

ARTIGOS

Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior

Adriana Benevides Soares^I

Vanessa Barbosa Romera Leme^{II}

Gil Gomes^{III}

Adriana Peçanha Penha^{IV}

Fátima Almeida Maia^V

Cláudio Almeida Lima^{VI}

Sandra Valadas^{VII}

Leandro S. Almeida^{VIII}

Alexandra M. Araújo^{IX}

Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior

RESUMO

Este trabalho analisa expectativas acadêmicas de universitários ao ingressar no Ensino Superior. Participaram do estudo 205 estudantes do primeiro e segundo ano do Ensino Superior. Os participantes responderam a um questionário sobre expectativas pessoais, relações interpessoais, expectativas acerca do curso, carreira, instituição de ensino e um questionário de dados sociodemográficos. Os dados foram submetidos a análises qualitativas, com recurso a análise de conteúdo. Os alunos descrevem suas expectativas em direção ao mercado de trabalho e aos ganhos pessoais e profissionais resultantes do fato de cursarem o Ensino Superior. Esses resultados reiteram estudos anteriores, indicando que alunos do primeiro ano apresentam altas expectativas em relação ao Ensino Superior. Discutem-se as implicações dos resultados para novas pesquisas e intervenções com universitários, especialmente aqueles com dificuldades de adaptação acadêmica.

Palavras-chave: Expectativas Acadêmicas; Adaptação Acadêmica; Ensino Superior.

Academic expectations of students in the first years of Higher Education

ABSTRACT

This study analyzed students' expectations in the transition to Higher Education. Participants were 205 students of the first and second year, enrolled in public and private Higher Education institutions. Students answered an open questionnaire composed of five questions about personal expectations, interpersonal relationships, expectations about the undergraduate program and career development, the institution where they were enrolled, and a social-demographic questionnaire. Content analysis was performed to analyze data. Students described their own expectations regarding the job market, and personal and occupational benefits from studying in Higher Education. These results support previous studies that have suggested that first-year students present high expectations about higher education. We discuss the implications of the results in future researches and intervention with students, especially the ones with difficulties in academic adaptation.

Keywords: Academic Expectations; Academic Adaptation; Higher Education.

Expectativas académicas de estudiantes en los primeros años de enseñanza superior

RESUMEN

Este trabajo analiza expectativas académicas de universitarios al ingresar en la Enseñanza Superior. Participaron del estudio 205 estudiantes del primer y segundo año de la Enseñanza Superior. Los participantes respondieron a un cuestionario sobre expectativas personales, recursos personales, relaciones interpersonal, expectativas acerca del curso, carrera, institución educativa y un cuestionario de datos sociodemográficos. Los datos se sometieron a análisis cualitativos, utilizando el análisis de contenido. Los estudiantes describen sus expectativas hacia el mercado de trabajo y a las ganancias personales y profesionales resultantes hecho de cursar la Enseñanza Superior. Estos resultados reiteran estudios anteriores indicando que alumnos del primer año, recursos personales, las relaciones interpersonales, Se discuten las implicaciones de los resultados para nuevas investigaciones e intervenciones con universitarios, especialmente aquellos con dificultades de adaptación académica.

Palabras clave: Las Expectativas Académicas; Adaptación Académica; La Educación Superior.

Introdução

Nos últimos anos, a população universitária tem aumentado de forma significativa, proporcionando o ingresso de grupos cada vez mais heterogêneos de estudantes em função do sexo e da idade, da classe social ou dos seus objetivos e projetos vocacionais relativamente à frequência do Ensino Superior (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral, & Dias, 2011; Porto, & Soares, 2017a; 2017b). Diante dessa diversidade,

as instituições de Ensino Superior estão progressivamente mais atentas às características e necessidades dos seus alunos, procurando assegurar a sua permanência e melhorar a qualidade da sua formação (Castro, & Almeida, 2016). De modo geral, as universidades brasileiras têm sido responsáveis pela capacitação e formação acadêmica de muitos jovens na última década. Porém, mesmo com a expansão e o crescimento do número de universidades, o número de vagas disponibilizadas não atende a toda a demanda, revelando a carência do sistema educacional em prover o acesso ao Ensino Superior.

Diversos aspectos têm sido enfatizados em relação à entrada e à permanência no Ensino Superior. Dificuldades que surgem no processo de adaptação à universidade podem estar relacionadas às experiências acadêmicas dos alunos ainda no Ensino Médio (Soares, Monteiro, & Silva, prelo; Cole, Kennedy, & Ben-Avie, 2009) e a maturidade psicossocial (Araújo et al., 2016a; Oliveira, & Neiva, 2013; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Considerando as exigências e desafios do contexto universitário, é necessária a mobilização de vários recursos pessoais, acadêmicos, emocionais e sociais, incluindo-se aqui fatores como a percepção de suporte social, as abordagens ao estudo, as crenças de autoeficácia e as estratégias de *coping*, para a permanência e sucesso no Ensino Superior (Araújo et al., 2016b; Brissette, Scheier, & Carver, 2002; Cabras, & Mondo, 2017; Nicholson, Putwain, Connors, & Hornby-Atkinson, 2013; Robbins et al., 2004; Rodríguez, Tinajero, & Páramo, 2017; Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2005; Valadas, Almeida, & Araújo, 2016). Com efeito, o sucesso no Ensino Superior, definido em termos do rendimento acadêmico, satisfação, desenvolvimento pessoal, envolvimento e adaptação, constitui um fenômeno complexo e multideterminado (Araújo, 2017).

Entre os fatores que influenciam o sucesso acadêmico no Ensino Superior, as expectativas acadêmicas dos estudantes universitários têm recebido destaque na literatura nacional (Gomes, & Soares, 2013; Moreno & Soares, 2014; Oliveira, Santos, & Dias, 2016; Soares et al., 2014; Porto, & Soares, 2017a; 2017b) e internacional (Araújo, & Almeida, 2014; Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014; Konings, Brand-Gruwel, Merrienboer, & Broers, 2008; Smith, & Wertlieb, 2005). De acordo com esta literatura, as expectativas dos estudantes apresentam-se muitas vezes de maneira equivocada, tornando a sua adaptação bem mais complexa e gerando uma sequência de decepções em suas vivências na universidade. Segundo Gomes e Soares (2013), as expectativas trazidas pelos que ingressam na universidade representam aquilo que os alunos esperam executar e realizar durante sua vida acadêmica. Tais expectativas têm um componente educacional e um componente de integração social, ambos associados tanto com as experiências dos acontecimentos vividos quanto com aqueles que ainda serão experienciados pelos estudantes (Gomes e Soares, 2013; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000; Smith, & Wertlieb, 2005).

A entrada na universidade é muitas vezes caracterizada por discrepâncias entre o que a instituição espera dos seus alunos e as expectativas que estes possuem acerca do Ensino Superior (Porto, & Soares, 2017a; 2017b). Os estudantes ingressantes apresentam muitas vezes um elevado entusiasmo pela conquista do acesso à universidade, acompanhado de expectativas também elevadas sobre si mesmos enquanto estudantes e sobre o seu envolvimento na instituição de ensino que passam a frequentar, bem como baixas dificuldades antecipadas na transição (Araújo et al., 2016a). Sendo as expectativas uma variável psicológica que, combinando elementos cognitivos e motivacionais, incentiva ou estimula a ação por parte do indivíduo, alguns estudos chamam a atenção para o fato de tais expectativas serem frequentemente irrealistas ou distorcidas no que se refere às exigências do curso, às novas amizades, à carga de trabalho esperadas e ao futuro profissional (Hamshire, Willgoss, & Wibberley, 2013; Jackson et al., 2000; Moreno, & Soares, 2014). Além disso, considerando que o ingresso hoje nas instituições de Ensino Superior vem se mostrando plural, principalmente em relação à idade e nível socioeconômico, incluem-se estudantes que entram ainda muito jovens, bem como outros mais velhos que procuram o Ensino

Superior pela primeira vez ou que, já tendo cursado o Ensino Superior, investem em uma segunda graduação. Os alunos mais jovens podem apresentar expectativas mais elevadas, sobretudo em relação à dimensão social e curricular, pois o novo ambiente requer um investimento pessoal na busca por novas amizades e apoio dos pares. Há ainda aqueles estudantes que são provenientes de programas governamentais como o sistema de cotas para as universidades públicas e programas educacionais que procuram financiar os estudos dos alunos de instituições particulares. Outra variável que interfere nas expectativas acadêmicas é o sexo. Enquanto alguns estudos têm mostrado que as expectativas acadêmicas femininas são mais elevadas que as masculinas (Rocha, & Mendonça, 2005; Mello, 2008), ainda que majoritariamente centradas numa graduação para o acesso a melhor carreira e emprego, outros têm contrariado estes resultados, revelando que os estudantes do sexo masculino apresentam expectativas superiores nomeadamente para a mobilidade internacional, envolvimento político e cidadania e resposta a pressões sociais (Diniz et al., 2016)

Quando as expectativas acadêmicas não são correspondidas por parte da instituição, o estudante pode perder a sua motivação e o interesse pelo curso e/ou pela instituição, o que pode resultar no abandono da universidade (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Hamshire et al., 2013; Soares, Mello, & Baldez, 2011). Por vezes, este sentimento de frustração já está presente nas primeiras semanas de frequência da instituição, sendo este um período crítico que frequentemente determina a permanência ou o abandono desses alunos (Soares, Monteiro, & Silva, prelo). Com efeito, o confronto com os desafios reais apresentados pelas vivências do Ensino Superior conduz a um reajustamento das expectativas iniciais dos alunos, apresentadas no início do primeiro ano do curso. Assim, as expectativas dos universitários parecem sofrer algum tipo de evolução ao longo do tempo. A este respeito, o estudo conduzido por Almeida et al. (2003), que comparou as expectativas no início do ano com o envolvimento acadêmico no segundo semestre letivo, mostrou que os alunos portugueses apresentavam níveis mais elevados de expectativas no início do ano face aos valores obtidos no final do primeiro ano. Esta diminuição ocorria num amplo leque de expectativas, mas era principalmente notória em relação ao envolvimento institucional (por exemplo: atividades extracurriculares, apoio institucional e relacionamento com professores) e em relação aos seus projetos vocacionais (por exemplo: qualidades que o curso apresenta em atender os objetivos profissionais, demandas do mercado de trabalho, possibilidade de carreira com o curso frequentado).

Importa acrescentar que os estudos em torno das expectativas acadêmicas dos alunos no Ensino Superior têm identificado várias dimensões relativas a esta variável. De fato, são diversos os motivos que trazem os alunos para o Ensino Superior, sendo igualmente vários os objetivos que justificam o seu ingresso e conclusão (Almeida et al., 2003; Araújo, & Almeida, 2015; Araújo et al., 2015). A título de exemplo, podemos destacar as expectativas em relação à instituição (por exemplo: qualidade de recursos humanos, prestígio da instituição na comunidade e qualidade de organização), expectativas na área vocacional (por exemplo: capacitação para uma carreira profissional de sucesso, obter um emprego na área do curso, ter uma formação profissionalizante de qualidade), expectativas na área social (por exemplo: estabelecer amizades, participar em eventos académicos de convívio, ter oportunidade para discutir temas da atualidade), expectativas no uso dos recursos da instituição (por exemplo: acesso a equipamentos informáticos de qualidade, bibliotecas bem documentadas, laboratórios bem equipados) e expectativas na área curricular (por exemplo: ensino de qualidade, conteúdos curriculares desafiantes e atuais, oportunidades para aprofundar temas e questionamentos pessoais na área do seu curso).

Como se antecipa, tais expectativas acadêmicas assumem um papel relevante na explicação dos níveis de adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior, tendo também um papel determinante no sucesso acadêmico e na tendência do aluno para permanecer ou abandonar a instituição (Fernandes, & Almeida, 2005). O equilíbrio dessas várias expectativas acaba por ser um elemento importante, dada a

diversidade de tarefas desenvolvimentais que o jovem universitário tem pela frente. Por exemplo, em relação à dimensão interpessoal da adaptação dos alunos ao contexto universitário, as expectativas acadêmicas de envolvimento social parecem estar associadas a diferenças no rendimento acadêmico. O estudo conduzido por Fernandes e Almeida (2005) mostra que alunos de primeiro ano com baixo e alto rendimento acadêmico parecem ter expectativas diferentes em relação ao seu envolvimento interpessoal, especificamente no que se refere ao estabelecimento de amizades. Neste estudo, alunos que apresentam melhor rendimento acadêmico no final do ano letivo tinham expectativas iniciais mais realistas em relação à instituição, ao curso e ao envolvimento social com colegas. Inversamente, os alunos com baixo rendimento apresentavam expectativas menos realistas ao ingressarem na universidade e envolviam-se mais em atividades interpessoais, dentro e fora da universidade.

As expectativas de envolvimento acadêmico dos universitários parecem ainda estar fortemente associadas com a satisfação acadêmica dos mesmos estudantes. Elas podem ser vistas como mediando as escolhas dos alunos e os seus comportamentos de envolvimento acadêmico, ao mesmo tempo em que acabam por refletir os níveis de satisfação auferidos com os resultados alcançados com esses mesmos comportamentos e investimentos. Esta relação parece ser bastante próxima ao longo do primeiro ano, ou seja, enquanto o aluno não desenvolve uma compreensão mais realista sobre as circunstâncias da vida acadêmica ou não constrói novas redes de apoio social (Fernandes, & Almeida, 2005; Hamshire et al., 2013; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Soares, & Del Prette, 2015). Em estudos realizados por Igue, Bariani e Milanese (2008) com estudantes universitários brasileiros de primeiro e quinto ano do curso de psicologia, foi possível encontrar nos alunos de primeiro ano pouca diferença significativa nas suas vivências acadêmicas em virtude de terem expectativas positivas ou negativas; porém, para os alunos do quinto ano, foram encontradas diferenças significativas na dimensão interpessoal e na dimensão carreira.

As pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2007) mostraram que o índice de evasão no Ensino Superior se situa aproximadamente em 45%, índice considerado por muitos como contraditórios, pois na maioria das vezes os alunos não abandonam a universidade, mas apenas se transferem de curso (Ristoff, 2004). Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2013) indicaram o número expressivo de 28.577 cursos de graduação presencial existente em todo o território nacional e que oferecem 3.120.192 vagas. Porém, observa-se que, no mesmo ano, apenas 829.286 estudantes concluíram o seu curso de graduação (INEP, 2013). Para Nunes (2005), as principais causas da evasão no Ensino Superior estão relacionadas, variando na importância e relevância, em três dimensões: a) à dimensão acadêmica: é determinada por dificuldade nas disciplinas básicas da primeira etapa, baixo aproveitamento em sala de aula, metodologia de ensino, dificuldade na relação professor-aluno, currículos inadequados ou desatualizados, baixa dedicação do corpo docente; b) à dimensão financeira: determinada por baixo poder aquisitivo ou por dificuldades financeiras na família, inadimplência, perda ou necessidade de emprego; c) à dimensão pessoal: caracterizada por erro na escolha do curso, por não entender os métodos pedagógicos, por quebra de expectativa em relação a conteúdos estudados, defasagem escolar que provoca mudanças de turmas e de colegas, provocando uma grande frustração. Esta diversidade de fatores permanece em investigações mais recentes analisando as dificuldades de adaptação acadêmica e risco de abandono (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016; Boatman, & Long, 2016; Casanova, Esteban, Cervero, Bernardo, & Almeida, 2017; Paramo-Fernandez, Araújo, Tinajero-Vacas, Almeida, & Rodriguez-Gonzalez, 2017).

Em face desta problemática, as instituições de Ensino Superior devem preocupar-se não só com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, mas também com a satisfação acadêmica dos seus alunos (Fernandes, & Almeida, 2005; Soares, Monteiro, & Silva, prelo). De modo a diminuir a probabilidade de descontentamento e, conse-

quentemente, de abandono escolar, torna-se necessário que a instituição transmita informações claras e precisas sobre o que espera dos seus estudantes, para que estes possam construir expectativas mais próximas daquilo que vão encontrar nesta nova etapa da vida escolar (Igue, Barini, & Milanesi, 2008; Soares & Del Prette, 2015). Esta preocupação é ainda mais necessária quando sabemos que, abrindo as suas portas a setores populacionais menos favorecidos em termos sociais e culturais, aumentam as taxas de alunos de primeira geração, ou seja, alunos sem familiares que possam ajudar a antecipar as características e exigências do Ensino Superior.

Com esta preocupação presente, não se pretende que a universidade deixe de colocar exigências aos seus estudantes. O desenvolvimento pessoal e social destes jovens carece de desafios, e é certo que um elevado número de estudantes possui as qualidades psicológicas e os níveis de maturidade para enfrentarem com sucesso, e por si mesmos, tais desafios. A instituição deve estar, no entanto, preocupada com alunos mais fragilizados no momento em que acedem ao Ensino Superior e que, frente a tais exigências e a expectativas não correspondidas, possam colocar de lado um projeto pessoal e familiar de frequência e obtenção de um título acadêmico superior. Este fracasso, se inicialmente atribuído à instituição, acabará também, e progressivamente, tendo reflexo na autoestima dos indivíduos menos bem-sucedidos.

Em síntese, os estudos prévios neste domínio sugerem que expectativas equivocadas podem afetar o processo de integração dos estudantes universitários e, conseqüentemente, prejudicar o sucesso acadêmico e a permanência do aluno no Ensino Superior (Almeida et al., 2003; Araújo, & Almeida, 2015; Brinkworth, McCann, Matthews, & Nordstrom, 2009; Fernandes, & Almeida, 2005; Igue et al., 2008; Porto, & Soares, 2017a; 2017b; Jackson et al., 2000). A revisão de literatura nacional indicou que faltam pesquisas que procurem investigar as expectativas dos estudantes universitários, especialmente nos primeiros anos. Assim, importa conhecer as expectativas dos universitários brasileiros no decurso do seu primeiro ano de frequência do Ensino Superior como forma, inclusive, de se poderem organizar programas de intervenção em prol do sucesso acadêmico, prevenindo-se dificuldades de adaptação, problemas psicopatológicos e melhorar o desempenho acadêmico do aluno. Face ao exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar as expectativas de estudantes universitários em relação aos seus recursos pessoais, às suas relações interpessoais, ao seu curso, à sua carreira profissional futura e à instituição de ensino.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 205 estudantes, sendo 157 do sexo feminino e 48 do sexo masculino. Os alunos tinham entre 17 e 58 anos de idade ($M = 25,1$; $DP = 8,22$). A maioria dos universitários ($N = 139$) era proveniente de instituições públicas de Ensino Superior do estado do Rio de Janeiro e cursavam psicologia (91), pedagogia (46), medicina (26), direito (17) e 21 deles repartiam-se por outros sete cursos. A maioria dos alunos ($N = 169$) frequentava o seu 1º ano, 20, o 2º ano e 16 não responderam a esta questão. A maioria dos participantes ($N = 166$) residia com a família, 12 residiam sozinhos, 26, com amigos e um participante não forneceu esta informação. Quanto à classe social e de acordo com o Questionário de Classificação Econômica do Brasil (ABEP, 2011), 23 alunos pertenciam à classe A, 99 à classe B, 82 à classe C e D e um não respondeu.

Instrumentos

Para a coleta dos dados, construiu-se um questionário composto por cinco perguntas de resposta aberta, através das quais se pretendia avaliar os recursos pessoais, relações interpessoais, expectativas relativamente ao curso, à carreira e ao futuro pro-

fissional. As questões figuravam neste questionário como se apresenta em seguida: (1) Você acha que tem qualidades pessoais e acadêmicas para o curso que você escolheu? Justifique sua resposta; (2) Você espera desenvolver suas relações interpessoais na universidade?; (3) Quais as suas expectativas quanto ao curso que decidiu cursar?; (4) Que expectativas você tem quanto à carreira, no seu futuro, enquanto profissional?; (5) Você acha que a sua instituição de ensino proporcionar-lhe-á uma boa formação acadêmica?

As questões foram concebidas tendo como base as dimensões identificadas por Almeida, Soares e Ferreira (2002) para uma boa adaptação acadêmica à universidade e, portanto, relacionadas com o sucesso acadêmico: adaptação pessoal, interpessoal, vocacional, estudo-aprendizagem e institucional. Na base estão ainda as dimensões avaliadas pelo Questionário de Envolvimento Acadêmico – QEA (Versão A – Expectativas, Almeida & Soares, 2001), que se estrutura em torno de cinco grandes dimensões de expectativas para o envolvimento acadêmico do estudante: envolvimento institucional, vocacional, social, utilização de recursos e envolvimento curricular. O estudo incluiu, ainda, um questionário de caracterização dos estudantes relativo a informações sociais e demográficas (por exemplo, idade e sexo). Foi também utilizado o Questionário de Classificação Econômica do Brasil (ABEP, 2011), que avalia o nível socioeconômico e permite a estratificação das famílias em cinco classes: A, B, C, D e E, em ordem decrescente de poder aquisitivo.

Procedimento

Coleta de dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa na universidade dos autores que conduziram o estudo, de acordo com o Processo nº 129/2009, aprovado em 25 de fevereiro de 2010. Através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os estudantes universitários responderam individualmente ao questionário aberto para avaliação de suas expectativas e ao Questionário de Classificação Econômica do Brasil (ABEP, 2011). A coleta de dados realizou-se de forma coletiva nas salas de aula, em horários previamente estabelecidos com os professores, com a duração média de 50 minutos.

Análise de dados

Os dados foram categorizados segundo a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1994). Tal análise compreendeu três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com a inferência e interpretação. Deste modo, o *corpus* de respostas fornecidas pelos estudantes, passíveis de análise, foi analisado, procurando-se as unidades de contexto a serem utilizadas (exemplos de falas), definindo-se categorias e procurando-se no texto a sua presença ou ausência, bem como a sua frequência. As categorias definidas *a posteriori* a partir do conteúdo das respostas dos participantes são apresentadas nos quadros.

Resultados e Discussão

O Quadro 1 apresenta as categorias encontradas por meio da análise de conteúdo das respostas dos estudantes, referentes às expectativas sobre as suas qualidades pessoais e acadêmicas para o curso frequentado. Pode-se verificar que 12,6% dos universitários responderam afirmativamente quando questionados se possuíam qualidades pessoais e acadêmicas para o curso que escolheram, enquanto que 2,9% afirmaram “Não”. Observa-se que 56% expressaram acreditar ter “Características pessoais” específicas para o domínio do curso e profissões tipicamente associadas ao mesmo e 10,9% indicaram que o “Conhecimento prévio” era fundamental. Foram ainda encontradas 14,3% de respostas categorizadas como “Outros” e 3,4% como “Respostas não pertinentes/Não respondeu”.

Quadro 1. Expectativas face às qualidades pessoais e acadêmicas para o curso escolhido

Categories		Exemplos
Características pessoais	Realidade presente no indivíduo que o torna apto a exercer determinada profissão.	“Gosto de educação e crianças” “Sou extrovertida e tenho facilidade de passar o que aprendi”.
Sim	Respostas positivas.	-
Conhecimento prévio	Saber o que se quer a partir de experiências anteriores naquela área.	“Já trabalho com crianças e gosto de educar crianças que estão em comunidades carentes”.
Outros	Expressões diversas acerca de temas e assuntos diversos.	“A pedagogia lida com pessoas”.
Não	Respostas negativas.	“Não, mas pretendo adquirir”.
Não pertinentes/ Não respondeu	-	-

Em relação às expectativas sobre os recursos pessoais para o curso escolhido, os resultados evidenciaram que a maior parte dos estudantes procura um curso de acordo com suas características pessoais. Com efeito, a escolha de um curso resulta, na maior parte dos casos, de um processo de tomada de decisão vocacional que envolve a consideração de características pessoais como os interesses, valores ou aptidões (Germeijs, & Vershueren, 2007; Moreno, & Soares, 2014; Nauta, 2007).

Os resultados obtidos neste estudo demonstraram que, para os alunos participantes, o conhecimento prévio exerceu grande influência na escolha do curso. Estudos neste domínio têm mostrado que as vivências acadêmicas no Ensino Médio podem interferir no processo de integração à universidade por meio de expectativas dissonantes em relação novo contexto escolar (Cole, Kennedy, & Ben-Avie, 2009; Paramo-Fernandez et al., 2017; Porto, & Soares, 2017a; 2017b). Por outro lado, a qualidade da aprendizagem traduzida no rendimento acadêmico prévio parece ser também um dos indicadores chave na predição do sucesso acadêmico no Ensino Superior (Coyle, & Pillow, 2008; Valadas, 2011). Sobre estes dois construtos, refira-se outro estudo realizado em Portugal, com estudantes do Ensino Superior, em que foram identificados perfis de aprendizagem dissonantes em termos das formas como os estudantes abordam o estudo e a aprendizagem, relacionados com diferentes níveis de sucesso acadêmico (Valadas, 2011; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2011).

O Quadro 2 apresenta as expectativas relativas às relações interpessoais dos universitários. Verifica-se que os alunos indicaram com mais frequência que as relações interpessoais do ambiente universitário lhes proporcionariam “Bom convívio” (25,1%) e “Fazer amigos” (16,5%). Outros estudantes afirmaram ainda que as relações interpessoais podem favorecer as “Oportunidades de trabalho” (7,4%), gerando “Contribuição social” (10,3%) e “Troca de conhecimentos” (12,3%). Foram categorizadas respostas como “Outros” (2,9%), quando estas mesmas não foram passíveis de categorização em termos de descrição das relações interpessoais na adaptação ao Ensino Superior. Um número expressivo de respostas foi categorizado como “Não pertinentes/Não respondeu” (25,5%).

No que se refere às expectativas dos estudantes sobre as relações interpessoais, verificou-se, a partir dos relatos dos alunos, a importância de o ambiente universitário possibilitar que o indivíduo se sinta satisfeito e adaptado tanto com a opção de carreira, como com a instituição escolhida, quanto com a dinâmica dos relacionamentos com os outros. Esse resultado expressa-se na frequência com que os alunos se referem à expectativa de fazer amigos e à de conseguir um bom convívio no contexto universitário. Com efeito, a vivência no Ensino Superior contribui de forma significativa para a mudança ao nível das relações interpessoais, potenciando os sistemas relacionais, bem como as competências interpessoais dos alunos (Kuh, Gonyeam & Williams, 2005; Paramo-Fernandez et al., 2017; Rodríguez et al., 2017; Soares, & Del Prette, 2015). Num outro estudo realizado com universitários ingres-

Quadro 2. Expectativas face o relacionamento interpessoal na universidade

Categorias		Exemplos
Bom convívio	Relações interpessoais saudáveis.	<i>“Espero poder ter um bom relacionamento e troca de conhecimento”.</i> Conviver com pessoas de nível superior.
Fazer amigos	Conseguir fazer amizade e se aproximar das pessoas.	Boas amizades podendo estendê-las para o futuro. Fazer amigos leais e respeitosos.
Troca de conhecimentos	Possibilidade de aquisição de novos saberes a partir do conhecimento do outro.	<i>“Espero encontrar pessoas cultas para troca de conhecimento”.</i>
Contribuição social	Atividades sociais a partir de grupos de amigos e afinidades.	<i>“Com os grupos quero coletar o que há de melhor na instituição e pôr em prática na sociedade”.</i>
Oportunidade de trabalho	Por indicação do outro.	<i>“Vejo a universidade como porta para o futuro e para a profissão”.</i>
Outros	Expressões diversas acerca de temas e assuntos diversos.	<i>“Ser excelente profissional”.</i>
Não pertinentes/ Não respondeu		<i>“Ser bom profissional”.</i>

santes e concluintes, Igue et al. (2008) também identificaram que o investimento nas relações interpessoais é percebido como uma prioridade pelos universitários. Os autores constataram que, quanto maior a expectativa em relação à universidade, maior a necessidade de estabelecer relações interpessoais expressas em amizades e vínculos afetivos com as pessoas do próprio curso. Por seu lado, Hamshire et al. (2013) sinalizam a importância da rede social de apoio da família e dos amigos para a permanência do aluno na instituição e para o sucesso acadêmico.

Sendo a universidade um ambiente de sociabilidade, é importante considerar que ele seja um lugar propício à adaptação do aluno ao meio e à sua interação com os colegas, professores e funcionários, pois é neste ambiente que o estudante pode desenvolver tanto aspectos acadêmicos como de interação social (Almeida et al., 2002; Soares et al., 2006; 2014). Para os estudantes participantes neste estudo, a dimensão interpessoal adquire ainda maior significado, e as relações interpessoais vivenciadas no contexto do Ensino Superior são percebidas como uma possibilidade de troca de conhecimento e oportunidades de trabalho.

No que se refere às expectativas dos universitários quanto ao curso escolhido, o Quadro 3 mostra que as respostas mais frequentes se referiram à “Preparação para o mercado de trabalho” (47,6%) e a “Aprender e adquirir conhecimento” (24,1%). Observa-se que as categorias “Outros” e “Não pertinentes/Não respondeu” registraram 28,3% de respondentes.

Quadro 3. Expectativas quanto ao curso

Categorias		Exemplos
Preparação para o mercado de trabalho	Mão de obra qualificada. Necessidade de ações e programas de qualificação e capacitação.	<i>“Pretendo obter maiores conhecimentos para ser uma profissional capacitada”.</i>
Aprender e adquirir conhecimento	Aprender a aprender, com a capacidade de adquirir conhecimentos contínuos.	<i>“Quero aprender mais para poder lidar melhor com as situações de trabalho”.</i>
Outros	Expressões diversas acerca de temas e assuntos diversos.	<i>“Entender a ajudar as pessoas”.</i>
Não pertinentes/ Não respondeu		<i>“Quero trabalhar com o que gosto”.</i>

O Quadro 4 permite observar que os estudantes afirmaram, com elevada frequência, que as suas expectativas futuras quanto à carreira profissional estavam relacionadas com "Exercer a profissão" (16,2%), "Realização profissional" (15,4%), "Bom desempenho profissional" (14,9%) e "Crescimento profissional" (12,4%). Já "Ter reconhecimento profissional", "Passar em concurso", "Ter bom salário", "Ter bom emprego" e "Ter estabilidade no trabalho" corresponderam, na sua totalidade, a 27,8% das respostas dos alunos. Finalmente, a categoria "Outros" constituiu 13,2% das respostas fornecidas.

Quadro 4. Expectativas quanto à carreira, no futuro, enquanto profissional

Categorias	Exemplos
Exercer a profissão	Trabalhar na área que escolheu. <i>"Quero estar atualizado e ser um bom médico".</i>
Realização profissional	Emoção positiva de bem-estar, integração, autonomia, motivação, envolvimento e à utilização das capacidades físicas e mentais. <i>"Desejo ser feliz na escolha profissional".</i>
Bom desempenho profissional	Profissional que causa a mudança e a melhoria. É aquele que não só é capaz de fazer, mas de fazer bem feito. <i>"Fazer bem feito o que gosto".</i>
Crescimento profissional	Depende de cada um e um bom planeamento. Diretamente ligado ao desempenho e principalmente ao conjunto de qualidade que é útil para a empresa. <i>"Pra mim é importante especializar-se na educação especial".</i>
Ter reconhecimento profissional	Adquirir motivação pessoal, ter disciplina para garantir suas prioridades. <i>"Quero conseguir um bom emprego em concurso público".</i>
Passar em concurso	Ampliar a compreensão do conceito da própria remuneração – experiência, realização e reconhecimento. <i>"Desejo ter uma boa remuneração".</i>
Ter bom salário	Ser qualificado na profissão desejada. <i>"Estudar bastante para conseguir um bom emprego e formar bons cidadãos".</i>
Ter bom emprego	Saber o que quer, o que procura, o que deseja. <i>"Espero ter uma estabilidade profissional garantindo um lugar no mercado".</i>
Ter estabilidade no trabalho	Expressões diversas acerca de temas e assuntos diversos. <i>"O estudo faz a diferença".</i>
Outros	
Não pertinentes/ Não respondeu	<i>"Eu gosto bastante do que faço".</i>

As expectativas iniciais dos universitários quanto ao curso e quanto à carreira (Quadros 3 e 4) demonstraram que, de forma geral, a maioria dos estudantes acredita que o Ensino Superior contribui para a preparação para o mercado de trabalho e também para a aquisição de novos conhecimentos que, por sua vez, possibilitam o exercício da profissão, a realização, o desempenho e o crescimento profissional. Em concordância com esses resultados, vários estudos têm mostrado que os estudantes universitários esperam que a frequência do seu curso aumente a possibilidade de encontrar um bom emprego, com boas condições de trabalho e que permita uma boa progressão nas suas carreiras (Almeida et al., 2003; Diniz et al., 2016). Acresce notar que, para os universitários, as suas expectativas relacionadas com o exercício da profissão e o crescimento profissional foram mais frequentes do que conseguir bons emprego e salário.

No Quadro 5, que apresenta as expectativas dos universitários a respeito da instituição de ensino frequentada, verifica-se que os alunos, na sua globalidade, percebiam que a instituição de ensino lhes proporcionará uma boa formação acadêmica (66,9%). Por outro lado, os alunos referem como cruciais aspectos relativos à “Infraestrutura” e “Corpo docente”, incluindo-se aqui recursos institucionais tais como bibliotecas, acesso à internet, laboratórios e um corpo docente qualificado (com um total de respostas de 18,3%). Somente 3,4% das respostas indicam que o aluno é o responsável principal pelo sucesso acadêmico. Em conjunto, as categorias “Outros” e “Não respondeu” (todas as respostas em branco) totalizaram 10,9% das respostas categorizadas.

Quadro 5. Expectativas a respeito da instituição de ensino

Categorias		Exemplos
Sim	Respostas positivas.	“ <i>Eu aposto nisso</i> ”.
Infraestrutura e corpo docente	Boa universidade pública com professores excelentes.	“ <i>Quero encontrar boa estrutura e bons professores no meu curso</i> ”.
O aluno faz a instituição	Presença ativa do aluno mediante o processo de aprendizagem.	“ <i>Acredito que o aluno apresenta um grande diferencial no curso</i> ”.
Não	Respostas negativas.	“ <i>Não tenho nenhuma</i> ”.
Outros	Expressões diversas acerca de temas e assuntos diversos.	“ <i>Sim, pois o curso é caro</i> ”.
Não pertinentes/ Não respondeu	-	“ <i>São muitas as possibilidades</i> ”.

Os resultados verificados no Quadro 5 indicaram ainda que os estudantes têm expectativas de que a instituição de ensino lhes garanta uma boa formação acadêmica, com recurso a infraestruturas adequadas e corpo docente qualificado. Outras pesquisas (Almeida et al., 2003; Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Igue et al., 2008; Jackson et al., 2000; Kuh et al., 2005; Moreno & Soares, 2014) também verificaram que os universitários de primeiro ano esperam que a instituição de ensino contribua para a qualidade da sua formação e sua adaptação acadêmica.

De forma geral, o estudo indicou altas expectativas em relação ao futuro profissional dos estudantes. Contudo, expectativas demasiadamente elevadas em relação ao curso e à carreira podem não encontrar suporte nas habilidades pessoais dos estudantes e nos recursos oferecidos pela instituição de ensino. Caso suas expectativas não encontrem o apoio necessário dentro do ambiente universitário, por ser demasiado irrealista, o aluno pode experimentar insucesso, desejar uma mudança de curso ou, inclusive, decidir abandonar a instituição (Hamshire et al., 2013; Kuh et al., 2005; Miller, 2005a; Soares, Monteiro, & Silva, prelo). Perante essas possíveis consequências, cabe à instituição de ensino oferecer recursos humanos e físicos por meio de seminários, informação escrita ou mesmo de programas de orientação vocacional e intervenção psicológica que possam auxiliar o aluno no seu processo de integração na universidade (Miller, 2005a; 2005b; Taveira, Faria, Loureiro, Silva, & Araújo, 2008; Soares, Monteiro, & Silva, prelo).

Considerações finais

Corroborando a investigação na área, este estudo mostrou que, ao ingressar na universidade, os alunos apresentam expectativas altas e positivas em relação ao curso e a sua carreira, que se traduzem frequentemente em índices de envolvimento acadêmico e de satisfação com o curso bastante elevado. Os resultados obtidos indicam que as expectativas dos estudantes de primeiro e segundo anos estão relacionadas

com as suas características pessoais, com o fazer amigos e ter um bom convívio social, com a preparação para o mercado de trabalho, com a possibilidade de reconhecimento e crescimento profissional e com o acesso a boas infraestruturas e a um corpo docente qualificado na instituição de ensino que frequentam. Observa-se ainda que os estudantes atribuem à universidade uma grande responsabilidade no que se refere à carreira e à ascensão profissional, que se concretizará com a inserção no mercado de trabalho e com a vivência de uma vida social ativa no trabalho.

Esta investigação possibilitou a identificação de diversas dimensões de expectativas positivas dos universitários durante o processo de adaptação à universidade, explicitando a natureza multidimensional das expectativas acadêmicas. Considera-se como uma mais-valia a coleta de informações pertinentes acerca das expectativas dos estudantes a partir de questionários com perguntas abertas. Tal forma de coleta de dados possibilitou uma maior liberdade dos participantes para a expressão das suas percepções sobre a universidade e uma diversidade de respostas que contribuíram para o entendimento das expectativas acadêmicas que estes alunos apresentam. Contudo, o estudo apresenta limitações que devem ser consideradas na apreciação do seu alcance. Por um lado, dada a dimensão, a escolha por conveniência e a origem da amostra que era composta em sua maior parte por estudantes de psicologia e pedagogia de instituições públicas de Ensino Superior, as generalizações dos resultados deste estudo à população devem ser evitadas ou, então, ser feitas com bastante moderação. Por outro lado, a elevada percentagem de respostas categorizadas como “não pertinentes” pode indicar uma falta de compreensão das questões apresentadas aos alunos, ou uma dificuldade de expressão, que dificultou o autorrelato dos alunos. Da mesma forma, pode traduzir uma falta de posicionamento dos próprios estudantes, estando a maioria no primeiro ano do Ensino Superior, sobre estes assuntos.

Estudos futuros poderiam procurar discutir a trajetória acadêmica do estudante e as suas escolhas ao longo do Ensino Fundamental e Médio, bem como a sua decisão vocacional para a entrada no ensino universitário. Acresce o fato de que estudos com um desenho longitudinal permitiriam investigar a trajetória do estudante ao longo da universidade em termos das suas vivências, adaptação e sucesso acadêmico. Essas informações poderiam também contribuir para o desenvolvimento de intervenções com estudantes universitários que visem à prevenção de perturbação psicológica e/ou a promoção de recursos interpessoais e sucesso acadêmico durante este período. Finalmente, considera-se que a universidade deve, efetivamente, promover um conjunto de atividades acadêmicas que conduzam à progressão do conhecimento e ao desenvolvimento de competências nos estudantes nas suas áreas de interesse. A especificidade destas aprendizagens, melhor ainda se relacionadas com o domínio de carreira desejado, promoverá um efetivo envolvimento dos alunos nos seus cursos, evidenciado através da quantidade e qualidade do trabalho acadêmico que produzem. Por outro lado, as instituições de Ensino Superior devem também reconhecer que a experiência dos alunos neste sistema de ensino lhes possibilita o desenvolvimento das suas redes e das suas competências sociais, apostando na criação de condições que favoreçam relações positivas dos alunos com pares, professores e funcionários. Deste modo, a adaptação ao Ensino Superior deve ser vista como um resultado complexo que obedece a critérios de sucesso acadêmico e de bem-estar interpessoal.

Referências

- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para a evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreiras em universitários. *Psico*, 47(4), 288-297. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>

- Almeida, L. S., Costa, A.R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas acadêmicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento acadêmico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2(2), 57-70.
- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 899-920. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- 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. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas acadêmicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220. <https://doi.org/10.21814/rpe.7057><https://doi.org/10.21814/rpe.7057>
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Acadêmicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 156-178.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J., & Almeida, L. S. (2016a). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102-111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Araújo, A. M., Teixeira, F., Amorim, D., Zenha, G., Azevedo, B., & Santos, L. (2016b). Validação da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido em estudantes universitários do ensino superior privado. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 172-190.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP. (2011). *Dados com base no levantamento socioeconômico de 2009*. Recuperado de <http://www.abep.org>
- Boatman, A., & Long, B. T. (2016). Does financial aid impact college student engagement? Evidence from the Gates Millennium Scholars Program. *Research in Higher Education*, 57(6), 653-681. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9402-y>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2007). *Resumo técnico: Censo da educação superior*. Recuperado de 2007http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf

- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordstrom, K. (2009). First year expectations and experiences: student and teacher perspectives. *Higher Education, 58*(2), 157-173. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9188-3>
- Brisette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(1), 102-111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.102>
- Cabras, C., & Mondo, M. (2017). Coping strategies, optimism, and life satisfaction among first-year university students in Italy: Gender and age differences. *Higher Education. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0161-x*
- Casanova, J. R., Esteban, M., Cervero, A., Bernardo, A., & Almeida, L. S. (2017). Questões vocacionais e de aprendizagem no abandono precoce do ensino superior. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova, & L. S. Almeida (Orgs.), *Ser diplomado do ensino superior: Escolhas, percursos e retornos* (pp. 175-190). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida, & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 1-14). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação
- Cole, J. S., Kennedy, M., & Ben-Avie, M. (2009). The role of precollege data in assessing and understanding student engagement in college. *New Directions for Institutional Research, 141*(1), 55-69. <https://doi.org/10.1002/ir.286>
- Coyle, T. R., & Pillow, D. R. (2008). SAT and ACT predict college GPA after removing g. *Intelligence, 36*(6), 719-729. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2008.05.001>
- Diniz, A., Alfonso, S., Araújo, A. M., Costa, A. R., Conde, A., & Almeida, L. S. (2016). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education, 43*(4), 689-701. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica, 40*, 267-278.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: consequences for implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior, 70*(2), 223-241. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004>
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*(4), 780-789. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>
- Hamshire, C., Willgoss, T. G., & Wibberley, C. (2013). What are reasonable expectations? Healthcare student perceptions of their programmes in the North West of England. *Nurse Education Today, 33*(2), 173-179. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.02.014>
- Igue, E. A., Bariani, I. C., & Milanesi, P. V. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF, 13*(2), 155-164. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2013) Resumo técnico: Censo da educação superior. Brasília, DF, INEP.
- Jackson, L., Pancer, S., Pratt, M., & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(10), 2100-2125. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x>
- Konings, K. D., Brand-Gruwel, S., Merrienboer, J. J. G., & Broers, N. J. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 535-548.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Willians, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-61). São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology, 44*(4), 1069-1080. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1069>
- Miller, T. E. (2005b). Introduction. In B. E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 1-9). São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, T. E. (2005a). Student persistence and degree attainment. In T. E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 122-139). San Francisco, CA: 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.
- Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment, 15*(4), 446-462. <https://doi.org/10.1177/1069072707305762>
- Nicholson, L., Putwain, D., Connors, L., & Hornby-Atkinson, P. (2013). The key to successful achievement as an undergraduate student: Confidence and realistic expectations?. *Studies in Higher Education, 38*(2), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.585710>
- Nunes, G. T. (2005). *Abordagem do marketing de relacionamento no ensino superior: Um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Oliveira, C. R., & Neiva, K. C. (2013). Orientação vocacional/profissional: Avaliação de um projeto piloto para estudantes da educação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14*(1), 133-143.
- 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.

- Páramo-Fernandez, M. F., Araújo, A. M., Tinajero-Vacas, V., Almeida, L. S., & Rodriguez-Gonzalez, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017a). 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>
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017b). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13-24. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1170>
- Ristoff, D. I. (2004). O SINAES e seus desafios, *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, 9(1), 179-183.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-88. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rocha, A., & Mendonça, L. (2005). *Estudo sobre as vivências acadêmicas dos estudantes do 1.º ano da Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (ESTSP)*. In B. D. Silva, & L.S. Almeida, Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp.1965-1977). Braga: Universidade do Minho.
- Rodríguez, M. S., Tinajero, C., & Páramo, M. F. (2017). Pre-entry characteristics, perceived social support, adjustment and academic achievement in first-year Spanish university students: A path model. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 151(8), 722-738. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1372351>
- Seco, M. S. B., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 4, 7-21.
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences?. *NASPA Journal*, 42, 153-174. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470>
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.911Sares sare>
- Soares, A. B., Mello, T. V. S., & Baldez, M. O. M. (2011) Vivências acadêmicas em estudantes universitários do Estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 15(1), 59-69. <https://doi.org/10.5380/psi.v15i1.16049>
- Soares, A. B., Monteiro, M., Silva, A. D. G. B. (prelo). Um olhar sobre a transição para o ensino Superior: Caminhos possíveis. In *Psicologia da educação em perspectiva*. Campos dos Goytacazes, RJ: Instituto Brasil Multicultural.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., ... Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>

- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU), estudo com estudantes de ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24(1), 15-27.
- Taveira, M. C., Faria, L., Loureiro, N., Silva, A. D., Araújo, A. M. (2008). Consulta psicológica vocacional: Práticas cientificamente informadas no domínio do desenvolvimento da carreira. In M.C. Taveira, & J. Silvério (Coords.), *Intervenção psicológica no ensino superior* (pp. 89-100). Braga: IEP.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.
- Valadas, S. T. (2011). Conceptions of learning, approaches to learning and cognitive development: Students profiles in a Portuguese higher education institution. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 107-116.
- Valadas, S. T., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2016). The mediating effects of approaches to learning on the academic performance of first-year college students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Valadas, S. T., Gonçalves, F., R. & Faísca, L. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, 29(3), 369-389.

Submetido em: 03/03/2016

Revisto em: 27/11/2017

Aceito em: 6/4/2018

Endereços para correspondência

Adriana Benevides Soares
adribenevides@gmail.com

Vanessa Barbosa Romera Leme
vanessaromera@gmail.com

Gil Gomes
gil.gomes@globo.com

Adriana Peçanha Penha
profadrianapenha@gmail.com

Fátima Almeida Maia
maiafalmeida@gmail.com

Cláudio Almeida Lima
limaclaudio74@hotmail.com

Sandra Valadas
svaladas@ualg.pt

Leandro S. Almeida
leandro@ie.uminho.pt

Alexandra M. Araújo
alexandra.araujom@gmail.com

I. Docente. Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. Estado do Rio de Janeiro. Brasil.

II. Docente. Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. Estado do Rio de Janeiro. Brasil.

III. Mestre. Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. Estado do Rio de Janeiro. Brasil.

IV. Mestre. Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. Estado do Rio de Janeiro. Brasil.

V. Doutoranda. Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. Estado do Rio de Janeiro. Brasil.

VI. Mestre. Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. Estado do Rio de Janeiro. Brasil.

VII. Docente. Universidade do Algarve. Faro. Portugal.

VIII. Docente. Universidade do Porto. Porto. Portugal.

IX. Docente. Universidade do Minho. Braga. Portugal.