).

Os achados desse estudo deflagraram, ainda, as dificuldades experienciadas pelos ingressantes decorrentes das restrições e limites nas interações com os pares no contexto de ERE e que são semelhantes aos resultados de outras investigações (HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021; SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020; TULASKAR; TURUNEN, 2021). Outros estudos descreveram as barreiras associadas à baixa interação entre os estudantes e que evidenciam o peso dos aspectos objetivos, como os impasses ou o acesso insuficiente aos recursos tecnológicos necessários para estabelecer a comunicação (CASTELLI; SARVARY, 2021; ENSMANN et al., 2021). Além disso, a maior frequência de tarefas individuais em detrimento de trabalhos em pares ou em grupos, bem como a desmotivação pela ausência de interações humanas nas aulas, a sensação de sobrecarga, as percepções de perda de oportunidades para as relações interpessoais e a baixa frequência na busca de ajuda podem ter sido prejudiciais à transição ao ES (BARUTH et al., 2021; CHO et al., 2021; ENSMANN et al., 2021; NAUJOKS et al., 2021; TULASKAR; TURUNEN, 2021).

Sabe-se que o estabelecimento de vínculos no ingresso ao ES, além de compor as expectativas com as quais os estudantes acessam esse nível de ensino, é essencial para o enfrentamento dos desafios vividos nesta transição (SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015; SILVA, 2019). Isso ocorre já que por meio das relações interpessoais, os estudantes encontram o suporte necessário para o enfrentamento das novas demandas, além de

viabilizarem o intercâmbio de conhecimentos e de estratégias relacionadas ao curso e às demais vivências universitárias (FIOR; MERCURI; ALMEIDA, 2011; SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015; SILVA, 2019; SOARES et al., 2018a). Soma-se que as interações, tanto com pares como com docentes, compõem o ambiente social dos estudantes e representam uma dimensão importante da autorregulação da aprendizagem e que favorece a busca de auxílios e recursos externos quando estes são necessários, e a observação ou compartilhamento de modelos para a solução de demandas acadêmicas (ZIMMERMAN, 2015). Dentre as estratégias de estudos, o estilo externo, que é voltado para ações do trabalho em grupo, se mostra como o preferencial dos estudantes no ES. Tal adoção sugere que os universitários tendem a se adaptar melhor ao ambiente social e apresentar maior abertura para as interações com os pares (OLIVEIRA et al., 2019). Assim, hipotetiza-se que as restrições nas interações sociais decorrentes do ERE constituem limites para a ARA dos estudantes e para a construção de trocas e mediações fundamentais para o processo de aprender e ao sucesso do estudante no ES.

Das dificuldades vividas pelos ingressantes nas relações com os pares, é possível hipotetizar que a ausência de comportamentos sociais necessários para a socialização tenha se somado aos obstáculos mencionados. Os resultados de Cho e colaboradores (2021) identificaram que a comunicação mediada por aparatos digitais pareceu mais difícil aos estudantes em comparação com as interações presenciais, tornando as tarefas em grupos mais complexas. Sabe-se que as habilidades sociais juntamente com o *coping* e a resolução de problemas sociais impactam a adaptação acadêmica (MONTEIRO; SOARES, 2018). No entanto, os ingressantes comparados aos concluintes apresentam menos habilidades sociais, e os estudantes mais jovens e aqueles sem vinculações profissionais apresentam repertórios de habilidades sociais gerais menos elaborados (BAUTH et al., 2019). Além disso, os estudantes que manifestam comportamentos sociais acadêmicos considerados não adaptativos tendem a demonstrar déficits em habilidades sociais (SOARES et al., 2018a). E tais dados explicitam a necessidade de intervenções e apoios institucionais para o desenvolvimento de competências e habilidades sociais, pois afetam a qualidade da transição e da adaptação acadêmica ao ES (LIMA; SOARES; SOUZA, 2019; SOARES et al., 2017; SOARES et al., 2018a).

Ainda sobre as dificuldades relatadas pelos participantes do presente estudo na transição ao ES, estas referem-se aos entraves das emoções acadêmicas e na regulação emocional (HARLEY et al., 2019). Sabe-se que a pandemia de Covid-19 e as medidas de isolamento social trouxeram impactos para a saúde mental dos universitários, com vivências

de estresse e aumento de sintomas de ansiedade e depressão no contexto do ensino remoto (LEE et al., 2021; MAIA; DIAS, 2020; PEREIRA et al., 2021).

Investigações realizadas no contexto de ensino presencial já evidenciavam experiências marcadas por emoções e vivências negativas relacionadas ao conjunto de aspectos curriculares e organizacionais dos cursos, bem como sobrecargas de conteúdos e atividades, e baixo contato com as práticas da atuação profissional da carreira escolhida (ANDRADE et al., 2016; SAHÃO; KIENEN, 2021; SOARES et al., 2021a). Além disso, interações pouco acolhedoras com docentes e pares, a falta de suporte, sentimentos de inferioridade, a insegurança e a insatisfação em relação à carreira e frustrações com a infraestrutura da instituição são situações acompanhadas por sofrimento psíquico e insatisfação (AMBIEL; BARROS, 2018; FIGUEIREDO, 2018; OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016; SILVA, 2019; SOARES et al., 2021b). Corroborando com as dificuldades mencionadas, sabe-se que a dimensão pessoal das vivências e que ilustra o bem-estar dos estudantes, é frequentemente apontada como a área com menores índices de adaptação acadêmica (HONÓRIO; OTTATI; CUNHA, 2019; OLIVEIRA; MORAIS, 2015; SOARES et al., 2021b). Embora os estudantes utilizem estratégias adaptativas para a regulação emocional como o uso do *coping* baseado no problema, a busca de suporte social e de ajuda especializada, e a reavaliação positiva dos pensamentos, tanto no contexto de ensino presencial como no ERE, os desafios ao bem-estar do universitário são amplos e complexos (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015; LUCA; NORONHA; QUELUZ, 2018; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020). Os resultados de Juriševič et al., (2021) evidenciaram o uso de estratégias desadaptativas, como a culpabilização de terceiros e a projeção de catástrofes por estudantes, inclusive, os de primeiro ano face às dificuldades vividas no ERE.

Sabe-se que as estratégias focadas na emoção relacionam-se negativamente com o processo de adaptação acadêmica (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). As emoções influenciam a aprendizagem, inclusive em ambientes mediados por tecnologia, podendo favorecer ou dificultar o processo de aprendizado, dado que a ocorrência de emoções negativas e desativadoras estão associadas negativamente com o desempenho acadêmico (CAMACHO-MORLES et al., 2021; LODERER; PEKRUN; LESTER, 2020; MEGA; RONCONI; DE BENI, 2014; SOUZA; LOURENÇO; SANTOS, 2015). A ansiedade e o tédio, dentre outras emoções relatadas pelo grupo analisado, correspondem aos resultados descritos amplamente em outros estudos e que evidenciaram relações com baixo desempenho acadêmico em situações de avaliações, desmotivação para estudar e aprender, além de comprometer o diálogo com os docentes, a frequência nas aulas, a cooperação com os pares e

o próprio modo de enfrentar o ERE (ALHAZBI; HASAN, 2021; ENSMANN et al., 2021; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020; TULASKAR; TURUNEN, 2021; TZAFILKOU; PERIFANOU; ECONOMIDES, 2021).

Deve-se atentar, portanto, para o modo como os estudantes lidam com as vivências no ES, uma vez que a experiência de distintas emoções parece ser inerente às transições, tais como as experienciadas no ingresso no ES (DIAS; SÁ, 2014). Por sua vez, podem ser planejadas, intencionalmente, situações que aumentem as experiências positivas dos estudantes (LEITE, 2012). Destaca-se a relevância de intervenções que apoiem os universitários na regulação emocional, pela pluralidade de experiências que permeiam a vida acadêmica (CHO et al. 2021; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020). Soma-se, ainda, que a regulação emocional das emoções acadêmicas pode ser apoiada no ES por professores, pares e profissionais devidamente capacitados (HARLEY et al., 2019).

Das adversidades relatadas pelos ingressantes na transição ao ES analisados neste estudo, destacam-se ainda as dificuldades no âmbito das condições de ensino e da mediação pedagógica. O ensino remoto emergencial limitou as interações entre alunos e professores em sala de aula e que passaram a ser mediadas, exclusivamente pelas tecnologias (FIOR; MARTINS, 2020).

As escolhas pedagógicas que não dialogavam com as necessidades dos discentes se relacionaram às experiências negativas dos participantes deste estudo no ERE e foram identificadas em outras investigações (BARUTH et al., 2021; PAGOTO et al., 2021; TULASKAR; TURUNEN, 2021). Soma-se que a atuação dos professores parece assumir relevos diferenciados a depender do momento da formação do estudante. Para os estudantes de primeiro ano ocorreram impasses em atender as orientações dos professores, bem como tiveram mais experiências negativas comparados aos pares concluintes (BALDERAS-SOLÍS et al., 2021; BARUTH et al., 2021). Tais evidências expõem a amplitude dos desafios enfrentados, também, pelos professores e que apesar de terem um papel crítico no ensino e aprendizagem, especialmente no ERE, é importante ressaltar que cabe às instituições e às políticas educacionais o oferecimento de respaldos à atuação profissional e à formação continuada dos professores em serviço (CUNHA, 2018), sobretudo, pelas características provisórias e de rápida ação no ERE somadas às peculiaridades das vivências dos ingressantes na transição ao ES (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; AMARAL; POLYDORO; CARVALHO, 2021; HODGES et al., 2020).

Além disso, no grupo analisado, os aspectos relacionais entre professor e estudante e que incluem tanto os elementos cognitivos como afetivos da relação pedagógica

se fazem sentir pela baixa frequência de interações percebidas pelos estudantes. Outros resultados evidenciaram que a postura do docente pode favorecer experiências de acolhimento e incentivo (OLIVEIRA et al., 2014; SILVA, 2019), também na transição ao ES no contexto remoto emergencial (FIOR; MARTINS, 2020) ou favorecer vivências que aumentam os obstáculos e são percebidas pelos estudantes como atitudes de indiferença dos docentes (BARUTH et al., 2021; PAGOTO et al., 2021). Quando as relações estabelecidas não propiciam o acolhimento, bem como as decisões pedagógicas adotadas pelo professor não contemplam as necessidades acadêmicas dos discentes há impactos negativos à aprendizagem, à transição e à permanência no ES (DIAS et al., 2019; MONTEIRO; SOARES, 2017; OLIVEIRA et al., 2014; SILVA, 2019).

Sabe-se que a sala de aula representa um espaço de enriquecimento cultural e muitas vezes é o único momento da interação entre docentes e alunos (TINTO, 1997). A mediação pedagógica exercida pelo professor é uma das variáveis fundamentais para a transição ao ES, porque influencia as aprendizagens e o modo como o estudante se relaciona com os estudos, com implicações no desempenho acadêmico dos estudantes (ALMEIDA, 2007). Por sua vez, resultados acadêmicos mais elevados impactam positivamente as crenças de autoeficácia dos estudantes, geram bem-estar e, de maneira cíclica, fortalecem a motivação para o estudo e influenciam a escolha e a decisão pelo uso de estratégias cognitivas mais efetivas voltadas para o aprender (FIOR; MARTINS, 2020; MENEZES et al., 2020). Além disso, a prática pedagógica e as decisões implementadas pelos professores, dentro ou fora da sala de aula, devem considerar as características dos estudantes para o estabelecimento de objetivos e da definição do ponto de partida de ensino, para a organização dos conteúdos da disciplina, para a escolha das estratégias e atividades, e para os aspectos das avaliações, sendo tais cuidados essenciais para a aprendizagem e para o sucesso acadêmico dos estudantes (FIGUEIREDO; LEITE, 2019; LEITE, 2012).

Ainda sobre os resultados desta investigação, merecem destaque as dificuldades ligadas à carreira vivenciadas pelos ingressantes, as quais, apesar de não terem representado fortes impactos para os participantes deste estudo, influenciam a transição ao ES e a permanência no curso (AMBIEL; SANTOS; DALBOSCO, 2016; BARDAGI; ALBANAES, 2015; HONÓRIO; OTTATI; CUNHA, 2019). Pode-se hipotetizar que o ERE trouxe grandes transformações nos contextos de ensino e de aprendizagem que não possibilitaram aos participantes deste estudo a maior discriminação de demandas vinculadas à carreira ao longo das primeiras oito semanas de aulas. Por outro lado, apesar das limitações dos dados analisados, é relevante resgatar o quão elevadas e positivas são as expectativas dos estudantes

em relação ao âmbito profissional no ingresso ao ES (FLEITH et al., 2020; SOARES et al., 2018b). Soma-se que as expectativas influenciam o modo como os estudantes lidam com as situações e oportunidades na vida acadêmica (SOARES et al., 2017). Neste sentido, as instituições devem se atentar para as experiências dos estudantes na transição ao ES, dado o peso que tais antecipações de carreira tem sobre a adaptação, mas que pelas circunstâncias do contexto educacional e do ERE, mesmo as expectativas mais realistas podem ser pouco concretas, o que requer reformulações que auxiliem o estudante visando sua adaptação e sucesso na universidade (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015; SOARES et al., 2017).

Destaca-se que as diferentes adversidades analisadas vincularam-se às experiências de natureza acadêmica. Essas evidências parecem refletir a maior concentração das vivências dos estudantes em aspectos curriculares da experiência universitária no contexto de ensino remoto, provavelmente pela quantidade de aulas e conteúdos de estudos, além das avaliações, questões estas que suscitam reflexões sobre a formação para além dos conteúdos curriculares e da centralidade na sala de aula (FIOR; MERCURI, 2009). Os impasses vividos pelos participantes desse estudo indicaram aspectos das condições de ensino e da mediação pedagógica no contexto remoto que tiveram impactos negativos para as experiências dos discentes. Nesse sentido, reconhece-se que foram distintas as ações e o tempo das instituições quanto à continuidade das atividades letivas, das quais destacam-se esforços e ajustes, principalmente na migração para o ERE. Entretanto, não se podem negar os efeitos de tais decisões para as experiências dos estudantes que continuaram a formação, bem como aos demais agentes diretamente implicados nesse processo, inclusive os próprios docentes universitários (FIOR; MARTINS, 2020; GUSSO et al., 2020).

No âmbito da mediação pedagógica no ES, deve-se reconhecer as dificuldades e as condições de trabalho dos docentes no ERE, dado que esta variável contextual assomou impactos para os envolvidos na educação superior. Os achados deste estudo permitem analisar a relevância da atuação dos professores, especialmente junto aos ingressantes. Isso porque as vivências que ocorrem no primeiro ano ajudam a construir o sucesso acadêmico dos alunos no percurso universitário (ALMEIDA, 2007; ARAÚJO, 2017; CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2019; TINTO, 1997; 2017). O desempenho do professor tem reflexos sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre a qualidade das instituições de ensino (ALMEIDA, 2007). Nesse sentido, a promoção de condições e de incentivos de formação e de desenvolvimento profissional aos docentes em serviço é essencial para as instituições de ensino superior (CUNHA, 2018).

Por fim, é importante reconhecer as potencialidades que coexistem e se revelam em meio a tantas adversidades que impactaram estudantes e instituições pelas mudanças contextuais. Destacam-se os esforços praticados por gestores, professores e ingressantes na implementação do ERE, bem como o desenvolvimento de habilidades para o manuseio dos recursos tecnológicos e digitais, tanto para a mediação do ensino como nas apropriações para a aprendizagem. Tais experiências somadas às evidências fornecidas a respeito das dificuldades vividas pelos ingressantes na transição ao ES nas primeiras oito semanas de aulas no ERE podem nortear as instituições em seus futuros esforços a mitigar tais barreiras.

Considerações Finais

O presente estudo indicou as adversidades mais frequentes experienciadas pelos ingressantes no ingresso ao ES no contexto remoto emergencial e que dizem respeito a processos imbricados com o estudar e aprender, com a mediação pedagógica e a regulação emocional, aos limites nas interações sociais e vinculados à carreira. Ao analisar variáveis que integram a transição educativa face às alterações e imprevisibilidades educacionais, sociais, econômicas e sanitárias, foi possível reafirmar que a transição para o ES é uma experiência desafiadora, intensa e multifacetada nas primeiras semanas de ingresso (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; DIAS et al., 2019) e o contexto de ensino remoto emergencial parece ter potencializado os desafios enfrentados pelos estudantes do primeiro ano (FIOR; MARTINS, 2020).

Também é necessário ponderar os limites desse trabalho, uma vez que se analisam as experiências de um grupo restrito de ingressantes de uma instituição pública. Deve-se atentar para a diversidade de características do sistema de ES brasileiro, bem como para a heterogeneidade de sua população discente. Novos estudos poderiam investir em maior diferenciação nas características dos estudantes, como também, lançar esforços em pesquisas longitudinais a fim de acompanhar a trajetória dos estudantes ao longo da formação. As futuras pesquisas poderiam analisar as percepções dos estudantes a respeito de como as dificuldades nas primeiras semanas da transição influenciam suas trajetórias ao final do primeiro ano.

Do ponto de vista das implicações práticas, um importante foco de intervenção para contribuir com o sucesso acadêmico do estudante está no desenvolvimento profissional do docente e das equipes técnicas, a partir de ações imediatas, de médio e longo prazo e que não se limitam ao contexto de ensino remoto, mas que reconheçam o impacto desta

modalidade de ensino na transição ao ES. De maneira pontual, os resultados desta investigação reafirmam o papel do planejamento das condições de ensino, seja por meio da definição dos objetivos, da escolha dos caminhos metodológicos e das atividades avaliativas, bem como da relevância do *feedback* aos estudantes, a fim de favorecer a construção do conhecimento, a cooperação entre os pares, o fortalecimento das crenças de autoeficácia, bem como o envolvimento e o bem-estar dos ingressantes. Por fim, sugere-se a oferta de formação e de implementação de programas que promovam a autorregulação da aprendizagem direcionados tanto aos docentes como aos discentes e que estejam atentos à indissociabilidade entre cognição e afeto e contribua, também, para o desenvolvimento da regulação emocional nos estudantes.

Referências

- ALBANAES, P. et al. Do trote à mentoria: Levantamento das possibilidades de acolhimento ao estudante universitário. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 2, p. 143–152, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203040852005.pdf> Acesso em: 21 dez. 2021.
- ALBANAES, P. et al. Desenvolvimento de carreira e projetos profissionais de cotistas de uma universidade federal brasileira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 21, n. 1, p. 41–52, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n105> Acesso em: 09 fev. 2022.
- ALHAZBI, S.; HASAN, M. A. The role of self-regulation in remote emergency learning: Comparing synchronous and asynchronous online learning. **Sustainability (Switzerland)**, v. 13, n. 11070, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su131911070> Acesso em: 07 fev. 2022.
- ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; MARTINS, C. Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: **Ser Estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano**. [s.l: s.n.]. p. 146–164. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/42318> Acesso em: 15 nov. 2020.
- ÁLVAREZ-PÉREZ, P. R.; LÓPEZ-AGUILAR, D. Perfil de ingresso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 30, n. 3, p. 46–63, 2019.
- ALVES, C. F.; TEIXEIRA, M. A. P. Construção e Avaliação de uma Intervenção de Planejamento de Carreira para Estudantes Universitários. **Psico-USF**, v. 25, n. 4, p. 697–709, 2020. Disponível em: DOI: 10.1590/1413/82712020250409 Acesso em: 09 fev. 2022.
- AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. DE O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Psicologia - Teoria e Prática**, v. 20, n. 2, p. 254–267, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267> Acesso em: 09 fev. 2022.

AMBIEL, R. A. M.; CORTEZ, P. A.; SALVADOR, A. P. Predição da potencial evasão acadêmica entre estudantes trabalhadores e não trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, n. e37 305, p. 1–10, 2021. Disponível em: [s://doi.org/10.1590/0102.3772e37305](https://doi.org/10.1590/0102.3772e37305) Acesso em: 09 fev. 2022.

AMBIEL, R. A. M.; MARTINS, G. H. Desenvolvimento de carreira de estudantes de psicologia: efeitos de uma intervenção online. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 21, n. 1, p. 53–65, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n106> Acesso em: 09 fev. 2022.

AMBIEL, R. A. M.; SANTOS, A. A. A.; DALBOSCO, S. N. P. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. **Psico**, v. 47, n. 4, p. 288–297, 2016. Disponível em: DOI: 10.15448/1980-8623.2016.4.23872 Acesso em: 09 fev. 2022.

ANDRADE, A. DOS S. et al. Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 4, p. 831–846, 2016. Disponível em: DOI: 10.1590/1982-3703004142015 Acesso em: 09 fev. 2022.

ANTÚNEZ, A. E. A. et al. Rodad de conversa na universidade pública durante a pandemia Covid-19: educação e saúde mental. *Revista Construção Psicopedagógica*, v. 30, n. 31, p.6-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a01> Acesso em: 09 fev. 2022.

ARAÚJO, A. M. Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 4, n. 2, p. 132–141, 2017. Disponível em: DOI: 10.17979/reipe.2017.4.2.3207 Acesso em: 09 fev. 2022.

BALDERAS-SOLÍS, J. et al. Experiences of undergraduates' emergency remote education in Mexico. **Cogent Education**, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2000846> Acesso em: 07 fev. 2022.

BARBOSA, M. DE M. F. et al. Delineamento e Avaliação de um Programa de Adaptação Acadêmica no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 61–74, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p61> Acesso em: 09 fev. 2022.

BARDAGI, M. P.; ALBANAES, P. Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. **Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 35–44, 2015. Disponível em: DOI: 10.17575/rpsicol.v29i1.989 Acesso em: 09 fev. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1 ed ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARUTH, O. et al. Distance learning perceptions during the coronavirus outbreak: Freshmen versus more advanced students. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 37, n. 6, p. 1666–1681, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcal.12612> Acesso em: 07 fev. 2022.

BAUTH, M. F. et al. Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. **Contextos Clínicos**, v. 12, n. 1, p. 104–123, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/ctc.2019.121.05> Acesso em: 07 fev. 2022.

BELASCO, I. C.; PASSINHO, R. S.; VIEIRA, V. A. Práticas integrativas e complementares

na saúde mental do estudante universitário. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 1, p. 103–111, 2018. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672019000100008

Acesso em: 09 fev. 2022.

BIWER, F. et al. Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. **Frontiers in Psychology**, v. 12, n. 642593, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593> Acesso em: 07 fev. 2022.

BLANDO, A. et al. Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Thema**, v. 20, p. 303–314, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.303-314.1857> Acesso em: 09 fev. 2022.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 401–409, 2014. Disponível em: DOI: 10.1590/2175-3539/2014/0183759 Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Superior 2019**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 13 jul. 2021.

BUSCACIO, R. C. Z.; SOARES, A. B. Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 18, n. 1, p. 69–79, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69> Acesso em: 17 ago. 2020.

CAMACHO-MORLES, J. et al. **Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis**. [s.l.] Educational Psychology Review, 2021. v. 33, p. 1051-1095, 2021. Disponível em: DOI: 10.1007/s10648-020-09585-3 Acesso em: 09 fev. 2022.

CAMERON, R. B.; RIDEOUT, C. A. ‘It’s been a challenge finding new ways to learn’: first-year students’ perceptions of adapting to learning in a university environment. **Studies in Higher Education**, 2020. Disponível em: DOI: 10.1080/03075079.2020.1783525 Acesso em: 09 fev. 2022.

CARLOTTO, R. C. et al. Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. **Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 421–432, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200305> Acesso em: 09 fev. 2022.

CASANOVA, J.; ARAÚJO, A.; ALMEIDA, L. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 165–181, 2020a. Disponível em: <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf> Acesso em: 08 dez. 2021.

CASANOVA, J. R. et al. Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 41–49, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p41> Acesso em: 09 fev. 2022.

CASANOVA, J. R. Abandono No Ensino Superior: Modelos Teóricos, Evidências Empíricas E Medidas De Intervenção. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 57, p. 05–22, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22> Acesso em: 09 fev. 2022.

CASANOVA, J. R.; BERNARDO, A.; ALMEIDA, L. S. Abandono no Ensino Superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. In: **Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades**. [s.l: s.n.]. p. 13–33. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55716> Acesso em: 09 fev. 2022.

CASTELLI, F. R.; SARVARY, M. A. Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. **Ecology and Evolution**, v. 11, n. 8, p. 3565–3576, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ece3.7123> Acesso em: 09 fev. 2022.

CHO, J. Y. et al. **Student Perceptions of Social Support in the Transition to Emergency Remote Instruction**. L@Scale Works-in-Progress. **Anais...2021** Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3430895.3460158> Acesso em: 09 fev. 2022.

CUNHA, M. I. DA. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6–11, 2018. Disponível em: DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29725 Acesso em: 09 fev. 2022.

DANTAS, M. A.; BRISSAC, R. DE M. S. Intervenções de carreira com estudantes da Unicamp – “De bem com meu curso: Refletindo sobre a escolha!” In: PUBLISHING, B. (Ed.). **Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil**. Curitiba: [s.n.].

DIAS, A. C. et al. Dificuldades percebidas na transição para a universidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 20, n. 1, p. 19–30, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p19> Acesso em: 09 fev. 2022.

DIAS, C. E. S. B. et al. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlo: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/62048> Acesso em: 09 fev. 2022.

DIAS, D.; SÁ, M. J. The impact of the transition to HE: Emotions, feelings and sensations. **European Journal of Education**, v. 49, n. 2, p. 291–303, 2014. Disponível em: DOI: 10.1111/ejed.12058 Acesso em: 09 fev. 2022.

ENSMANN, S. et al. Connections before curriculum: The role of social presence during covid-19 emergency remote learning for students. **Online Learning Journal**, v. 25, n. 3, p. 36–56, 2021. Disponível em: DOI: 10.24059/olj.v25i3.2868 Acesso em: 09 fev. 2022.

ESTEVAM, C. et al. Programa de tutoria por pares no ensino superior: Estudo de caso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 2, p. 185–195, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p185> Acesso em: 09 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**, v. 7, n. e021024, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797> Acesso em: 08 dez. 2021.

FERNÁNDEZ, M. F. P. et al. Predictores of students' adjustment during transition to university in Spain. **Psicothema**, v. 29, n. 1, p. 67–72, 2017. Disponível em: DOI: 10.7334/psicothema2016.40 Acesso em: 09 fev. 2022.

FIGUEIREDO, A. C. Limits to the affiliation to academic life of lower classes of students in the context of university expansion. **Educ. Pesqui.**, v. 44, p. 1–18, 2018. Disponível em: DOI: 10.1590/S1678-4634201844173462 Acesso em: 09 fev. 2022.

FIGUEIREDO, A. P. S.; LEITE, S. A. DA S. Afetividade e ensino: marcas de dois professores inesquecíveis da área da Matemática. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 9, p. 1–17, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.13490> Acesso em: 09 fev. 2022.

FIOR, C. A. Evasão Do Ensino Superior E Papel Preditivo Do Envolvimento Acadêmico. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 13, n. 1, jan-jun, p. 9–32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8308> Acesso em: 09 fev. 2022.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, n. e024742, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742> Acesso em: 09 fev. 2022.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, v. 29, p. 191–215, 2009. Disponível em: Acesso em: 09 fev. 2022. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a10.pdf> Acesso em: 15 mar. 2020.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Academic involvement in higher education and students' characteristics. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 85–95, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p85> Acesso em: 15 mar. 2020.

FIOR, C. A.; MERCURI, E.; ALMEIDA, L. DA S. Escala de interação com pares: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 11–21, 2011. Disponível em: DOI: 10.1590/s1413-82712011000100003 Acesso em: 09 fev. 2022.

FLEITH, D. DE S. et al. Expectativas de Sucesso Profissional de Ingressantes na Educação Superior: Estudo Comparativo. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 19, n. 03, p. 223–231, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17412.01> Acesso em: 03 dez. 2020.

FRISON, L. M. B. et al. Percursos de estudantes da Educação Superior com trajetórias de insucesso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 669–690, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902747> Acesso em: 09 fev. 2022.

FRISON, L. M. B.; MIRANDA, C. A. G. R. Circuito de autorregulação da aprendizagem: interlocuções com os universitários. **Educação em Análise**, v. 4, n. 1, p. 57–81, 2019. Disponível em: DOI: 10.5433/1984-7939.2019v4n1p57 Acesso em: 09 fev. 2022.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S. Integração Ao Ensino Superior : Relações Ao Longo Do Primeiro Ano De Graduação. **Psicologia, Ensino e Formação**, v. 1, n. 2, p. 85–96, 2010. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-20612010000200008

Acesso em: 09 fev. 2022.

GUSSO, H. L. et al. Ensino Superior Em Tempos De Pandemia : diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, v. 41, n. e238957, p. 1–26, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/ES.238957> Acesso em: 09 fev. 2022.

HARLEY, J. M. et al. Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model. **Educational Psychologist**, v. 54, n. 2, p. 106–126, 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297> Acesso em: 09 fev. 2022.

HENSLEY, L. C.; IACONELLI, R.; WOLTERS, C. A. “This weird time we’re in”: How a sudden change to remote education impacted college students’ self-regulated learning.

Journal of Research on Technology in Education, v. 0, n. 0, p. 1–16, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1916414> Acesso em: 09 fev. 2022.

HERINGER, R. Políticas de Ação Afirmativa e os desafios da permanência no Ensino Superior. In: **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro e João, 2020. p. 61–78. Disponível em:

<https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/62048> Acesso em: 09 fev. 2022.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, p. 1–21, 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 09 fev. 2022.

HONÓRIO, A. C.; OTTATI, F.; CUNHA, F. A. Avaliação da Adaptação ao ensino superior. **Revista Psicologia para America Latina**, n. 32, p. 97–105, 2019. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-350X2019000200002

Acesso em: 09 fev. 2022.

KNABEM, A.; SILVA, C. S. C. DA; BARDAGI, M. P. **Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

LEE, J. et al. Impact of COVID-19 on the mental health of US college students. **BMC Psychology**, v. 9, n. 95, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00598-3> Acesso em: 09 fev. 2022.

LEITE, S. A. DA S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355–368, 2012. Disponível em: DOI: 10.9788/tp2012.2-06 Acesso em: 09 fev. 2022.

LIMA, C. DE A.; SOARES, A. B.; SOUZA, M. S. DE. Treinamento de Habilidades Sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. **Psicologia Clinica**, v. 31, n. 1, p. 95–121, 2019. Disponível em: DOI: 10.33208/PC1980-5438v0031n01A05 Acesso em: 09 fev. 2022.

LIMNIOU, M. et al. Learning, student digital capabilities and academic performance over the COVID-19 pandemic. **Education Sciences**, v. 11, n. 7, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.3390/educsci11070361> Acesso em: 09 fev. 2022.

LODERER, K.; PEKRUN, R.; LESTER, J. C. Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. **Learning and Instruction**, v. 70, n. November 2018, p. 101162, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.002> Acesso em: 09 fev. 2022.

LUCA, L.; NORONHA, A. P. P.; QUELUZ, F. N. F. R. Relações entre estratégias de coping e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 2, p. 169–176, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p169> Acesso em: 08 nov. 2019.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Anxiety, depression and stress in university students: The impact of COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, n. e200067, p. 1–8, 2020. Disponível em: DOI: 10.1590/1982-0275202037e200067 Acesso em: 09 fev. 2022.

MALKI, Y.; RIBEIRO, M. A. Os múltiplos motivos de crise do universitário com seu curso: Análise e sinergia entre a pesquisa e a prática clínica. In: KNABEM, A.; SILVA, C. S. C. DA; BARDAGI, M. P. (Eds.). . **Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 133–159.

MEGA, C.; RONCONI, L.; DE BENI, R. What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic Achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 1, p. 121–131, 2014. Disponível em: DOI: 10.1037/a0033546 Acesso em: 09 fev. 2022.

MENEZES, A. N. DE et al. a Influência Da Crença De Autoeficácia No Desempenho Dos Alunos Do Ifmg - Bambuí. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1–9, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020202380> Acesso em: 09 fev. 2022.

MIRANDA, C. A. G. R.; ROSAR, P. C. DA; SANTOS, C. B. DOS. Impactos emocionais da pandemia do Covid-19 na aprendizagem acadêmica de estudantes universitários. **Revista Currículo e Docência**, v. 2, n. 3, p. 5–26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CD/article/view/252004> Acesso em: 09 fev.2022.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Concepções de estudantes sobre resolução de problemas e automonitoria. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 333–341, 2017. Disponível em: DOI: 10.1590/2175-3539/2017/02121124 Acesso em: 09 fev. 2022.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 51–60, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p51> Acesso em: 09 fev.2022.

NAUJOKS, N. et al. Self-Regulated Resource Management in Emergency Remote Higher Education: Status Quo and Predictors. **Frontiers in Psychology**, v. 12, n. 672741, p. 1–12, 2021. Disponível em: DOI: 10.3389/fpsyg.2021.672741 Self-Regulated Acesso em: 09 fev.2022.

OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: Sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 17, n. 1, p. 43–53, 2016. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/06.pdf> Acesso em: 09 fev. 2022.

OLIVEIRA, C. T. DE et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239–246, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739> Acesso em: 13 nov. 2019.

OLIVEIRA, C. T. DE; DIAS, A. C. G. Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 187–197, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13347> Acesso em: 09 fev. 2022.

OLIVEIRA, C. T. DE; DIAS, A. C. G.; PICCOLOTO, N. M. Contribuições da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 9, n. 1, p. 10–18, 2013. Disponível em: DOI: 10.5935/1808-5687.20130003 Acesso em: 09 fev. 2022.

OLIVEIRA, K. L. DE et al. Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro. **Revista Portuguesa de Educacao**, v. 32, n. 2, p. 134–149, 2019. Disponível em: DOI: 10.21814/RPE.14268 Acesso em: 09 fev.2022.

OLIVEIRA, R. E. C. DE; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 57, p. 547–568, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1796> Acesso em: 09 fev.2022.

PAGOTO, S. et al. STEM undergraduates' perspectives of instructor and university responses to the COVID-19 pandemic in Spring 2020. **PLoS ONE**, v. 16, n. 8, p. 1–20, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0256213> Acesso em: 09 fev.2022.

PANADERO, E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. **Frontiers in Psychology**, v. 8, p. 1–28, 2017. Disponível em: DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422 Acesso em: 09 fev. 2022.

PEKRUN, R. et al. Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement : A Program of Qualitative and Quantitative Research. **Educational Psychologist**, v. 37, n. 2, p. 91–106, 2002. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702_4 Acesso em: 09 fev. 2022.

PELISSONI, A. M. S.; POLYDORO, S. A. J. Programas de promoção da autorregulação da aprendizagem. In: **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Letral, 2017. p. 182.

PEREIRA, M. M. et al. Saúde mental dos estudantes universitários brasileiros durante a pandemia de Covid-19. **Psicologia e Educação**, v. 23, n. 3, p. 1–20, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v23n3/pt_v23n3a10.pdf Acesso em: 09 fev.2022.

PETTIGREW, J. E.; HOWES, P. A. COVID-19 and Student Perceptions toward a Swift Shift in Learning Format: Does Experience Make a Difference? **American Journal of Distance Education**, v. 00, n. 00, p. 1–18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.201374> Acesso em: 09 fev.2022.

POLYDORO, S. A. J. et al. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 3, p. 201–213, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/DHwxgRJ6GBmtP4jz5nXzSwS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 fev. 2022.

POLYDORO, S. A. J.; EMÍLIO, E. R. V.; CARMO, M. C. DO. Intervenções em autorregulação da escrita no ensino superior. In: **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Letral, 2017. p. 182.

RAMOS, F. P. et al. Intervenções psicológicas com universitários em serviços de apoio ao estudante. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 2, p. 221–232, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p221> Acesso em: 09 fev. 2022.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 1–13, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021224238> Acesso em: 09 fev. 2022.

SALGADO, F. A. DE F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF**, v. 23, n. 4, p. 667–679, 2018. Disponível em: DOI: 10.1590/1413-82712018230407 Acesso em: 09 fev. 2022.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das Relações dos Universitários e Seus Pares: Implicações na Adaptação Acadêmica. **Psicologia - Teoria e Prática**, v. 17, n. 1, p. 150–163, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p150-163> Acesso em: 13 nov. 2019.

SCHLOSSBERG, N. K. A model for analyzing human adaptation to transition. In: **The Counseling Psychologist**. [s.l.: s.n.]. v. 9p. 2–18.

SEABRA, F.; AIRES, L.; TEIXEIRA, A. Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório. **Dialogia**, n. 36, p. 316–334, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18545> Acesso em: 09 fev. 2022.

SILVA, G. H. G. DA. Ações Afirmativas No Ensino Superior Brasileiro: Caminhos Para a Permanência E O Progresso Acadêmico De Estudantes Da Área Das Ciências Exatas. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1–29, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698170841> Acesso em: 09 fev. 2022.

SILVA, J. A. DE O.; RANGEL, D. A.; SOUZA, I. A. DE. Docência superior e ensino remoto. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, n. e024717, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24717> Acesso em: 09 fev. 2022.

SOARES, A. B. et al. Expectativas Acadêmicas Y Habilidades Sociales En La Adaptación a La Universidad. **Ciencias Psicológicas**, v. 11, n. 1, p. 77–88, 2017. Disponível em: DOI: 10.22235/cp.v11i2.1349 Acesso em: 09 fev. 2022.

SOARES, A. B. et al. Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 1, p. 206–223, 2018a. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v70n1/15.pdf> Acesso em: 13 nov. 2019.

SOARES, A. B. et al. Vivências, Habilidades Sociais e Comportamentos Sociais de Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, p. 1–11, 2018b. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e34311> Acesso em: 09 fev. 2022.

SOARES, A. B. et al. Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. **Pesqui. prá. psicossociais**, v. 14, n. 1, p. 1–16, 2019b. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000100011 Acesso em: 09 fev.2022.

SOARES, A. B. et al. A Satisfação de Estudantes Universitários com o Curso de Ensino Superior. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. 1–12, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003220715> Acesso em: 09 fev. 2022.

SOARES, A. B. et al. Adaptação Acadêmica de Estudantes de Primeiro Ano de Psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513–532, 2021b. Disponível em: DOI: 10.12957/epp.2021.61054 Acesso em: 09 fev.2022.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C. L. DE M.; SANTOS, Z. D. A. Revisão Sistemática da Literatura sobre Ansiedade em Estudantes do Ensino Superior. **Contextos Clínicos**, v. 13, n. 3, p. 992–1012, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/ctc.2020.133.13> Acesso em: 09 fev. 2022.

SOUZA, L. K. DE; LOURENÇO, E.; SANTOS, M. R. G. DOS. University adjustment of freshmen in undergraduate Psychology. **Revista Psicologia da Educação**, n. 42, p. 35–48, 2015. Disponível em: DOI: 10.5935/2175-3520.20150023 Acesso em: 09 fev. 2022.

STINEBRICKNER, R.; STINEBRICKNER, T. Academic performance and college dropout: Using longitudinal expectations data to estimate a learning model. **Journal of Labor Economics**, v. 32, n. 3, p. 601–644, 2014. Disponível em: DOI: 10.1086/675308 Acesso em: 09 fev. 2022.

TINTO, V. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599–623, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2959965> Acesso em: 27 set. 2019

TINTO, V. Through the Eyes of Students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, v. 19, n. 3, p. 254–269, 2017. Disponível em: DOI: 10.1177/1521025115621917 Acesso em: 09 fev. 2022.

TULASKAR, R.; TURUNEN, M. What students want? Experiences, challenges, and engagement during Emergency Remote Learning amidst COVID-19 crisis. **Education and Information Technologies**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10747-1> Acesso em: 09 fev.2022.

TZAFILKOU, K.; PERIFANOU, M.; ECONOMIDES, A. A. Negative emotions, cognitive load, acceptance, and self-perceived learning outcome in emergency remote education during COVID-19. **Education and Information Technologies**, v. 26, n. 6, p. 7497–7521, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10604-1> Acesso em: 09 fev.2022.

UMER, R. ET AL. A learning analytics approach: Using online weekly student engagement data to make predictions on student performance. **2018 International Conference on**

Computing, Electronic and Electrical Engineering, ICE Cube 2018, p. 1–5, 2019.

UNESCO. Higher education institutions' engagement with the community. **UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector issue notes**, n. 5.3, p. 1–9, 2020.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009> Acesso em: 06 mai. 2020.

ZAPATA-GARIBAY, R. et al. Mexico's Higher Education Students' Experience During the Lockdown due to the COVID-19 Pandemic. **Frontiers in Education**, v. 6, n. June, p. 1–13, 2021. Disponível em: DOI: 10.3389/feduc.2021.683222 Acesso em: 09 fev.2022.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, v. 11, n. 4, p. 307–313, 1986. Disponível em: DOI: 10.1016/0361-476X(86)90027-5 Acesso em: 09 fev. 2022.

ZIMMERMAN, B. J. **Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes**.

Second Edi ed. [s.l.] Elsevier, 2015. v. 21 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1> Acesso em: 09 fev. 2022.

ZOLTOWSKI, A. P. C.; TEIXEIRA, M. A. P. Desenvolvimento Da Autorregulação Da Aprendizagem Em Estudantes Universitários: Um Estudo Qualitativo. **Psicologia em Estudo**, v. 25, n. e47501, p. 1–14, 2020. Disponível em: DOI: 10.4025/psicoestud.v25i0.47501 Acesso em: 09 fev. 2022.

3 DISCUSSÃO

Resgata-se que a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a transição para o ES em ingressantes de uma instituição pública brasileira. Para tanto, três estudos foram desenvolvidos tendo como objetos de investigação: as experiências de escolarização anteriores à entrada ao ES, as expectativas iniciais sobre a formação universitária, e as dificuldades vivenciadas pelos ingressantes nas primeiras semanas de ingresso ao ES no contexto de ERE.

Os resultados encontrados a partir do conjunto de estudos realizados permitem analisar a transição ao ES como um fenômeno multivariado e complexo, do qual destacam-se o peso do *background*, das expectativas iniciais e das dificuldades encontradas por estudantes nas primeiras semanas de ingresso ao ES, corroborando com outras investigações (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; DIAS et al., 2019; FERNÁNDEZ et al., 2017; SOARES et al., 2018a). Além de reafirmarem o papel ímpar das instituições de ensino para o sucesso acadêmico dos universitários, os achados contribuem para a compreensão das experiências de transição dos estudantes ao ES no contexto de ERE, ratificando também outros estudos recentes (BARUTH et al., 2021; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020; PETTIGREW; HOWES, 2022).

No primeiro estudo apresentado como parte dos resultados desta pesquisa, os achados evidenciaram experiências escolarizadas e vivências pregressas que mediarão o ingresso ao ES de estudantes com condições socioeconômicas desfavorecidas. E que reafirmam a importância das instituições de ES conhecerem a trajetória pregressa dos seus discentes, dado que o *background* dos ingressantes é um forte preditor da intenção de abandonar a educação superior (ARAÚJO, 2017; CASANOVA, 2018).

Nos relatos dos participantes do primeiro estudo foram evidenciados fatores socioculturais, educacionais e ocupacionais de suas trajetórias que revelam-se como barreiras à educação formal e às oportunidades de inserção social, além das questões materiais e econômicas, corroborando com resultados de outras investigações (AGUIAR NETO, 2019; FIGUEIREDO, 2018). Da trajetória dos ingressantes do presente estudo destacaram-se mudanças de escolas e as experiências de insucesso com as reprovações na educação básica, as quais, longe de serem dificuldades individuais, se relacionam às desigualdades contextuais e a vulnerabilidade social de grupos familiares.

Além disso, os participantes deste estudo revelaram vivências que envolvem interrupções nos estudos durante a escolarização e que ilustram as tentativas de inserção no

mundo do trabalho em ocupações que são, muitas vezes, precarizadas e permeiam suas experiências formativas e por possuírem poucos recursos materiais. Somam-se ainda os esforços dos estudantes do grupo investigado, na preparação para os processos seletivos em busca de acesso ao ES, a partir de cursinhos pré-vestibulares, que viabilizam a aquisição de conteúdos para compensar as insuficiências nos conhecimentos construídos durante a educação básica.

Tais fragilidades no *background* dos participantes na transição ao ES mostram-se críticas aos estudos e à aprendizagem, dadas as exigências com que se deparam os ingressantes nas disciplinas do ciclo básico e na realização das tarefas, além das experiências avaliativas. Sendo que esses desafios aumentam à medida que o semestre avança, conforme evidências apresentadas por outras investigações (CAMERON; RIDEOUT, 2020; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FIGUEIREDO, 2018; SILVA, 2019). Se a aprendizagem no contexto do ES requer dos estudantes conhecimentos prévios, a mediação pedagógica universitária exerce um papel fundamental na construção dos saberes, e os resultados apresentados no primeiro artigo sugerem que as condições com as quais os estudantes acessam o ES não devem ser entendidas como limites para o seu desenvolvimento, mas conhece-las é ímpar para a formatação de programas pedagógicos que considerem tais singularidades e ações específicas de apoio aos estudantes (DIAS et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2014; SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015).

Soma-se que os conhecimentos prévios além de representarem recursos cognitivos, congregam repertórios relacionados às estratégias de estudos, de regulação emocional e de habilidades interpessoais, uma vez as vivências no ES impõem demandas de diferentes naturezas e desafiam os recursos dos estudantes, expõem suas fragilidades, mas também revelam suas potencialidades no bojo das relações sociais com destaque para a família, escola e pares (FIOR; MARTINS, 2021). Isso porque as capacidades de reorganização comportamental, afetiva e cognitiva podem ser desenvolvidas, inclusive com as mediações e suportes institucionais ao desenvolvimento e à permanência (CASANOVA et al., 2018b; FERNÁNDEZ et al., 2017). Assim, o conhecimento das realidades e das características dos estudantes pode nortear as políticas institucionais de assistência e permanência aos novos públicos (HERINGER, 2020).

Ao lado de variáveis demográficas e socioculturais, bem como socioeconômicas, contextuais e institucionais, o *background* dos ingressantes influencia a construção de suas expectativas sobre a formação universitária, as quais, por sua vez influenciam as experiências na transição ao ES (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; ARAÚJO, 2017; BUSCACIO;

SOARES, 2017; FARIAS; ALMEIDA, 2020). Sabe-se que as expectativas mediam as ações dos estudantes nas experiências formativas e predizem a adaptação acadêmica (SOARES et al., 2014). Somam-se o papel preditivo das expectativas sobre o ensino superior na adaptação dos estudantes a esse nível de ensino (SOARES et al., 2014). Ainda, as evidências sugerem que os ingressantes apresentam expectativas mais elevadas do que os concluintes quanto à instituição, ao currículo e as vivências na universidade de modo geral (PORTO; SOARES, 2017a; 2017b).

Nesse sentido, o segundo estudo que integra esta pesquisa investigou as expectativas construídas pelos estudantes no ingresso à universidade. Os resultados evidenciaram que a transição ao ES público é marcada por expectativas multifacetadas, positivas, elevadas e concretas sobre a carreira, a instituição, a formação universitária, as mudanças e desenvolvimento pessoal, as relações interpessoais com os pares, e as interações com os professores e corroboraram com as evidências de outras investigações (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; FLEITH et al., 2020; MORENO; SOARES, 2014; SOARES et al., 2018a). Ressalta-se que dos resultados analisados houve um conjunto de aspirações dos participantes do segundo estudo, que compõem essa dissertação, e que se vinculou aos projetos profissionais, com maior destaque às aspirações sobre a formação universitária, sobre os aspectos institucionais e sobre o papel dos docentes.

É relevante destacar que as expectativas são variáveis mediadoras do sucesso acadêmico e influenciam os objetivos e os compromissos dos ingressantes com a instituição e com a formação (TINTO, 1975). Uma vez que a transição é um fenômeno cujas variáveis multiplicam-se em efeitos, ressaltam-se as influências das expectativas no envolvimento dos discentes, na aprendizagem, nas vivências do contexto, incluindo as situações sociais e na persistência. Destaca-se o peso das expectativas para o sucesso acadêmico dos ingressantes, dado que mobilizam as atitudes, o engajamento, o bem-estar e o rendimento acadêmico, além de serem subjacentes à intenção de abandono do ES (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; CASANOVA, 2018; FARIAS; ALMEIDA, 2020; SOARES et al., 2021b).

As características das expectativas dos participantes desse estudo sugerem serem promissoras às suas experiências na transição ao ES. Isso porque a literatura descreve que as expectativas mais realísticas influenciam a integração no ES favorecendo que as experiências acadêmicas e sociais sejam mais satisfatórias (ARAÚJO et al., 2019; BUSCACIO; SOARES, 2017; PORTO; SOARES, 2017b; SOARES et al., 2017). Acresce o alcance do papel preditivo das expectativas sobre a adaptação, uma vez que fazem interface com a satisfação em relação ao curso e à instituição, além de terem efeitos sobre o desempenho acadêmico e o

bem-estar dos estudantes, sendo relevantes para o sucesso no ES (FARIAS; ALMEIDA, 2020; PORTO; SOARES, 2017b; SOARES et al., 2021b).

No entanto, as vivências dos ingressantes no primeiro ano do ES fornecem subsídios concretos que substituem as expectativas iniciais por percepções embasadas nas interações com os sistemas acadêmico e social do novo contexto (DIAS; SÁ, 2014; TINTO, 1975). Soma-se que a satisfação e a adaptação dos estudantes no ES se relacionam com as antecipações formuladas (ARAÚJO, 2017; FARIAS; ALMEIDA, 2020; SOARES et al., 2014). Entretanto, as experiências nas aulas, com as disciplinas e conteúdos, com os resultados das avaliações e por meio das interações com professores e pares podem ser acompanhadas por emoções e sentimentos negativos e que podem resultar em insatisfação com o ES, inclusive pelo não atendimento dos anseios ou pela dificuldade em rever as expectativas a partir do contexto que se apresenta. E tais frustrações podem dificultar o primeiro ano na universidade, principalmente por afetarem o envolvimento dos estudantes com o curso, trazendo implicações para o desempenho acadêmico (ALMEIDA, 2007; CAMACHO-MORLES et al., 2021; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020).

Contribuições a esse respeito são agregadas pelo terceiro estudo que compõe esta dissertação e que analisou as dificuldades vivenciadas por ingressantes na transição ao ES, no contexto de ERE após oito semanas de aulas. Os resultados evidenciaram que as maiores dificuldades dos estudantes em transição para o ES vincularam-se às condições de estudo e de aprendizagem, às condições de ensino e às mediações pedagógicas, à regulação emocional, às relações com os pares, e à carreira, corroborando com investigações anteriores (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; DIAS et al., 2019; ENSMANN et al., 2021; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020).

As análises permitem compreender que as dificuldades experienciadas pelos participantes deste estudo ultrapassam o domínio individual e evidenciam as interações entre as características dos estudantes e as variáveis institucionais somadas à migração ao ERE. E o entrelaçamento entre tais conjuntos de variáveis dialoga com a literatura da área e reafirma a importância de o conjunto de desafios vivenciados pelos ingressantes ser compreendido de maneira interligada, já que dificuldades em algum aspecto potencializam as adversidades vividas na transição ao ES (ALMEIDA, 2007; BOND et al., 2021; HODGES et al., 2020; TINTO, 1975; UNESCO IESALC, 2020).

Convém resgatar ainda as amplas alterações que afetaram o ES ao redor do mundo com a migração para a modalidade de ERE (UNESCO IESALC, 2020). Isso porque tal modalidade de ensino visou a continuidade das atividades educacionais no contexto de

pandemia de Covid-19 e foi marcada por adaptações imediatas, com baixo planejamento prévio para a sua implantação e com uma rápida adaptação a partir de recursos disponíveis (HODGES et al., 2020).

Em tal contexto, as adversidades vivenciadas pelos estudantes do grupo investigado foram críticas em relação ao seu *background* educacional, aos recursos de regulação emocional e às competências de estudos, corroborando com outras evidências (BARUTH et al., 2021; FIOR; MARTINS, 2021; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020). Isso porque o baixo conhecimento prévio dos estudantes ou mesmo a ausência de experiências anteriores com ensino *online* tiveram efeitos negativos para a aprendizagem no ensino remoto (ENSMANN et al., 2021; PETTIGREW; HOWES, 2022). Deve-se atentar que essa modalidade de ensino requer dos estudantes o gerenciamento de aspectos estruturais e ambientais envolvendo os comportamentos de gestão do tempo, da motivação, bem como a resolução de problemas e a tolerância das interferências, como as instabilidades nos meios digitais presentes no contexto de estudos remotos (LIMNIOU et al., 2021). O que antes mesmo do ERE já representava um desafio para os estudantes sem experiências prévias com os recursos digitais foi potencializado nesta nova modalidade de ensino (SOUZA; LOURENÇO; SANTOS, 2015).

Para os ingressantes, a exigência do ES pela autonomia na regulação dos processos de estudos é uma das fontes de adversidades na frequência a esse nível de ensino (BIWER et al., 2021). Os estudantes de primeiro ano apresentam menores habilidades em gerir as novas responsabilidades na vida acadêmica e atribuem mais peso aos apoios dos professores e ao ambiente de aprendizagem quando comparados aos colegas matriculados em períodos mais avançados (BARUTH et al., 2021). Soma-se que os ingressantes apresentam maior necessidade de suportes externos na transição ao ES, dadas as diferenças entre os sistemas educativos do ensino médio e da educação superior, bem como pelas novas rotinas acadêmicas e tarefas exigirem habilidades para a autorregulação da aprendizagem que nesse momento do curso podem não estar suficientemente desenvolvidas (CAMERON; RIDEOUT, 2020; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2020).

Das competências relacionadas ao estudar e aprender, as dificuldades dos participantes deste estudo foram semelhantes a outras evidências a respeito da gestão de recursos externos, como o tempo, a estruturação do ambiente e o estabelecimento de rotina para as atividades acadêmicas no ensino remoto (LIMNIOU et al., 2021; NAUJOKS et al., 2021). Entretanto, o estabelecimento de rotinas no processo de estudos e o gerenciamento de tempo se apresentam como obstáculos que já integravam às dificuldades que os estudantes

vivenciam no ES, sendo anteriores à pandemia (CAMERON; RIDEOUT, 2020; DIAS et al., 2019). É possível que pela dinâmica e pelos efeitos do isolamento social, tais dificuldades tenham se agravado (BLANDO et al., 2021). Além disso, face às adversidades nas vivências de aprendizagem no ES, os estudantes se percebem menos capazes de regular a atenção, o esforço, o tempo e a motivação apesar de aumentarem as horas de investimento e energia nos estudos. Essas experiências afetam o bem-estar, o engajamento e a disponibilidade diante das experiências acadêmicas no ERE (BIWER et al., 2021). E evidenciam as íntimas relações entre o ambiente universitário, o contexto social mais amplo, as relações interpessoais, a motivação e a aprendizagem (HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021). Hipotetiza-se que as alterações nas referências dos estudantes e nas interações com os professores e pares impactaram o envolvimento dos estudantes e a autorregulação de suas aprendizagens no ensino remoto emergencial (HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021; NAUJOKS et al., 2021).

Outro conjunto de dificuldades dos participantes deste estudo esteve relacionado às interações com os pares. Sabe-se que as relações interpessoais com outros estudantes beneficiam a adaptação ao curso e à instituição pela troca de informações acadêmicas e de apoios afetivos (SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015; SILVA, 2019). Entretanto, o baixo contato com outros alunos no ensino remoto implica em dificuldades na regulação da atenção, do tempo, além da sobrecarga de tarefas e a percepção de estresse (BIWER et al., 2021; HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021).

A ausência das relações interpessoais entre os estudantes traz impactos à aprendizagem e à regulação emocional, com experiências de desmotivação, tristeza e tédio (CHO et al., 2021; LIMNIOU et al., 2021; HARLEY et al., 2019). Tais emoções negativas e desativadoras somadas à sobrecarga acadêmica pelo volume de atividades, predominantemente individuais, influenciam no modo como os estudantes lidam com o ERE. Isso porque esses estados afetivos afetam o gerenciamento das tarefas, trazem impactos ao desempenho acadêmico, aos diálogos com os professores e à colaboração com os pares (CAMACHO-MORLES et al., 2021; TZAFILKOU; PERIFANOU; ECONOMIDES, 2021). Soma-se que o trabalhar em grupo exige comunicações mediadas por dispositivos digitais e que envolvem habilidades para se comunicar *online* e alguma posse de equipamento e recurso, sendo que a ausência de recursos materiais pode acrescentar mais uma barreira aos estudantes com restrições socioeconômicas (BALDERAS-SOLÍS et al., 2021; ZAPATA-GARIBAY et al., 2021; CHO et al., 2021; NAUJOKS et al., 2021).

Tais evidências demonstram que as dificuldades relativas aos estudos e à aprendizagem e às relações com os pares se relacionam intimamente com a regulação emocional, especialmente nas experiências dos ingressantes no contexto de ERE. Ou seja, os estudantes podem vivenciar dificuldades em gerenciarem os processos de estudos devido aos estados afetivos e emocionais (BARUTH et al., 2021; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020; PETTIGREW; HOWES, 2022). Os participantes deste estudo apresentaram variadas emoções acadêmicas negativas, com destaque para o tédio, a frustração, a tristeza, a ansiedade, conforme outros resultados no contexto remoto (ENSMANN et al., 2021; LIMNIOU et al., 2021; TULASKAR; TURUNEN, 2021). Evidencia-se, portanto, a relevância da congregação de recursos cognitivos, comportamentais e emocionais dos discentes frente às novas responsabilidades na vida universitária (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016). Entretanto, tais situações conjugam aspectos vinculados ao estudante e à instituição e podem ser percebidas como facilitadoras ou obstáculos à permanência estudantil (ARAÚJO, 2017; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; MONTEIRO; SOARES, 2017; SAHÃO; KIENEN, 2021).

Nesse sentido, outro conjunto de elementos críticos às vivências dos participantes deste estudo na transição ao ES se inserem nas condições de ensino e nas mediações pedagógicas. As adversidades vivenciadas pelos participantes deste estudo dialogam com outros resultados a respeito de frustrações pela interação exclusivamente virtual e com canais restritos de comunicação com os professores e com as suas escolhas pedagógicas (BALDERAS-SOLÍS et al., 2021; HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021; PAGOTO et al., 2021; SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020; TULASKAR; TURUNEN, 2021; ZAPATA-GARIBAY et al., 2021). Isso porque as interações com os professores, além de serem antecipadas nas expectativas iniciais dos ingressantes, impactam a qualidade de suas experiências, na transição e adaptação à educação superior (FIOR; MARTINS, 2020; OLIVEIRA et al., 2014; SILVA, 2019; SOARES et al., 2018a).

Soma-se que, no ERE, a comunicação dos estudantes com os professores tem mais efeitos sobre a aprendizagem dos alunos do que a frequência nas aulas ou a realização de trabalhos com pares (TZAFILKOU; PERIFANOU; ECONOMIDES, 2021). A literatura ainda descreve que dentre as práticas pedagógicas que favorecem a transição dos ingressantes ao ES destacam-se as ações relacionadas ao curso e às metodologias implementadas, que envolvem o conjunto de adaptações, estratégias e a flexibilidade na condução da disciplina, além dos elementos afetivos presentes na relação pedagógica (ALMEIDA, 2007; CHO et al., 2021;

FIOR; MARTINS, 2020; HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021; PAGOTO et al., 2021).

Cabe ressaltar que as mediações pedagógicas dos docentes pautam-se no planejamento das condições de ensino e estas decisões produzem efeitos sobre as experiências de aprendizagem, impactam a relação afetiva dos estudantes com os objetos de conhecimento e são marcadas por elementos afetivos (FIGUEIREDO; LEITE, 2019). As mediações pedagógicas impactam a transição, a adaptação, a satisfação e o sucesso no ES, dado que o modo como os estudantes buscam e gerenciam os conteúdos e constroem suas trajetórias formativas têm uma íntima relação com a organização pedagógica do curso e com as decisões dos docentes (ARAÚJO, 2017; LIMNIOU et al., 2021). Acresce ainda que quanto maior a satisfação com o curso, maior a aplicação de estratégias de autorregulação da aprendizagem pelo estudante, e sendo maior o engajamento do estudante, menor é a intenção de evasão (BERNARDO et al., 2022).

Nesse sentido, as análises apresentadas evidenciam que as variáveis individuais e os aspectos institucionais, somados aos eventos situacionais externos se relacionam intimamente e produzem interações complexas que impactam a transição ao ES (ALMEIDA, 2007; ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; TINTO, 1975). Portanto, entende-se que as dificuldades nos estudos e nas aprendizagens no ES mostram-se parcialmente relacionadas às fragilidades no percurso escolar dos estudantes, uma vez que esse fenômeno tem a confluência de variáveis institucionais e contextuais (ÁLVAREZ-PÉREZ; LÓPEZ-AGUILAR, 2019; DIAS et al., 2019; FRISON et al., 2021). Nesse sentido, o ingresso ao ES é permeado por demandas que testam os recursos dos estudantes, desafiam suas fragilidades, mas também revelam suas potencialidades. Considerar os conhecimentos e as habilidades com que chegam os estudantes ao ES pode mitigar as experiências negativas e enriquecer as práticas docentes e os projetos pedagógicos, além de subsidiar as decisões de gestores e os suportes dos serviços de apoios aos estudantes (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; FIOR; MARTINS, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação analisou a transição de ingressantes ao ES em uma universidade pública brasileira. Três estudos foram realizados investigando o peso do *background* no momento da entrada no ES, as expectativas iniciais dos novos estudantes nos primeiros dias de frequência na instituição e as dificuldades vivenciadas pelos ingressantes nas primeiras oito semanas de aulas no ERE, sendo um momento privilegiado para conhecer as experiências acadêmicas após o primeiro ciclo de avaliações. Os estudos contribuem para aprofundar o conhecimento a respeito da transição ao ES considerando as variáveis anteriores ao ingresso e as experiências das primeiras semanas de aulas, e favorecem projetar implicações para a adaptação acadêmica e sucesso dos estudantes na educação superior.

Destacam-se elementos críticos às experiências dos ingressantes na transição ao ES e que incluem as condições de estudo e aprendizagem, os elementos institucionais, especialmente as condições de ensino e as mediações pedagógicas, a regulação emocional e as interações sociais. Acresce mencionar as limitações desta pesquisa no que diz respeito ao reduzido número de participantes e que pertencem a mesma instituição. Soma-se que foram realizadas entrevistas individuais, sendo uma parte da coleta dos dados conduzida virtualmente por meio de plataforma de videoconferência. Acrescenta-se que a transição ao ES é impactada por múltiplas variáveis, no entanto, esta pesquisa apresenta também a limitação de ter se restringido a algumas das variáveis que impactam a transição ao ES.

Além disso, hipotetiza-se que as vivências iniciais dos participantes deste estudo foram impactadas pelas frustrações das expectativas iniciais sobre a transição ao ES, uma vez que suas aspirações vinculavam-se ao contexto de ensino presencial e os estudantes não anteviam o aparecimento da pandemia por SARS-CoV-2, tampouco as medidas sanitárias que orientavam o distanciamento social. Sabe-se que os ingressantes aspiram vivenciar e usufruir das oportunidades possibilitadas a partir da estrutura física e recursos da instituição (PORTO; SOARES, 2017a), sugerindo que o grupo investigado pode ter vivenciado reações emocionais de frustração, tal como evidenciado em outra investigação com estudantes face ao adiamento das aulas presenciais (MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020). Porém, cabe ressaltar que os objetivos do respectivo estudo identificaram apenas as dificuldades em seu lócus e não buscou levantar os motivos associados.

Deste modo o contexto da pandemia por SARS-CoV-2 explicitou um campo de investigações a ser explorado, trouxe também novas demandas por seus desdobramentos, especialmente aos estudantes. Nesse sentido, futuros estudos podem contribuir com

delineamentos longitudinais que permitam o acompanhamento dos estudantes ao longo do primeiro ano de frequência ao ES, bem como as próximas investigações poderiam selecionar desenhos metodológicos mistos com procedimentos de coletas e análises quantitativos e qualitativos. Destaca-se a possibilidade de integrar às entrevistas individuais a utilização de diários e grupos focais.

A par de tais considerações, ressaltam-se implicações práticas e pedagógicas que podem contribuir para as futuras ações das instituições e que não se restringem ao enfrentamento de situações críticas, mas também, consideram a capilaridade e a sustentabilidade de estratégias permanentes que contribuam com a eficácia de suas ações e tem como objetivo o sucesso dos estudantes no ES (ARAÚJO, 2017; SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020). Pautando-se nos resultados apresentados e nas evidências de outras pesquisas, são destacadas percepções positivas dos estudantes a respeito das condutas dos docentes e das instituições, bem como aspectos benéficos do ERE. Tais constatações podem auxiliar as instituições, os gestores, os coordenadores de curso, os professores e os profissionais de serviços de apoio aos estudantes a respeito de ações que favorecem suportes específicos à transição dos estudantes ingressantes ao ES.

A relevância das interações entre estudantes e professores, e entre estudantes e pares foram explicitadas durante a situação de ensino remoto nos resultados desta investigação, o que corrobora com os achados de outros estudos (ENSMANN et al., 2021; HENSLEY; IACONELLI; WOLTERS, 2021; LIMNIOU et al., 2021). Somam-se as evidências de pesquisas que já destacavam as contribuições que as relações interpessoais têm para a aprendizagem, para o desenvolvimento de carreira, para a regulação emocional dos estudantes e que favorecem a adaptação ao ES (AMBIEL; SANTOS; DALBOSCO, 2016; HARLEY et al., 2019; OLIVEIRA et al., 2019; SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015; SILVA, 2019). Deste modo, os professores podem planejar condições ambientais e sociais que promovam vivências no ES mais positivas ao bem-estar e que estimulem os estudantes a enfrentamentos mais persistentes, com maior envolvimento acadêmico e social em suas aprendizagens (TINTO, 1997; 2017). Além disso, destaca-se a importância da empatia nas relações pedagógicas, dado que estas são marcadas por aspectos afetivos. Acrescenta-se o planejamento e a flexibilidade nas ações de ensino e que devem ser condizentes com o formato das avaliações propostas e com as próprias expectativas dos docentes (LEITE, 2012).

Com a convicção de que a mediação pedagógica no ES tem a potencialidade de influenciar as experiências dos estudantes na transição a esse nível de ensino junto com as variáveis dos estudantes e do contexto, especialmente com a atuação dos serviços de apoio

aos estudantes (ALMEIDA, 2007; FIOR; MARTINS, 2020; TINTO, 1997), as ações institucionais também devem se atentar para o desenvolvimento profissional dos professores (CUNHA, 2018) que promovam a aprendizagem colaborativa no contexto de ensino e aprendizagem (TZAFILKOU; PERIFANOU; ECONOMIDES, 2021). Tão importante é a capacitação contínua das equipes técnicas para a promoção de ações de apoio aos estudantes na apropriação de estratégias autorregulatórias, no âmbito da sala de aula, a partir da infusão curricular e nos contextos acadêmicos não obrigatórios (PELISSONI; POLYDORO, 2017).

Ainda, as reações emocionais dos ingressantes e seus enfrentamentos face às mudanças do ingresso ao ES, tanto no contexto presencial ou remoto, incluem ajustamentos pessoais e interpessoais (HARLEY et al., 2019; MIRANDA; ROSAR; SANTOS, 2020). As estratégias adotadas pelos estudantes podem ser incrementadas com ações de apoios institucionais para a regulação emocional, além da oportunidade de discutir práticas e diretrizes para ações de bem-estar que envolvam os diferentes agentes institucionais da comunidade acadêmica (ALMEIDA, 2007; BLANDO et al., 2021; TINTO, 2017). Destaca-se a oferta de apoios aos alunos sobre as competências de aprendizagem autorregulada, inclusive sobre aprendizagem no ensino remoto, de modo que futuras crises e desastres sejam enfrentados de formas mais construtivas.

Acrescenta-se que a literatura revisada sobre a migração do ensino presencial para o remoto emergencial também evidenciou percepções positivas dos estudantes sobre a flexibilidade dos professores e cursos, os ganhos em administrar os próprios compromissos, o fácil acesso aos docentes e equipe de ensino, e os materiais disponibilizados no ERE. Enfatiza-se, ainda, a oferta de tutorias e apoios remotos. Tais fatores contribuem para futuros planejamentos estratégicos das instituições (BALDERAS-SOLÍS et al., 2021; BARUTH et al., 2021; CASTELLI; SARVARY, 2021; CHO et al., 2021; ENSMANN et al., 2021; LIMNIOU et al., 2021; PAGOTO et al., 2021).

Por fim, as vivências no ERE apresentaram desafios específicos à transição ao ES, mas também oportunizaram um contexto no qual os estudantes experimentaram posturas agênticas. Apesar dos limites impostos e das exigências situacionais, é possível considerar que o desenvolvimento de novas habilidades digitais, a adequação de estratégias para os estudos e a regulação da motivação, não representam apenas reações dos estudantes às circunstâncias, mas sugerem movimentos e esforços dos mesmos para a criação de condições de adaptação ao novo contexto (BANDURA, 2017; SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020; TULASKAR; TURUNEN, 2021).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR NETO, J. M. DE. Trajetórias de sucesso escolar entre estudantes da escola pública na universidade: um problema sensível? **Barbarói**, v. 54, p. 94–111, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.14595> Acesso em: 28 dez. 2020.
- ALHAZBI, S.; HASAN, M. A. The role of self-regulation in remote emergency learning: Comparing synchronous and asynchronous online learning. **Sustainability (Switzerland)**, v. 13, n. 11070, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su131911070> Acesso em: 07 fev. 2022.
- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 15, n. 2, p. 203–215, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279507812_Transicao_adaptacao_academica_e_exito_escolar_no_ensino_superior Acesso em: 07 fev. 2022.
- ALMEIDA, L. S. et al. Expetativas académicas dos alunos do Ensino Superior : construção e validação de uma escala de avaliação. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. XVI, n. I, p. 70–85, 2012.
- ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; MARTINS, C. Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: ALMEIDA, L. S.; DE CASTRO, R. V. (Eds.). . **Ser Estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano**. Minho: Universidade do Minho, 2016. p. 146–164. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/42318> Acesso em: 15 nov. 2020.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A.; SOARES, A. P. Questionario de Vivências Académicas (QVA e QVA- r). In: GONÇALVES, M. M. et al. (Eds.). . **Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa**. Coimbra: Quarteto, 2003. v. 1p. 103–130.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). **Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 189–208, 2000. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/510> Acesso em: 07 fev. 2022.
- ALMEIDA, L.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Questionário de vivências académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 2, p. 81–93, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002 Acesso em: 07 fev. 2022.
- ÁLVAREZ-PÉREZ, P. R.; LÓPEZ-AGUILAR, D. Perfil de ingresso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 30, n. 3, p. 46–63, 2019.
- AMARAL, E.; POLYDORO, S. A. J.; CARVALHO, M. A. A. G. Desenvolvimento docente para educação remota emergencial: relato da Unicamp. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 54, n.

Supl 1, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2021.182214> Acesso em: 07 fev. 2022.

AMBIEL, R. A. M. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 41–52, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006 Acesso em: 07 fev. 2022.

AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. DE O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Psicologia - Teoria e Prática**, v. 20, n. 2, p. 254–267, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267> Acesso em: 15 nov. 2020.

AMBIEL, R. A. M.; SANTOS, A. A. A.; DALBOSCO, S. N. P. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. **Psico**, v. 47, n. 4, p. 288–297, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872> Acesso em: 09 fev. 2022.

ARAÚJO, A. et al. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 18, n. 1, p. 131–145, 2014.

ARAÚJO, A. M. et al. Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 3, n. 2, p. 102–111, 2016. Disponível em: 10.17979/reipe.2016.3.2.1846 Acesso em: 07 fev. 2022.

ARAÚJO, A. M. Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 4, n. 2, p. 132–141, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207> Acesso em: 25 ago. 2020.

ARAÚJO, A. M. et al. A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. **Anales de Psicología**, v. 35, n. 1, p. 58–67, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351> Acesso em: 15 nov. 2020.

ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. **Educare, Revista Científica de Educação**, 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: 27 out. 2020.

AUDIBERT, A.; TEIXEIRA, M. Escala de adaptabilidade de carreira: Evidências de validade em universitários Brasileiros. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 16, n. 1, p. 83–93, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v16n1/09.pdf> Acesso em: 07 fev. 2022.

BAKER, R. W.; MCNEIL, O. V.; SIRYK, B. Expectation and Reality in Freshman Adjustment to College. **Journal of Counseling Psychology**, v. 32, n. 1, p. 94–103, 1985. Disponível em: Acesso em: 07 fev. 2022.

BAKER, R. W.; SIRYK, B. Measuring adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology**, v. 31, n. 2, p. 179–189, 1984. Disponível em: Acesso em: 07 fev. 2022.

BALDERAS-SOLÍS, J. et al. Experiences of undergraduates' emergency remote education in Mexico. **Cogent Education**, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2000846> Acesso em: 07 fev. 2022.

BANDURA, A. **Self-efficacy. The exercise of control**. Nova York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. Teoria Social Cognitiva: no contexto cultural. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (Eds.). **Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 200.

BARBOSA, M. DE M. F. et al. Delineamento e Avaliação de um Programa de Adaptação Acadêmica no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 61–74, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p61>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BARDAGI, M. P.; ALBANAES, P. Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. **Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 35–44, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v29i1.989> Acesso em: 09 fev. 2022.

BARUTH, O. et al. Distance learning perceptions during the coronavirus outbreak: Freshmen versus more advanced students. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 37, n. 6, p. 1666–1681, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcal.12612> Acesso em: 07 fev. 2022.

BAUTH, M. F. et al. Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. **Contextos Clínicos**, v. 12, n. 1, p. 104–123, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/ctc.2019.121.05> Acesso em: 07 fev. 2022.

BERNARDO, A. B. et al. A Path Model of University Dropout Predictors : The Role of Satisfaction , the Use of Self-Regulation Learning Strategies and Students ' Engagement. **Sustainability**, v. 14, n. 1057, p. 3–10, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su14031057> Acesso em: 07 fev. 2022.

BERTOLIN, J.; AMARAL, A.; ALMEIDA, L. Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? **Educação e Pesquisa**, v. 45, n. e185453, p. 1–18, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945185453> Acesso em: 07 fev. 2022.

BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 1, p. 225–249, 2015. Disponível em: : <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100013> Acesso em: 07 fev. 2022.

BIWER, F. et al. Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. **Frontiers in Psychology**, v. 12, n. 642593, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593> Acesso em: 07 fev. 2022.

BLANDO, A. et al. Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Thema**, v. 20, p. 303–314, 2021.

Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.303-314.1857> Acesso em: 09 fev. 2022.

BOND, M. et al. Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 18, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x> Acesso em: 07 fev. 2022.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Psychometric studies of the learning strategies scale for university students. **Paideia**, v. 25, n. 60, p. 19–27, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201504> Acesso em: 07 fev. 2022.

BRAGA, M. J.; XAVIER, F. P. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública. **Educar em Revista**, n. 62, p. 245–259, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tZh9nFv4WthpdJCK34RRgbk/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística do ensino superior : graduação 1999 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília: O Instituto, 2000, 1999. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/1999/superior/miolo1_Sinopse_Superior99.pdf Acesso em: 07 fev. 2022

BRASIL. **Decreto nº7.324 de 19 de julho de 2010 - Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa nº25 de 28 de dezembro de 2010 - Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais - PNAEST** Ministério da Educação - Gabinete do Ministro, 2010b. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria_mec_25_28.12.2010.pdf Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FEDERAL, S. (Ed.). . **Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas**. 2. ed. ed. Brasília: [s.n.]. p. 58. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Superior 2019**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 13 jul. 2021

BUCKLEY, K. et al. Learning from student experience: large, higher education classes transitioning online. **Irish Educational Studies**, v. 40, n. 2, p. 399–406, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916566> Acesso em: 07 fev. 2022.

BUSCACIO, R. C. Z.; SOARES, A. B. Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 18, n. 1, p. 69–

79, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69> Acesso em: 17 ago. 2020.

CAMACHO-MORLES, J. et al. Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 33, p. 1051–1095, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3> Acesso em: 09 fev. 2022.

CAMERON, R. B.; RIDEOUT, C. A. ‘It’s been a challenge finding new ways to learn’: first-year students’ perceptions of adapting to learning in a university environment. **Studies in Higher Education**, p. 1–15, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783525> Acesso em: 09 fev. 2022.

CARDOSO, L. M.; GARCIA, C. S.; SCHROEDER, F. T. Vivência acadêmica de alunos ingressantes no curso de Psicologia. **Psicologia Ensino e Formação**, v. 6, n. 2, p. 5–17, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v6n2/v6n2a02.pdf> Acesso em: 09 fev. 2022.

CARLOTTO, R. C. et al. Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. **Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 421–432, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200305> Acesso em: 09 fev. 2022.

CASANOVA, J. R. et al. Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 41–49, 2018a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41> Acesso em: 09 fev. 2022.

CASANOVA, J. R. et al. Factors that determine the persistence and dropout of university students. **Psicothema**, v. 30, n. 4, p. 408–414, 2018b. Disponível em: 10.7334/psicothema2018.155 Acesso em: 09 fev. 2022.

CASANOVA, J. R. Abandono No Ensino Superior: Modelos Teóricos, Evidências Empíricas E Medidas De Intervenção. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 57, p. 05–22, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22> Acesso em: 09 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**, v. 9, n. 1, p. 165–181, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf> Acesso em: 08 dez. 2021.

CASANOVA, J. R.; BERNARDO, A.; ALMEIDA, L. S. Abandono no Ensino Superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. In: ALMEIDA, L. S. (Ed.). . **Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades**. Braga: ADIPSIEDUC, 2019. p. 233–256. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55716> Acesso em: 09 fev. 2022.

CASANOVA, J. R.; BERNARDO, A. B.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica e intenção de abandono de estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 8, n. 2, p. 211–228, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705> Acesso em: 09 fev. 2022.

CASTELLI, F. R.; SARVARY, M. A. Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. **Ecology and Evolution**, v. 11, n. 8, p. 3565–3576, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ece3.7123> Acesso em: 09 fev. 2022.

CHO, J. Y. et al. **Student Perceptions of Social Support in the Transition to Emergency Remote Instruction**. L@Scale Works-in-Progress. **Anais...2021** Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3430895.3460158> Acesso em: 09 fev. 2022.

CHOI, H.; CHUNG, S. Y.; KO, J. Rethinking teacher education policy in ICT: Lessons from emergency remote teaching (ERT) the during COVID-19 pandemic period in Korea. **Sustainability**, v. 13, n. 5480, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su13105480> Acesso em: 07 fev. 2022.

COLCLASURE, B. C. et al. Identified challenges from faculty teaching at predominantly undergraduate institutions after abrupt transition to emergency remote teaching during the covid-19 pandemic. **Education Sciences**, v. 11, n. 9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11090556> Acesso em: 09 fev. 2022.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215–224, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qjznyDrBP5CtCf5MmLxZLgv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 09 fev. 2022.

CUNHA, M. I. DA. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6–11, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725> Acesso em: 09 fev. 2022.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações Raciais No Ensino Superior Público Brasileiro : Um Panorama Analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302–327, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MBtLrKDNWYWY8ntQDwBSGYb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 09 fev. 2022.

DANTAS, M. A.; AZZI, R. G. Relato de uma experiência de intervenção na perspectiva da teoria social cognitiva de carreira. **Temas em Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 735–749, 2018. Disponível em: doi: 10.9788/TP2018.2-08Pt Acesso em: 09 fev. 2022.

DE SOUZA, L. E. P. F.; BUSS, P. M. Global challenges for equitable access to COVID-19 vaccination. **Cadernos de Saude Publica**, v. 37, n. 9, 2021. Disponível em: doi:10.1590/0102-311X00056521 Acesso em: 09 fev. 2022.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-Del-Prette) - Manual de aplicação, apuração e interpretação**. 1 ed ed. [s.l.] Casa do Psicólogo, 2018.

DIAS, A. C. et al. Dificuldades percebidas na transição para a universidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 20, n. 1, p. 19–30, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p19> Acesso em: 09 fev. 2022.

DIAS, C. E. S. B. et al. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior**

- brasileiro**. São Carlo: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com/wp-content/uploads/2020/09/ebookapoio-pedagocc81gico-2.pdf> Acesso em: 15 out. 2021
- DIAS, D.; SÁ, M. J. The impact of the transition to HE: Emotions, feelings and sensations. **European Journal of Education**, v. 49, n. 2, p. 291–303, 2014. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26609220> Acesso em: 09 fev. 2022.
- DISMORE, H. Learning to learn in higher education: developing a modus vivendi. **International Journal of Lifelong Education**, v. 35, n. 3, p. 254–269, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1165746> Acesso em: 09 fev. 2022.
- DOMINGUEZ-LARAR, S.; PRADA-CHAPOÑAN, R.; GRAVINI-DONADO, M. Estructura interna del Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) en universitarios de primer ano. **Educacion Medica**, p. 1–11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.06.004> Acesso em: 09 fev. 2022.
- DRESEL, M. et al. Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. **Studies in Higher Education**, v. 40, n. 3, p. 454–470, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004236> Acesso em: 09 fev. 2022.
- DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 255–265, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002> Acesso em: 09 fev. 2022.
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: Organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 22–70, 2012. Disponível em: [10.1590/S1517-45222012000100003](http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222012000100003) Acesso em: 09 fev. 2022.
- DURHAM, E. R. O Ensino Superior no Brasil: Público e Privado. In: **NUPES**. NUPES ed. [s.l.] Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade Universidade de São Paulo, 2003. v. 3p. 1–42. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf> Acesso em: 09 fev. 2022.
- ENSMANN, S. et al. Connections before curriculum: The role of social presence during covid-19 emergency remote learning for students. **Online Learning Journal**, v. 25, n. 3, p. 36–56, 2021. Disponível em: DOI: 10.24059/olj.v25i3.2868 Acesso em: 09 fev. 2022.
- ESTEVAM, C. et al. Programa de tutoria por pares no ensino superior: Estudo de caso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 2, p. 185–195, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p185> Acesso em: 09 fev. 2022.
- EURÍSTENES, P.; CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J. As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2015). In: **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**. [s.l.] IESP-UERJ, 2015. p. 1–24. Disponível em: http://gema.bemvindo.co/wp-content/uploads/2016/02/k2_attachments_Levantamento_Estaduais_2015.pdf Acesso em: 09 fev. 2022.
- FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino superior: análise em função do gênero e sistema de cotas. **Revista**

- Amazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**, v. XIII, n. 1, p. 94–115, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8312> Acesso em: 09 fev. 2022.
- FARIAS, R. V.; ALMEIDA, L. S. Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 68–93, 2020. Disponível em: <http://www.revistaepsi.com> Acesso em: 11 abr. 2021.
- FERNÁNDEZ, M. F. P. et al. Predictores of studnets' adjustment during transition to university in Spain. **Psicothema**, v. 29, n. 1, p. 67–72, 2017. Disponível em: doi: 10.7334/psicothema2016.40 Acesso em: 09 fev. 2022.
- FIGUEIREDO, A. C. Limits to the affiliation to academic life of lower classes of students in the context of university expansion. **Educ. Pesqui.**, v. 44, p. 1–18, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173462> Acesso em: 09 fev. 2022.
- FIGUEIREDO, A. P. S.; LEITE, S. A. DA S. Afetividade e ensino: marcas de dois professores inesquecíveis da área de Matemática. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 9, n. e013490, p. 1–17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.13490> Acesso em: 09 fev. 2022.
- FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, n. e024742, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742> Acesso em: 09 fev. 2022.
- FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. Experiências de escolarização de jovens de camadas populares que ingressam no ensino superior. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/111286/0> Acesso em: 09 fev. 2022.
- FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, v. 29, p. 191–215, 2009. Disponível em: Acesso em: 09 fev. 2022. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a10.pdf> Acesso em: 15 mar. 2020.
- FIOR, C. A.; MERCURI, E. Academic involvement in higher education and students' characteristics. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 85–95, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/10.pdf> Acesso em: 15 mar. 2020.
- FLEITH, D. DE S. et al. Expectativas de Sucesso Profissional de Ingressantes na Educação Superior: Estudo Comparativo. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 19, n. 03, p. 223–231, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17412.01> Acesso em: 03 dez. 2020.
- FRISON, L. M. B. et al. Percursos de estudantes da Educação Superior com trajetórias de insucesso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 669–690, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902747> Acesso em: 09 fev. 2022.
- GALVÃO, A. et al. Ansiedade, stress e depressão relacionados com perturbações do sono-vigília e consumo de álcool em alunos do ensino superior. **Revista Portuguesa de**

Enfermagem de Saúde Mental, v. 5, p. 8–12, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0160> Acesso em: 09 fev. 2022.

GHIRALDELLO, L. **Integração do estudante ao ensino superior : estudo sobre o ingressante de um curso de turismo**. [s.l.] UNICAMP. Campinas, SP, 2008.

GÓMEZ-GÓMEZ, M. La formación del profesorado ante las nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje virtual desde una dimensión tecnológica, pedagógica y humana. **Publicaciones**, v. 51, n. 3, p. 565–603, 2021. Disponível em: 10.30827/publicaciones.v51i3.18123 Acesso em: 09 fev. 2022.

GOUVEIA, T. G. **Programa de desenvolvimento de habilidades sociais no contexto universitário**. [s.l.] UNICAMP. Campinas, SP., 2020.

GRANADO, J. I. F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. 6, n. 2, p. 31–41, 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12089> Acesso em: 09 fev. 2022.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 1, p. 75–88, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872011000100006&script=sci_arttext Acesso em: 09 fev. 2022.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S. Integração Ao Ensino Superior : Relações Ao Longo Do Primeiro Ano De Graduação. **Psicologia, Ensino e Formação**, v. 1, n. 2, p. 85–96, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-20612010000200008 Acesso em: 09 fev. 2022.

GUSSO, H. L. et al. Ensino Superior Em Tempos De Pandemia : diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, v. 41, n. e238957, p. 1–26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957> Acesso em: 09 fev. 2022.

HARLEY, J. M. et al. Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model. **Educational Psychologist**, v. 54, n. 2, p. 106–126, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297> Acesso em: 09 fev. 2022.

HENSLEY, L. C.; IACONELLI, R.; WOLTERS, C. A. “This weird time we’re in”: How a sudden change to remote education impacted college students’ self-regulated learning. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 0, n. 0, p. 1–16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1916414> Acesso em: 09 fev. 2022.

HERINGER. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7–17, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7> Acesso em: 21 ago. 2019.

HERINGER, R. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, v. 24, p. 17–35, 2014. Disponível em: 10.21669/tomo.v0i0.3184 Acesso em: 09 fev. 2022.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. In: **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. p. 2–63. Disponível em:

http://flacso.org.br/files/2016/06/caderno_gea_n7_digitalfinal.pdf Acesso em: 09 fev. 2022.

HERINGER, R. Políticas de Ação Afirmativa e os desafios da permanência no Ensino Superior. In: DIAS, C. E. S. B. et al. (Eds.). . **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 61–78.

Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/62048> Acesso em: 09 fev. 2022.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, p. 1–21, 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 09 fev. 2022.

HONÓRIO, A. C.; OTTATI, F.; CUNHA, F. A. Avaliação da Adaptação ao ensino superior. **Revista Psicologia para America Latina**, n. 32, p. 97–105, 2019. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-350X2019000200002

Acesso em: 09 fev. 2022.

HURTADO, S. et al. Predicting transition and adjustment to college: Biomedical and behavioral science aspirants' and minority students' first year of college. **Research in Higher Education**, v. 48, n. 7, p. 841–887, 2007. Disponível em: DOI: 10.1007/s11162-007-9051-x

Acesso em: 09 fev. 2022.

JURIŠEVIČ, M. et al. Higher Education Students' Experience of Emergency Remote Teaching during the Covid-19 Pandemic in Relation to Self-Regulation and Positivity. **CEPS Journal**, v. 11, n. Sp.Issue, p. 241–262, 2021. Disponível em: doi: 10.26529/cepsj.1147

Higher Acesso em: 09 fev. 2022.

KAM, S. X. L. et al. Estresse em Estudantes ao longo da Graduação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 1, p. 246–253, 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20180192> Acesso em: 09 fev. 2022.

KUMAR, V.; VERMA, A. An exploratory assessment of the educational practices during COVID-19. **Quality Assurance in Education**, v. 29, n. 4, p. 373–392, 2021. DOI:

10.1108/QAE-12-2020-0170 Acesso em: 09 fev. 2022.

LEE, J. et al. Impact of COVID-19 on the mental health of US college students. **BMC Psychology**, v. 9, n. 95, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00598-3>

Acesso em: 09 fev. 2022.

LEITE, S. A. DA S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355–368, 2012. Disponível em: DOI: 10.9788/TP2012.2-06 Acesso em: 09 fev. 2022.

LENT, R. W. et al. Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. **Journal of Vocational Behavior**, v. 74, n. 2, p. 190–198, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>

Acesso em: 09 fev. 2022.

LIMA, C. DE A.; SOARES, A. B.; SOUZA, M. S. DE. Treinamento de Habilidades Sociais

para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. **Psicologia Clínica**, v. 31, n. 1, p. 95–121, 2019. Disponível em: DOI: 10.33208/PC1980-5438v0031n01A05 Acesso em: 09 fev. 2022.

LIMNIOU, M. et al. Learning, student digital capabilities and academic performance over the COVID-19 pandemic. **Education Sciences**, v. 11, n. 7, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11070361> Acesso em: 09 fev. 2022.

LIPP, M. E. N.; GUEVARA, A. J. H. Validacao empirica do inventario de sintomas de stress (ISS). **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 3, p. 43–49, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284507885_Validacao_empirica_do_inventario_de_sintomas_de_stress Acesso em: 09 fev. 2022.

LUCA, L.; NORONHA, A. P. P.; QUELUZ, F. N. F. R. Relações entre estratégias de coping e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 2, p. 169–176, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p169> Acesso em: 08 nov. 2019.

LUFT, C. D. B. ET AL. Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos. **Revista de Saude Publica**, v. 41, n. 4, p. 606–615, 2007. Disponível em: DOI:10.1590/s0034-89102007000400015 Acesso em: 09 fev. 2022.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Anxiety, depression and stress in university students: The impact of COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, n. e200067, p. 1–8, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067> Acesso em: 09 fev. 2022.

MARINHO-ARAUJO, C. M. et al. Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. **Avaliacao Psicologica**, v. 14, n. 1, p. 133–141, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15> Acesso em: 08 nov. 2019.

MARTINS, C. B. Sociologia e ensino superior: Encontro ou desencontro? **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 100–127, 2012. Disponível em: DOI: 10.1590/S1517-45222012000100005 Acesso em: 09 fev. 2022.

MAYMON, R.; HALL, N. C.; HARLEY, J. M. Supporting first-year students during the transition to higher education: The importance of quality and source of received support for student well-being. **Student Success**, v. 10, n. 3, p. 64–75, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1407> Acesso em: 09 fev. 2022.

MAZARIOLLI, J. F. **Integração e autoeficácia na formação superior de ingressantes de Engenharia em instituição de alta demanda**. [s.l.] UNICAMP. Campinas, SP, 2019.

MAZUR, C. et al. Teaching during COVID-19 Times: A Community College Perspective. **Journal of Microbiology & Biology Education**, v. 22, n. 1, 2021. Disponível em: DOI: 10.1128/jmbe.v22i1.2459 Acesso em: 09 fev. 2022.

MEISHAR-TAL, H.; LEVENBERG, A. In times of trouble: Higher education lecturers' emotional reaction to online instruction during COVID-19 outbreak. **Education and Information Technologies**, v. 26, n. 6, p. 7145–7161, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10569-1> Acesso em: 09 fev. 2022.

MELLO, A. F.; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 115, p. 413–435, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cTKTKhPRJMN9cq5CR6GjKLJ/?lang=pt> Acesso em: 09 fev. 2022.

MENEZES, S. C. **Assistência estudantil na educação superior pública: O programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro**. [s.l.] PUC-Rio. Rio de Janeiro, RJ., 2012.

MIRANDA, C. A. G. R.; ROSAR, P. C. DA; SANTOS, C. B. DOS. Impactos emocionais da pandemia do Covid-19 na aprendizagem acadêmica de estudantes universitários. **Revista Currículo e Docência**, v. 2, n. 3, p. 5–26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CD/article/view/252004> Acesso em: 09 fev.2022.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Concepções de estudantes sobre resolução de problemas e automonitoria. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 333–341, 2017. Disponível em: DOI: 10.1590/2175-3539/2017/02121124 Acesso em: 09 fev. 2022.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 51–60, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p51> Acesso em: 09 fev.2022.

MONTEIRO, S.; TAVEIRA, M. DO C.; ALMEIDA, L. Career adaptability and university-to-work transition: Effects on graduates' employment status. **Education and Training**, v. 61, n. 9, p. 1187–1199, 2019. Disponível em: DOI: 10.1108/ET-10-2018-0206 Acesso em: 09 fev.2022.

MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, v. 45, p. 114–127, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n45/n45a09.pdf> Acesso em: 03 nov. 2019.

NAUJOKS, N. et al. Self-Regulated Resource Management in Emergency Remote Higher Education: Status Quo and Predictors. **Frontiers in Psychology**, v. 12, n. 672741, p. 1–12, 2021. Disponível em: DOI: 10.3389/fpsyg.2021.672741 Self-Regulated Acesso em: 09 fev.2022.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T. ET AL. (Ed.). **Jovens Universitários em um Mundo em Transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília; Pequim: Ipea; SSAP, 2016. p. 95–124.

NEVES, C. E. B.; MORCHE, B.; ANHAIA, B. C. DE. Educação superior no Brasil: acesso, equidade e as políticas de inclusão social. **Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**, v. 3, n. 4, p. 127–139, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/107445> Acesso em: 09 fev.2022.

NEVES, C. E. B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, v. 6, n. 12, p. 19–41, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20336/rbs.243> Acesso em: 05 jun. 2019.

NOGUEIRA, M. J.; SEQUEIRA, C. Preditores de bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior. **Revista ROL de Enfermería**, v. 43, n. 1, p. 356–363, 2020. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31491/1/356-363.pdf> Acesso em: 09 fev.2022.

- OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; INÁCIO, A. L. M. Translation, adaptation and validity evidence for the thinking styles inventory - Revised II (TSI-R2) in Brazil. **Avaliacao Psicologica**, v. 17, n. 1, p. 121–130, 2018. Disponível em: DOI: 10.15689/ap.2017.1701.13.13637 Acesso em: 09 fev.2022.
- OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: Sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 17, n. 1, p. 43–53, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 13 nov. 2019.
- OLIVEIRA, C. T. DE et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239–246, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739> Acesso em: 13 nov. 2019.
- OLIVEIRA, K. L. 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. Disponível em: DOI: 10.21814/RPE.14268 Acesso em: 09 fev.2022.
- OLIVEIRA, R. E. C. DE; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 57, p. 547–568, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1796> Acesso em: 09 fev.2022.
- OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, v. 30, n. 1, p. 29–51, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf> Acesso em: 09 fev.2022.
- OLIVEN, A. C.; BELLO, L. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 339–374, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300013> Acesso em: 09 fev.2022.
- PAGOTO, S. et al. STEM undergraduates' perspectives of instructor and university responses to the COVID-19 pandemic in Spring 2020. **PLoS ONE**, v. 16, n. 8, p. 1–20, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0256213> Acesso em: 09 fev.2022.
- PELISSONI, A. M. S. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior**. [s.l.] UNICAMP. Campinas, SP., 2016.
- PELISSONI, A. M. S.; POLYDORO, S. A. J. Programas de promoção da autorregulação da aprendizagem. In: **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Letral, 2017. p. 182.
- PEREIRA, E. M. A.; LOURENÇO, E. B. Culturas universitárias e a universidade brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 15, n. 1, p. 58–72, 2008. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7516/4430> Acesso em: 09 fev.2022.
- PEREIRA, E. M. DE A. Universidade No Contexto Da América Latina: 90 Anos Da Reforma De Córdoba E 40 Anos Da Reforma Universitária Brasileira. **Políticas Educativas – Campinas**, v.2, n. 1, v. 2, n. 1, p. 54–75, 2008. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18352> Acesso em: 09 fev.2022.

PEREIRA, E. M. DE A.; PASSOS, R. D. F. DOS. O espaço europeu de ensino superior e cidadania europeia. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 175–196, 2018. Disponível em: DOI: 10.22348/riesup.v4i1.8651136 Acesso em: 09 fev.2022.

PEREIRA, M. M. et al. Saúde mental dos estudantes universitários brasileiros durante a pandemia de Covid-19. **Psicologia e Educação**, v. 23, n. 3, p. 1–20, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v23n3/pt_v23n3a10.pdf Acesso em: 09 fev.2022.

PETTIGREW, J. E.; HOWES, P. A. COVID-19 and Student Perceptions toward a Swift Shift in Learning Format: Does Experience Make a Difference? **American Journal of Distance Education**, v. 00, n. 00, p. 1–18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.201374> Acesso em: 09 fev.2022.

POLYDORO, S. A.; GUERREIRO-CASANOVA, D. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Aval. psicol**, v. 9, n. 2, p. 267–278, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200011 Acesso em: 09 fev.2022.

POLYDORO, S. A. J. et al. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 3, p. 201–213, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/DHwxgRJ6GBmtP4jz5nXzSwS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 fev. 2022.

PORTO, A. M. DA S.; SOARES, A. B. Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. **Análise Psicológica**, v. 34, n. 1, p. 13–24, 2017a. Disponível em: <https://doi.org/10.14417/ap.1170> Acesso em: 13 nov. 2019.

PORTO, A. M. DA S.; SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. **Psicologia - Teoria e Prática**, v. 19, n. 1, p. 208–219, 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219> Acesso em: 04 fev. 2021.

RIBEIRO, E. M. B. DE A.; PEIXOTO, A. DE L. A.; BASTOS, A. V. B. Social interaction between affirmative action students and regular students and influences in the social and academic integration at university. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 4, p. 401–411, 2017. Disponível em: DOI: 10.22491/1678-4669.20170041 Acesso em: 09 fev.2022.

RODÉS, V. et al. Teacher education in the emergency: A MOOC-inspired teacher professional development strategy grounded in critical digital pedagogy and pedagogy of care. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 1, n. 12, p. 1–14, 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.657> Acesso em: 09 fev.2022.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 1–13, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021224238> Acesso em: 09 fev. 2022.

SALGADO, F. A. DE F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF**, v. 23, n. 4, p. 667–679, 2018. Disponível em: DOI: 10.1590/1413-82712018230407 Acesso em: 09 fev. 2022.

SAMPAIO, H. Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808 -1990. In: **NUPEB**. [s.l: s.n.]. v. 8p. 1–30. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf> Acesso em: 09 fev.2022.

SAMPAIO, H. Ensino Superior no Brasil: desafios locais e globais. In: **Educação Superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades**. Cadernos d ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação: UFRJ, 2018. p. 238–267. Disponível em: DOI: 10.37423/200300489 Acesso em: 09 fev.2022.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das Relações dos Universitários e Seus Pares: Implicações na Adaptação Acadêmica. **Psicologia - Teoria e Prática**, v. 17, n. 1, p. 150–163, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p150-163> Acesso em: 13 nov. 2019.

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 Psicologia (Campinas)**, v. 36, p. 1–9, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077> Acesso em: 09 fev.2022.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. S. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. **Análise Psicológica**, v. 2, n. 19, p. 205–217, 2001. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/354> Acesso em: 09 fev.2022.

SAVOIA, M. G.; SANTANA, P. R.; MEJIAS, N. P. Adaptacao do inventario de estrategias de Coping de Folkman e Lazarus para o portugues. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1–2, p. 183–201, 1996. Disponível em: DOI: 10.1590/S1678-51771996000100009 Acesso em: 09 fev.2022.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. DOS. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, p. 11–20, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a03.pdf> Acesso em: 09 fev.2022.

SCHLOSSBERG, N. K. A model for analyzing human adaptation to transition. In: **The Counseling Psychologist**. [s.l: s.n.]. v. 9p. 2–18.

SEABRA, F.; AIRES, L.; TEIXEIRA, A. Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório. **Dialogia**, n. 36, p. 316–334, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18545> Acesso em: 09 fev. 2022.

SEIDL, E. M. F.; TRÓCCOLI, B. T.; ZANNON, C. M. L. DA C. Análise Fatorial de Uma Medida de Estratégias de Enfrentamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 225–234, 2001. Disponível em: DOI: 10.1590/s0102-37722001000300004 Acesso em: 09 fev.2022.

SILVA, G. H. G. DA. Ações Afirmativas No Ensino Superior Brasileiro: Caminhos Para a Permanência E O Progresso Acadêmico De Estudantes Da Área Das Ciências Exatas. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1–29, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698170841> Acesso em: 09 fev. 2022.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, p. 136–152, 2013.

Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783> Acesso em: 09 fev.2022.

SOARES, A. et al. Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 13, n. 3, p. 93–118, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/27231> Acesso em: 09 fev.2022.

SOARES, A. B. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, v. 19, n. 1, p. 49–60, 2014. Disponível em: DOI: 10.1590/s1413-82712014000100006 Acesso em: 09 fev.2022.

SOARES, A. B. et al. Expectativas Académicas Y Habilidades Sociales En La Adaptación a La Universidad. **Ciencias Psicológicas**, v. 11, n. 1, p. 77–88, 2017. Disponível em: DOI: 10.22235/cp.v11i2.1349 Acesso em: 09 fev.2022.

SOARES, A. B. et al. Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 1, p. 206–223, 2018a. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v70n1/15.pdf> Acesso em: 13 nov. 2019.

SOARES, A. B. et al. Vivências, Habilidades Sociais e Comportamentos Sociais de Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, p. 1–11, 2018b. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e34311> Acesso em: 09 fev. 2022.

SOARES, A. B. et al. Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1–13, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912> Acesso em: 09 fev.2022.

SOARES, A. B. et al. Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. **Pesqui. prá. psicossociais**, v. 14, n. 1, p. 1–16, 2019b. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000100011 Acesso em: 09 fev.2022.

SOARES, A. B. et al. A Satisfação de Estudantes Universitários com o Curso de Ensino Superior. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. 1–12, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003220715> Acesso em: 09 fev. 2022.

SOARES, A. B. et al. Adaptação Acadêmica de Estudantes de Primeiro Ano de Psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513–532, 2021b. Disponível em: DOI: 10.12957/epp.2021.61054 Acesso em: 09 fev.2022.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C. L. DE M.; SANTOS, Z. D. A. Revisão Sistemática da Literatura sobre Ansiedade em Estudantes do Ensino Superior. **Contextos Clínicos**, v. 13, n. 3, p. 992–1012, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/ctc.2020.133.13> Acesso em: 09 fev. 2022.

SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MELLO, T. V. DOS S. Estudo para a construção de um instrumento de comportamentos acadêmico-sociais para estudantes universitários. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 488–506, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8386> Acesso em: 09 fev.2022.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S. Questionário de envolvimento acadêmico (QEA). **Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa**, v. 3, p. 149–167, 2007.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In: GONÇALVES, M. M. et al. (Eds.). . **Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa**. Portugal ed. Coimbra: [s.n.]. v. Ip. 101–120. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/12110> Acesso em: 09 fev.2022.

SOARES, A. P. C.; ALMEIDA, L. S. Transição para a universidade: apresentação e validação do questionário de expectativas acadêmicas (QEA). **Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, p. 899–909, 2001. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12107> Acesso em: 09 fev.2022.

SOLEDAD, R. G. M. ET AL. The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) for use with Spanish students. **Psychological Reports**, v. 111, n. 2, p. 624–640, 2012. Disponível em: DOI: 10.2466/08.10.20.PR0.111.5.624-640 Acesso em: 09 fev.2022.

SOUZA, L. K. DE; LOURENÇO, E.; SANTOS, M. R. G. DOS. University adjustment of freshmen in undergraduate Psychology. **Revista Psicologia da Educação**, n. 42, p. 35–48, 2015. Disponível em: DOI: 10.5935/2175-3520.20150023 Acesso em: 09 fev. 2022.

STALLIVIERI, L. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil: características, tendências e perspectivas** Caxias do Sul, RS, 2013. Disponível em: https://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf Acesso em: 09 fev.2022.

TEIXEIRA, L. S.; ALMEIDA, L. S.; AGUILAR-DA-SILVA, R. Mudança curricular e de métodos pedagógicos: impacto vivenciado por estudantes de Medicina. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 5, n. 1, p. 19–28, 2018. Disponível em: DOI: 10.17979/reipe.2018.5.1.3349 Acesso em: 09 fev.2022.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185–202, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vH9zX7jBvg8f8YxqBDqYyqH/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 09 fev.2022.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Career Adapt-Abilities Scale-Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. **Journal of Vocational Behavior**, v. 80, n. 3, p. 680–685, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.007> Acesso em: 09 fev.2022.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. DOS S. S.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade : percepções de estudantes universitários. v. 5, n. 1, p. 69–85, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100006 Acesso em: 09 fev.2022.

TEIXEIRA, M. O.; COSTA, C. J. Career and subjective well-being in higher education: Personal and situational determinants. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 18, n. 1, p. 19–29, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p19> Acesso em: 09 fev.2022.

TELYANI, A. EL; FARMANESH, P.; ZARGAR, P. The Impact of COVID-19 Instigated Changes on Loneliness of Teachers and Motivation–Engagement of Students: A Psychological Analysis of Education Sector. **Frontiers in Psychology**, v. 12, n. 765180, p. 1–6, 2021. Disponível em: DOI: 10.3389/fpsyg.2021.765180 Acesso em: 09 fev.2022.

TERENZINI, P. T. et al. The transition to college: Diverse students, diverse stories. **Research in Higher Education**, v. 35, n. 1, p. 57–73, 1994.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975. Disponível em: DOI: 10.3102/00346543045001089 Acesso em: 09 fev.2022.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, V. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599–623, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2959965> Acesso em: 27 set. 2019

TINTO, V. Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. **The International Journal of the First Year in Higher Education**, v. 3, n. 1, p. 1–8, 2012. Disponível em: DOI: 10.5204/intjfyhe.v3i1.119 Acesso em: 09 fev.2022.

TINTO, V. Through the Eyes of Students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, v. 19, n. 3, p. 254–269, 2017. Disponível em: DOI: 10.1177/1521025115621917 Acesso em: 09 fev. 2022.

TINTO, V.; PUSSER, B. Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. **National Postsecondary Education Cooperative**, p. 1–51, 2006. Disponível em: https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf Acesso em: 09 fev.2022.

TORRES, V.; SAMPAIO, C. A.; CALDEIRA, A. P. Ingressantes de cursos médicos e a percepção sobre a transição para uma aprendizagem ativa. **Interface: Communication, Health, Education**, v. 23, n. e1700471, p. 1–16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.170471> Acesso em: 09 fev.2022.

TULASKAR, R.; TURUNEN, M. What students want? Experiences, challenges, and engagement during Emergency Remote Learning amidst COVID-19 crisis. **Education and Information Technologies**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10747-1> Acesso em: 09 fev.2022.

TZAFILKOU, K.; PERIFANOU, M.; ECONOMIDES, A. A. Negative emotions, cognitive load, acceptance, and self-perceived learning outcome in emergency remote education during COVID-19. **Education and Information Technologies**, v. 26, n. 6, p. 7497–7521, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10604-1> Acesso em: 09 fev.2022.

UMER, R. ET AL. A learning analytics approach: Using online weekly student engagement data to make predictions on student performance. **2018 International Conference on Computing, Electronic and Electrical Engineering, ICE Cube 2018**, p. 1–5, 2019.

UNESCO. Higher education institutions' engagement with the community. **UNESCO**

COVID-19 Education Response: Education Sector issue notes, n. 5.3, p. 1–9, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009> Acesso em: 06 mai. 2020.

UNESCO IESALC. COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. **UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC)**, p. 1–54, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375693.locale=en> Acesso em: 09 fev.2022.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas educativas Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil, Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 72, p. 1–31, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2799> Acesso em: 09 fev.2022.

WOLF-WENDEL, L.; WARD, K.; KINZIE, J. A Tangled Web of Terms : The Overlap and Unique Contribution of Involvement , Engagement , and Integration to Understanding College Student Success. **Journal of College Student Development**, v. 50, n. 4, p. 407–428, 2009. Disponível em: DOI: 10.1353/csd.0.0077Acesso em: 09 fev.2022.

ZAPATA-GARIBAY, R. et al. Mexico’s Higher Education Students’ Experience During the Lockdown due to the COVID-19 Pandemic. **Frontiers in Education**, v. 6, n. June, p. 1–13, 2021. Disponível em: DOI: 10.3389/feduc.2021.683222Acesso em: 09 fev.2022.

ZOLTOWSKI, A. P. C.; TEIXEIRA, M. A. P. Desenvolvimento Da Autorregulação Da Aprendizagem Em Estudantes Universitários: Um Estudo Qualitativo. **Psicologia em Estudo**, v. 25, n. e47501, p. 1–14, 2020. Disponível em: DOI: 10.4025/psicoestud.v25i0.47501 Acesso em: 09 fev. 2022.

ANEXO

E-mail de Unicamp - Autorização de inclusão de artigo publicado em Dis... <https://mail.google.com/mail/u/1/?ik=72cbe89bb1&view=pt&search=ai..>



Camila Alves Fior <cafi@unicamp.br>

Autorização de inclusão de artigo publicado em Dissertação

Revista Cadernos do Aplicação da UFRGS - Pesquisa e Reflexão em Educação Básica
<cadernosdocap@ufrgs.br>
Para: Camila Alves Fior <cafi@unicamp.br>

17 de janeiro de 2022
15:07

Boa tarde!

A Revista Cadernos do Aplicação autoriza a utilização do artigo "Experiências de escolarização de jovens de camadas populares que ingressam no ensino superior", publicado no n. 2 do volume 34, de 2021, de autoria de Maria José Martins e Camila Alves Fior para fins de inclusão na dissertação de Mestrado da primeira, sob orientação da segunda.

Atenciosamente, Editora Daiane Martins Bocasanta.