



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2022, Vol. 9, No. 0, 284-301. Número Monográfico - Selected Papers

XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8904>



UDC / UMinho

Adaptação ao ensino superior e autoeficácia em universitários medalhistas em Olimpíadas Científicas: um estudo correlacional

Science Olympiad medal-winning students' higher education adjustment and self-efficacy: a correlational study

Camila Alves Fior  <https://orcid.org/0000-0002-4789-6137>

Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP: <https://www.unicamp.br/unicamp/>

Campinas, Brasil

Resumo

As universidades públicas brasileiras utilizam, além dos vestibulares, os resultados em Olimpíadas Científicas para a seleção de ingressantes. Tais estudantes, apesar do desempenho de destaque em avaliações específicas, enfrentam desafios na adaptação ao ensino superior, resultantes de interações entre aspectos sociais, institucionais, pessoais, com implicações no sucesso acadêmico. Os objetivos deste estudo são analisar as diferenças na adaptação ao ES e na autoeficácia em função do *background* escolar e relacionar a adaptação e as crenças de autoeficácia de medalhistas em Olimpíadas Científicas que ingressaram no ensino superior durante a pandemia de Covid-19. Participaram do estudo 41 universitários que foram admitidos nos anos de 2020 e 2021 por meio de processo seletivo para Medalhistas. Desses, 80.5% são homens e 48.8% são egressos da rede pública de ensino. Os voluntários responderam o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior, sendo os dados analisados pela estatística inferencial. Dos resultados destaca-se que os egressos da educação pública descrevem níveis mais baixos na adaptação ao estudo. Houve correlações positivas e que variaram de fracas a moderadas entre adaptação ao ES e autoeficácia. Os achados reforçam a relação conceitual entre os construtos e sugerem que a promoção do sucesso acadêmico enfatize as variáveis psicológicas e os suportes financeiro e acadêmicos aos ingressantes medalhistas.

Palavras-chave: estudantes universitários, sucesso acadêmico, ajustamento acadêmico, autoeficácia, altas habilidades

Abstract

Brazilian public universities select their newly admitted students by knowledge assessments scores, and recently admitted the students using Science Olympiads' results. Although these students have an expert performance in the Science Olympiads, they are also faced with adaptation challenges to higher education, which are affected by social, institutional, and personal variables, that impact their academic success. This study aims to compare the undergraduates' academic adjustment and self-efficacy beliefs according to their former academic background. The study also correlates the freshmen's academic adjustment and the self-efficacy beliefs reported by Subject Olympiad medal-winners in transitioning into higher education during the Covid-19 pandemic. The study was conducted using 41 newly admitted students using Subject Olympiads' results for both the 2020 and 2021 academic years. 80.5% of the students were men and 50% of them attended public high schools. The data was collected using the Adaptation to Higher Education Questionnaire and the Higher Educational Self-Efficacy Scale. The collected data was analyzed using inferential statistics. The results showed that freshmen who attended public high schools reported low studies adaptation. There were positive correlations between the level of higher education adaptation and self-efficacy reported by freshmen students, and the correlation coefficients range from low to moderate. These findings were strengthening the conceptual relationship between the constructs, and suggest that academic success promotion emphasizes psychological variables and both financial and academic support to medal-winning students.

Keywords: university students, academic success, academic adjustment, self-efficacy, high abilities

No Brasil, as políticas associadas à ampliação no acesso ao ensino superior (ES) possibilitaram o ingresso de estudantes que historicamente estiveram excluídos desse nível de ensino pelas condições socioeconômicas e étnico-raciais (Heringer, 2018). E viabilizam, através de processos seletivos singulares, o acesso de novos públicos, como os estudantes medalhistas em Olimpíadas Científicas, os quais, apesar de não serem grupos marginalizados, têm características particulares e trazem novas demandas às instituições (Rinn & Plucker, 2004).

Essa investigação evidencia os estudantes que acessaram o ES pelos editais específicos para premiados em Olimpíadas Científicas. Para concorrerem a uma vaga em instituições públicas brasileiras, os medalhistas devem comprovar a premiação nessas competições, são classificados em ordem decrescente a partir da pontuação obtida e selecionados considerando o número de vagas disponíveis. Tal processo de seleção isenta os estudantes da realização dos tradicionais exames de avaliação de conhecimentos e que consistem no principal meio de acesso ao ES brasileiro.

Os universitários que ingressam pelos resultados de destaque em Olimpíadas Científicas são nesta investigação descritos como estudantes com altas habilidades em áreas específicas, visto que as competições acadêmicas são utilizadas para identificação desse perfil de estudantes (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Gordeeva et al., 2013; Yakavets, 2014). Utiliza-se o termo altas habilidades para descrever alunos que têm desempenho elevado em aspectos que incluem: aptidão acadêmica ou capacidade intelectual em áreas do conhecimento, que não são inatas, mas incorporam os aspectos dinâmicos presentes nos contextos sociais e que transformam processos biológicos em competências (Yakavets, 2014). A formação de estudantes com altas habilidades acadêmicas é um dos objetivos das instituições de ES e de diversas nações, visto que o investimento em capital humano é impar para a economia, para a competitividade dos países, e para o desenvolvimento e o bem-estar dos seus membros (Rinn & Plucker, 2019; Yakavets, 2014).

No contexto internacional, a Universidade de Oxford, desde o século XIX, apresenta programas para a educação desses jovens; tais ações emergiram na América do Norte durante o século XX e estão presentes em vários países, inclusive nos Asiáticos (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Rinn & Plucker, 2004, 2019). No Brasil, essa forma de acesso é recente, com início nos últimos quatro anos e ainda não compõe as estatísticas oficiais do ES.

O ingresso de estudantes com altas habilidades no ES nem sempre é acompanhado de sucesso acadêmico, já que dificuldades em se adaptar às novas demandas da vida universitária influenciam negativamente o desempenho acadêmico, sendo esse um preditor da decisão de

permanecer (Mendaglio, 2013; Tinto, 1997). Isso ocorre pois a transição para esse nível de ensino é experiência única e desafiante, com exigências acadêmicas, sociais, pessoais e de carreira (Casanova et al., 2021; Mendaglio, 2013). No aspecto acadêmico, há solicitações sobre hábitos de estudo e aprendizagem autorregulada; há demandas sociais, com a necessidade de reorganização da rede de amizades e o estabelecimento de novos padrões de interação; há adaptações pessoais, visto demandar uma postura autônoma na gestão de sua vida; além dos desafios de carreira que se referem ao conhecimento da profissão e da área escolhida. Somam-se as adversidades relacionadas ao contexto institucional, com a necessidade de compreender as normas e a dinâmica de funcionamento da universidade (Casanova et al., 2021; Mendaglio, 2013).

As novas e complexas situações apresentadas pelo ES aos estudantes são distintas das apresentadas em outros níveis de ensino e difíceis de serem enfrentadas com os recursos disponíveis (Casanova et al., 2020; Casanova et al., 2021). Com isso, os universitários enfrentam dificuldades na adaptação ao ES, as quais impactam as experiências acadêmica e associam-se a adoecimento mental, baixo rendimento nas avaliações, reprovação e abandono do curso, inclusive entre estudantes com altas habilidades (Casanova et al., 2021; Mendaglio, 2013, Tinto, 2017). A adaptação ao ES é um processo que apresenta múltiplas dimensões e envolve desafios pessoais, interpessoais e institucionais, sendo que os estudantes não vivenciam as adversidades de maneira uniforme (Casanova et al., 2021). Adita-se que as pesquisas sobre a transição dos estudantes talentosos são escassas, o que dificulta o diagnóstico das dificuldades enfrentadas e a formatação de programas que atendam as necessidades desse público. Por sua vez, sabe-se que as ações institucionais podem favorecer a adaptação acadêmica de tais ingressantes, principalmente se equilibrarem os desafios apresentados e os suportes oferecidos e se forem personalizadas e ajustadas às reais condições dos mesmos (Andrade & Teixeira, 2017; Heringer, 2018; Mendaglio, 2013).

As poucas investigações sobre as experiências acadêmicas dos estudantes com altas habilidades no ES apontam que a aprendizagem e as vivências emocionais e sociais dos mesmos são distintas das relatadas pelos demais estudantes e infere-se que o seu desempenho e a sua adaptação ao ES também são diferentes (Hoge & Renzulli, 1993; Mendaglio, 2013; Rinn & Plucker, 2004). Os ingressantes com altas habilidades acadêmicas apresentam notas mais elevadas do que os seus colegas nas avaliações iniciais do seu curso. Isso ocorre porque tais estudantes são motivados intrinsecamente e são seguros sobre a escolha do curso (Gordeeva et al., 2013; Kim & Kee, 2012). Na passagem do primeiro para o segundo semestre, as diferenças

de desempenho entre os grupos de estudantes diminuem. Hipotetiza-se que no primeiro ano, os estudantes medalhistas vivenciam uma redução na motivação para o estudo, por não se sentirem cognitivamente estimulados, com impactos na adaptação acadêmica (Gordeeva et al., 2013; Griffioen et al., 2018). A fim de manter os estudantes com altas habilidades engajados no estudo, algumas universidades planejam ações específicas para que os mesmos se sintam acolhidos pelos colegas e cognitivamente desafiados (Bowman & Culver, 2018).

A investigação de Seifert et al. (2007) encontrou que, ao final do primeiro ano, os estudantes com altas habilidades tinham resultados mais elevados em matemática e no pensamento crítico, mas não em compreensão de texto quando comparados aos pares. Relataram mais interação com os colegas sobre temas vinculados ao curso, principalmente quando participavam de ações específicas para estudantes com altas habilidades.

Por sua vez, investigações com universitários, sem discriminar a forma de acesso ao ES, apontam a influência do gênero, faixa etária, *background* educacional e nível socioeconômico, autoeficácia, suporte de pares, professores e da instituição, além do peso da mediação pedagógica na adaptação dos estudantes à universidade (Casanova et al., 2021; Fior & Martins, 2020; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011b; Lent et al., 2009). A presente investigação centraliza-se em duas variáveis pessoais: o *background* do universitário e suas crenças de autoeficácia. Especificamente sobre o *background* escolar, as políticas de democratização da educação básica brasileira levaram os estudantes de níveis socioeconômicos mais elevados a migrarem para as instituições privadas de ensino e diminuíram a pressão popular pela qualidade da educação pública (Dayrell, 2007). Soma-se que no Brasil, os egressos das escolas públicas, mesmo medalhistas em Olimpíadas Científicas, podem ser estudantes oriundos das camadas populares, ou seja, são membros de famílias com baixa escolaridade e que exercem ocupações com remunerações limitadas (De Oliveira, 2020). E podem enfrentar dificuldades no ES pela vivência de um processo de escolarização prévio e pelo *background* educacional que condiciona o capital cultural dos mesmos, muitas vezes, distinto do valorizado pelas universidades (Bertolin et al., 2019). A ausência de repertório para acompanhar os conteúdos ministrados impacta o aprendizado e a permanência (Silva, 2019).

Tais jovens podem enfrentar dificuldades financeiras, as quais influenciam negativamente a sua experiência universitária, já que a falta de recursos materiais é uma fonte de estresse (Ambiel & Barros, 2018; Silva, 2019). E necessitam conciliar a entrada na universidade com o trabalho e encontram limites no tempo dedicado à vida acadêmica, com impactos na sua adaptação ao ES (Ambiel & Barros, 2018; Silva, 2019). O que reafirma que o conjunto de ações

afirmativas que viabilizaram a ampliação no acesso de estudantes das camadas populares no ES deve ser acompanhado por políticas que promovam a sua permanência (Heringer, 2018).

Como já destacado, as crenças de autoeficácia dos estudantes predizem a adaptação ao ES (Araujo et al, 2016; Lent et al., 2009) e tal proposição encontra respaldo teórico no modelo de bem-estar apresentado por Lent (2004) que considera a autoeficácia um dos preditores da satisfação e do ajustamento das demandas da vida dos indivíduos, inclusive das acadêmicas. A autoeficácia é entendida como o conjunto de crenças dos estudantes na sua capacidade de planejamento e execução de uma tarefa (Bandura, 1997). As crenças têm um papel mediador no desempenho, visto que impactam o comportamento dos estudantes, o estabelecimento dos objetivos e a persistência na tarefa, principalmente se forem utilizados domínios específicos em detrimento de mensurações gerais do construto (Bandura, 1997). Dentre esses destaca-se a autoeficácia na formação superior que é definida como a crença do universitário em sua capacidade de planejar e implementar ações que são necessárias para o enfrentamento das tarefas apresentadas (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

E apesar do papel preditivo da autoeficácia na adaptação, investigações com universitários identificam particularidades nessa associação, a partir de características prévias dos estudantes, tais como ser parte de algum grupo minoritário ou ser um estudante estrangeiro (Cao et al., 2022). Investigações específicas com universitários medalhistas em Olimpíadas Científicas apontam que o histórico de experiências bem-sucedidas em avaliações despertou o interesse pela área de Ciências Exatas e influenciou a escolha do curso. O desempenho de destaque nas Olimpíadas foi fonte positiva para a ampliação na autoeficácia vinculada à carreira e foi associada à satisfação com a escolha do curso após o ingresso no ES (Smith et al., 2021). Permanecem questionamentos sobre autoeficácia desses estudantes para a realização das distintas tarefas presentes na universidade, já que investigações com ingressantes identificaram autoeficácia elevada resultante da experiência bem-sucedida na admissão à universidade e diminuição de tais crenças em decorrência das experiências vividas (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011).

A autoeficácia na formação superior também se associa ao maior uso de estratégias de aprendizagem e é preditora da permanência (Casanova et al., 2018; Martins & dos Santos, 2019). Tais associações justificam-se porque a autoeficácia amplia a motivação do estudante, a persistência diante de tarefas desafiadoras e leva o universitário a fazer um uso mais efetivo das suas habilidades e conhecimentos (Bandura, 1997). Destaca-se que a autoeficácia nas interações sociais, uma das dimensões da autoeficácia na formação superior, tem um papel preditivo na

satisfação com a experiência acadêmica, variável essa que influencia a permanência (Santos et al., 2019). Isso ocorre pois sentir-se capaz de interagir com os colegas por meio de estudo, trabalhos em grupos e compartilhamento das dificuldades resulta em ações e comportamentos importantes para a adaptação e a satisfação com a universidade (Santos et al., 2019).

Ainda sobre a associação da autoeficácia com a adaptação ao ES, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) encontraram correlações positivas entre a integração do estudante ao novo contexto e as crenças de autoeficácia, embora a força dessa relação diminua no decorrer do primeiro ano. Tais resultados lançam alertas sobre as experiências vividas pelos estudantes já que a autoeficácia faz a mediação entre os desafios apresentados e as ações dos estudantes (Bandura, 1997). Correlações positivas e fracas entre a autoeficácia e a adaptação também foram relatadas por Lent et al. (2009), sendo que os autores sugerem que o ajustamento do estudante ao ES pode ser promovido por meio de intervenções que ampliem a autoeficácia.

Soma-se, ainda, que nos últimos dois anos, a pandemia de coronavírus SARS-CoV-2 levou as instituições de ES a suspenderem as atividades presenciais e a migrarem para o ensino remoto emergencial (ERE), como uma das medidas sanitárias para reduzir a disseminação do novo coronavírus e evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde. O ERE trouxe impactos negativos para a motivação, a aprendizagem, o estudo e a execução das atividades acadêmicas (Pettigrew & Howes, 2022). Os ingressantes descreveram mais dificuldades em relação ao ritmo de estudo, fadiga pelas aulas mediadas pela tecnologia e problemas em seguir as orientações dos docentes quando comparados aos concluintes (Balderas-Solís et al., 2021). As adaptações pedagógicas realizadas pelos docentes e o suporte e o apoio dos mesmos favoreceram a adaptação dos ingressantes no ES (Fior & Martins, 2020). Por sua vez, universitários relataram sintomas de estresse, depressão e ansiedade em decorrência da Pandemia, sendo que a vivência do sofrimento psíquico pode dificultar as suas experiências acadêmicas (Laranjeira et al., 2022).

Assim, as particularidades acadêmicas e sociais existentes entre o grupo de medalhistas em Olimpíadas Científicas associadas à escassez de investigações com tais estudantes indicam lacunas na compreensão das experiências acadêmicas e sobre as relações entre a adaptação ao ES e a autoeficácia durante a Pandemia de Covid-19 (Mendaglio, 2013). O objetivo do presente estudo é analisar as diferenças nas crenças de autoeficácia e na adaptação ao ES em função do *background* escolar dos ingressantes medalhistas em Olimpíadas Científicas, no contexto do ERE, bem como relacionar a adaptação ao ensino superior e as crenças de autoeficácia desses estudantes.

Método

Participantes

Compuseram a amostra 41 estudantes matriculados no primeiro ano de uma universidade pública brasileira. Desses, 51.2% ingressaram no ES em 2020 e os demais em 2021 e correspondem a 50% dos calouros admitidos na instituição pelo edital para medalhistas em Olimpíadas Científicas nesse período e que frequentaram o primeiro ano. Da amostra, 80.5% são homens, com idades que variaram entre 17 e 20 anos ($M = 18.5$, $DP = 0.75$), 48.8% realizaram o ensino médio na rede pública, 97.6% estavam matriculados em cursos de Ciências Exatas, sendo 39% nas carreiras de Engenharia.

Instrumentos

Questionário de Caracterização. Por meio desse instrumento foram coletadas informações referentes ao sexo, idade, escolaridade prévia e curso.

Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAEFS). Para mensurar a autoeficácia foi utilizada a EAEFS (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), instrumento construído para estudantes brasileiros, constituído por 34 indagações sobre as crenças de estudantes na capacidade para executar as ações referentes ao ES. As perguntas são respondidas em formato *Likert*, que variaram entre 1 (pouco capaz) até 10 (muito capaz). A escala é composta por cinco dimensões: autoeficácia acadêmica, na regulação da formação, na interação social, em ações proativas e na gestão acadêmica. O alfa de Cronbach das dimensões variou de .80 a .88, sendo .94 no total da escala (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Para as análises, trabalhou-se com os resultados totais da escala e em cada uma das dimensões, calculados pelo somatório das respostas, dividido pelo número de itens. Os resultados variam de 1 a 10 e níveis mais elevados indicam maior autoeficácia.

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES). É um instrumento construído para estudantes portugueses e validado para graduandos brasileiros (Dalbosco, 2018). É composto por 40 afirmações, respondidas em uma escala *Likert* de cinco pontos e que agrupam-se em cinco dimensões: planejamento de carreira; adaptação social; pessoal; ao estudo e institucional, sendo que o alfa de Cronbach das dimensões variou entre .79 a .88. Obtém-se o índice total da escala e das dimensões pela razão da soma das respostas dos itens divididos pelo número de afirmações. Os resultados variam entre 1 a 5 e valores mais altos indicam maior nível de adaptação ao ES

Procedimentos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e a coleta de dados realizada no fim dos anos letivos de 2020 e 2021 com os ingressantes por meio de resultados em Olimpíadas de conhecimento nesses respectivos anos. A localização dos participantes deu-se pela lista pública do resultado dessa seleção. No final do primeiro ano do ES os voluntários foram convidados a participarem da pesquisa pelo envio de uma mensagem ao e-mail institucional a todos os 82 estudantes aprovados que se matricularam e frequentaram o primeiro ano. A mensagem solicitava o consentimento para participarem do estudo, e assegurava o sigilo e o anonimato das informações coletadas. Após a anuência, os universitários foram direcionados para um Formulário eletrônico, a fim de seguir as medidas sanitárias adotadas pela universidade, que continha o Questionário de Caracterização e as duas escalas.

As respostas dos estudantes aos instrumentos foram inseridas em uma planilha eletrônica. Devido tamanho da amostra e da inexistência de ajuste dos dados à normalidade optou-se pelos testes não paramétricos. O estudo comparativo entre as dimensões da EAEFS e do QAES ocorreu por meio do teste de Friedman e as análises *post-hoc* foram realizadas pelo teste de Dunn, com correção de Bonferroni. O estudo das diferenças entre os resultados das escalas e de suas dimensões, em função da escolaridade prévia dos universitários foi executado pelo teste *Mann-Whitney*. O estudo da relação entre os constructos foi realizado pela Correlação de *Spearman*. Para a compreensão da magnitude das relações destacou-se que os valores, positivos ou negativos, menores do que .30 indicam correlações fracas, entre .40 e .60 sugerem relações moderadas e os superiores a .70 indicam forte correlação (Dancey & Reidy, 2019). Nas análises foi adotado o valor de *p* menor do que .05.

Resultados

As análises descritivas dos resultados da EAEFS na totalidade e nos cinco fatores, bem como do QAES, também no total e nas cinco dimensões são descritas na Tabela 1. Sobre a Autoeficácia na formação superior os resultados foram elevados, situando-se acima do ponto médio da escala, com diferenças estatisticamente significantes entre os níveis de autoeficácia nas dimensões da escala $\chi^2 (4, N = 37) = 27.07, p < .01$. As análises entre pares identificaram níveis mais elevados de autoeficácia acadêmica (*Mdn* = 8.39) em comparação à autoeficácia nas ações pró-ativas (*Mdn* = 7.07, *p* = .006) e na regulação da formação (*Mdn* = 7.43, *p* = .041). Também se destacaram níveis mais altos de autoeficácia na gestão acadêmica (*Mdn* = 8.25), tendo por referência a autoeficácia nas ações pró-ativas (*Mdn* = 7.07, *p* < .001) e na regulação

da formação ($Mdn = 7.43, p = .002$).

Com relação à adaptação ao ES, os resultados totais da escala e de suas dimensões estão situados acima do ponto médio da escala. E foram constatadas diferenças estatisticamente significantes entre os níveis de adaptação, tendo por referência os fatores que compõem o instrumento $\chi^2 (4, N = 38) = 45.13, p < .01$. O estudo entre os pares das dimensões do QAES apontou níveis mais elevados de adaptação institucional ($Mdn = 4.06$) em comparação à adaptação pessoal-emocional ($Mdn = 3.00, p < .001$) e social ($Mdn = 3.31, p = .002$). E resultados mais elevados na adaptação aos projetos de carreira ($Mdn = 4.13$) em relação à adaptação pessoal-emocional ($Mdn = 3.00, p < .001$), ao ajustamento social ($Mdn = 3.31, p < .001$) e aos estudos ($Mdn = 3.75, p = .007$).

Tabela 1

Estatísticas descritivas da totalidade e das dimensões da EAFS e do QAES

	N	M	DP	Mdn
AE acadêmica	40	8.19	1.07	8.39
AE regulação da formação	40	7.33	1.42	7.43
AE interações sociais	38	7.55	1.69	7.71
AE ações proativas	40	7.05	1.62	7.07
AE gestão acadêmica	41	8.20	1.19	8.25
AE Total	37	7.69	1.14	7.74
Adaptação projeto-carreira	41	4.04	.83	4.13
Adaptação pessoal-emocional	41	2.98	.94	3.00
Adaptação ao estudo	41	3.63	.60	3.75
Adaptação institucional	38	4.00	.62	4.06
Adaptação social	38	3.37	.90	3.31
Adaptação total	38	3.60	.49	3.70

Nota. N é a abreviação de número de participantes; AE é a abreviação de autoeficácia e AE Total refere-se à autoeficácia na formação superior.

Na amostra investigada não foram encontradas diferenças na EAEFS na totalidade e em suas dimensões, em função do *background* escolar. Os estudantes que cursaram o ensino médio na rede privada ($Mdn = 3.88$) relataram níveis de adaptação ao estudo mais elevados quando comparados aos universitários egressos das instituições públicas ($Mdn = 3.38$), sendo tais diferenças estatisticamente significantes $U (N_{privado} = 21, N_{público} = 20) = 123,500, z = -2.26, p = .024$.

Os resultados das correlações entre a EAEFS e o QAES estão descritos na Tabela 2. Constatam-se correlações positivas e que variam de fracas a moderadas entre a EAEFS na sua totalidade e nas dimensões: acadêmica, na regulação da formação, nas interações sociais, nas ações proativas e na gestão acadêmica com a adaptação ao estudo. Também se constataram correlações positivas e fracas entre a EAEFS total e a autoeficácia na regulação da formação e

nas interações sociais com a adaptação ao projeto de carreira. Somam-se, ainda, correlações positivas e que variam entre fracas a moderadas entre a EAEFS total, autoeficácia nas ações pró-ativas e na interação social com a adaptação social e a adaptação ao ES. Acrescenta-se que foram encontradas correlações positivas e fracas entre autoeficácia na interação social e a adaptação pessoal-emocional e entre autoeficácia acadêmica e adaptação ao ES de estudantes medalhistas em Olimpíadas.

Tabela 2

Correlação entre a EAFS e QAES na totalidade e em suas dimensões

Variáveis		Autoeficácia					Formação Superior
		Acadêmica	Regulação Formação	Interação Social	Ações Proativas	Gestão Acadêmica	
Adaptação ao Estudo	rs	.596**	.429**	.471**	.441**	.699***	.605***
Adaptação ao projeto-Carreira	rs	.242	.389*	.371*	.269	.208	.408*
Adaptação pessoal-emocional	rs	.276	.101	.348*	.002	.175	.230
Adaptação Institucional	rs	.097	.020	.371	.288	.030	.235
Adaptação Social	rs	.126	.035	.622**	.370*	.131	.384*
Adaptação ao ensino superior	rs	.347*	.219	.675***	.373*	.320	.516**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Nota. rs = Coeficiente de Correlação de Spearman

Discussão

Os ingressantes que acessaram o ES pelos processos seletivos específicos para medalhistas em Olimpíadas Científicas descreveram níveis de autoeficácia e de adaptação ao ES situados acima do ponto médio das escalas, com indicativos de que os estudantes possuem crenças altas nas suas capacidades de organizar cursos de ação para atender às demandas universitárias e, também, apresentam bom ajustamento a esse contexto. Foram identificados níveis mais elevados na autoeficácia acadêmica e na gestão acadêmica e níveis mais baixos nas ações pró-ativas e na regulação da formação. Isso indica que os estudantes com histórico de sucesso em Olimpíadas Científicas sentem-se mais capazes de se organizarem a fim de cumprirem as demandas acadêmicas e para administrarem a vida universitária, incluindo o planejamento e a regulação do esforço nas tarefas. Considerando que as experiências diretas dos estudantes são fontes para a construção de suas crenças, o desempenho excepcional em competições Científicas constitui em um recurso direto para a edificação de autoeficácia positiva sobre as habilidades de gestão das demandas acadêmicas. Além disso, consonante com os

resultados de Gordeeva et al. (2013) e Kim e Kee (2012), os medalhistas também apresentam bons desempenhos acadêmicos no início do curso e são motivados para aprender, variáveis essas com impactos diretos na autoeficácia.

Porém, os níveis de autoeficácia inferiores identificados nesse estudo com relação às ações pró-ativas e na regulação da formação podem estar associados às mudanças no ES em decorrência da pandemia de Covid-19 e migração para o ERE. Parece ser um consenso que o ERE trouxe mudanças profundas nas vivências acadêmicas diminuindo as oportunidades de participação nas atividades curriculares e extracurriculares (Fior & Martins, 2020; Pettigrew & Howes, 2022). Soma-se que a persuasão social é uma das fontes da autoeficácia e as políticas de isolamento social, com diminuição no contato com pares e professores, podem ter diminuído o impacto do incentivo social na construção de crenças positivas sobre proatividade e regulação da formação e que não possibilitam aos estudantes perceberem-se aptos para assumirem um papel mais ativo na sua trajetória acadêmica.

Sobre a adaptação ao ES, resultados mais elevados no domínio institucional e de carreira são coerentes com achados da literatura ao apontarem que os estudantes com altas habilidades têm um papel mais ativo na escolha da universidade, preferindo as instituições de maior prestígio e têm mais segurança na escolha da carreira (Gordeeva et al., 2013; Kim & Kee, 2012; Smith et al., 2019). Porém, resultados mais baixos na adaptação pessoal-emocional dialogam com investigações realizadas durante a pandemia que descrevem ampliação no adoecimento mental em estudantes (Laranjeira et al., 2022). Resultados inferiores na adaptação social ilustram as consequências do ERE, com a restrição nas interações sociais com professores e com pares, sendo que as mesmas, quando acontecem, são sempre mediadas pelas tecnologias (Fior & Martins, 2020). Tais achados apontam para os impactos da pandemia de Covid-19 na adaptação de estudantes e reafirmam a importância de programas de apoio aos ingressantes.

No que diz respeito à adaptação, na amostra investigada destacam-se as diferenças no ajustamento ao estudo em função do *background*. Os estudantes egressos da rede pública de ensino descreveram níveis mais baixos de adaptação às demandas de estudo. Deve-se atentar que, no Brasil, a universalização do acesso à educação básica e que possibilitou a ampliação na escolarização de estudantes de camadas populares não resultou em ampliação na qualidade do ensino oferecida aos jovens, levando-os a ingressarem no ES sem o repertório de habilidades importantes para acompanhar as demandas acadêmicas (Dayrell, 2007). Acrescentam-se, ainda, questões vinculadas ao capital cultural que os jovens das camadas populares possuem e que podem ser distintos do valorizado na universidade, como também, conciliam a vida acadêmica

com as obrigações de trabalho (Ambiel & Barros, 2018; Picanço, 2016). Tais resultados indicam a importância das instituições reverem, inclusive, os seus projetos pedagógicos e as suas epistemologias a fim de incorporarem distintos saberes aos seus programas e cursos, bem como ajustarem as suas metodologias aos novos perfis de estudantes.

Tal alerta é fundamental já que, mesmo para estudantes com trajetórias de sucesso em áreas específicas do conhecimento, o *background* escolar pode dificultar a transição para este nível de ensino. Os resultados dessa investigação pactuam com dados da literatura sobre particularidades no ajustamento ao ES de medalhistas (Mendaglio, 2013; Rinn & Plucker, 2019) e reafirmam que, apesar das altas habilidades em algumas áreas de conhecimento específicas, é crucial que as instituições e os serviços de suporte ao estudante planejem intervenções para este público, que levem em conta as suas particularidades e que viabilizem o seu sucesso académico (Andrade & Teixeira, 2017; Mendaglio, 2013).

Sobre os resultados desse estudo, destacam-se as correlações positivas, que variaram de fracas a moderadas, entre autoeficácia e a adaptação ao ensino superior. As crenças na capacidade de aprender e aplicar o conteúdo do curso, de interagir com colegas e professores com fins académicos e sociais, de aproveitar as oportunidades de formação, de planejar e cumprir os prazos institucionais estiveram associadas a uma maior adaptação ao estudo. Os resultados indicam que tal adaptação está vinculada a um conjunto mais amplo de crenças e que incluem um papel ativo na formação, na carreira e no estabelecimento de relações interpessoais. Tais achados sugerem que devem ser propostas experiências aos ingressantes que fortaleçam as distintas dimensões da autoeficácia já que as mesmas são importantes para a motivação e auxiliam na predição das ações e da persistência diante dos desafios (Bandura, 1997). E, portanto, pactuam com resultados da literatura ao descreverem que os estudantes que se percebem como mais capazes de se envolverem em atividades e de lidarem com as demandas académicas têm vivências no ES mais satisfatórias, favorecendo a superação das dificuldades e que resultam em melhores adaptações (Araujo et al., 2016; Lent et al., 2009).

Do presente estudo destacam-se as relações positivas, que variaram entre fracas e moderadas, entre a autoeficácia nas interações sociais e todas as dimensões da adaptação ao ES, exceto institucional e que pactuam com resultados nacionais (Guerreiro-Casanova & Polyrodo, 2011). Apesar de a literatura descrever que as vivências sociais e emocionais dos estudantes com altas habilidades são diferentes dos seus pares (Hoge & Renzulli, 1993), a crença dos ingressantes desse estudo na sua capacidade de interagir com colegas e com professores com fins académicos apresenta associações positivas com a adaptação ao ES, sendo essa variável

importante para o sucesso e permanência dos estudantes. Somam-se as contribuições da literatura sobre o impacto positivo da autoeficácia nas interações sociais e na satisfação com a universidade, variável essa importante para o engajamento do ingressante (Casanova et al., 2020; Santos et al., 2019). Tais resultados merecem destaque visto que para os universitários dessa investigação, a transição para o ES ocorreu no contexto de ERE. Isso significa que as vivências acadêmicas presenciais foram substituídas pelas interações mediadas pelas tecnologias, com implicações para a prática pedagógica, para as interações com pares e professores e para os estudos (Balderas-Solís, 2021; Fior & Martins, 2020). Se, por sua vez, há limites na ausência de interações presenciais, o ERE viabilizou outras formas de relacionamento, via e-mail ou *chats* e que podem ter se constituído em fontes de autoeficácia, favorecendo a construção de crenças elevadas neste domínio. A história de sucesso em Olimpíadas Científicas, as quais dependem de um papel agêntico do estudante na sua formação, podem explicar as relações positivas entre a autoeficácia em ações proativas e a adaptação geral, ao estudo e social (Bandura, 1997; Gordeeva et al., 2013). O histórico de um protagonismo em tais competições foi uma fonte positiva de autoeficácia, favorecendo a transição à universidade.

Dentre os limites do estudo está o tamanho da amostra que é pequeno devido número ainda restrito de estudantes que ingressam pela reserva de vagas para medalhistas em Olimpíadas. Novas investigações poderiam aprofundar o conhecimento sobre a adaptação de tais estudantes utilizando-se metodologias qualitativas e investigações longitudinais, com a proposição de grupos focais. Outro limite do estudo está na mensuração da autoeficácia e da adaptação ao ES por meio de autorrelato. Lent et al. (2009) pontuaram a necessidade de outras medidas, inclusive as comportamentais, como notas e dados sobre a trajetória do estudante. Novas investigações poderiam, com amostras ampliadas, testar o efeito direto e mediado da autoeficácia sobre variáveis de sucesso acadêmico, com destaque para os objetivos e as metas dos estudantes (Tinto, 2017).

Das implicações práticas, os resultados do presente estudo reafirmam a relevância dos serviços de apoio ao estudante e que incluam, além das demandas financeiras, o suporte psicopedagógico (Andrade & Teixeira, 2017; Heringer, 2018). Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades de autorregulação de aprendizagem, por meio de ações que envolvam infusão ou justaposição curricular pode favorecer a adaptação ao ES de todos os estudantes, inclusive com suporte aos oriundos das camadas populares. Soma-se, ainda, a importância do desenvolvimento profissional do docente para o planejamento de ações educativas que contemplem a diversidade de estudantes que hoje acessam o ES e que possibilitem aos

medalhistas sentirem-se desafiados e motivados academicamente (Bowman & Culver, 2018).

Referências

- 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>
- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: an exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Andrade, A. M. J. de, & Teixeira, M. A. P. (2017). Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação: Revista da avaliação da educação superior*, 22(2), 512–528. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>
- Araújo, A. M., Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com estudantes 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>
- Balderas-Solís, J., Roque-Hernández, R. V., Salazar-Hernández, R., & López-Mendoza, A. (2021). Experiences of undergraduates' emergency remote education in Mexico. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2000846>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* New York: Freeman.
- Bertolin, J., Amaral, A., & Almeida, L. (2019). Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? *Educação e Pesquisa*, 45, 1–18. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945185453>
- Bowman, N. A., & Culver, K. (2018). When do honors programs make the grade? conditional effects on college satisfaction, achievement, retention, and graduation. *Research in Higher Education*, 59(3), 249–272. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9466-y>
- Cao, C., Zhang, J., & Meng, Q. (2022). A social cognitive model predicting international students' cross-cultural adjustment in China. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02784-x>
- Casanova, J., Cervero Fernandez-Castañon, A., Carlos Nuñez Pérez, J., Bernardo Gutiérrez, A., & Almeida, L. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de

- abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41–49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165–181.
- Casanova, J. R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). 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*, 8(2), 211–228. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>
- Dalbosco, S.N.P. (2018). Adaptação acadêmica no ensino superior: estudo com ingressantes. [Tese de Doutorado, USF]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da USF. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/10206329435389866.pdf>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2019). *Estatística sem matemática para psicologia*. (7ª ed.). Penso.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105–1128.
- De Oliveira, F. É. (2020). Trajetórias e experiências escolares de estudantes cotistas negros/as da Unilab: Identidades, currículo e práticas pedagógicas. *REVES - Revista Relações Sociais*, 3(1), 15–27. <https://doi.org/10.18540/revesv3iss1pp0015-0027>
- 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, 1–20. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>
- Gordeeva, T. O., Osin, E. N., Kuz'Menko, N. E., Leont'Ev, D. A., & Ryzhova, O. N. (2013). Efficacy of the academic competition (Olympiad) system of admission to higher educational institutions (in Chemistry). *Russian Journal of General Chemistry*, 83(6), 1272–1281. <https://doi.org/10.1134/S1070363213060479>
- Griffioen, D. M. E., Doppenberg, J. J., & Oostdam, R. J. (2018). Are more able students in higher education less easy to satisfy? *Higher Education*, 75(5), 891–907. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0176-3>
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50–65.
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7–17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>

- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63, 449–465.
- Kim, K. J., & Kee, C. (2012). Gifted Students' Academic Performance in Medical School: A Study of Olympiad Winners. *Teaching and Learning in Medicine*, 24(2), 128–132. <https://doi.org/10.1080/10401334.2012.664535>
- Laranjeira, C., Dixe, M. A., Valentim, O., Charepe, Z., & Querido, A. (2022). Mental health and psychological impact during covid-19 pandemic: An online survey of Portuguese higher education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph19010337>
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482–509
- Lent, R. W., Taveira, C., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students : A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Martins, R. M. M., & dos Santos, A. A. A. (2019). Learning strategies and academic self-efficacy in university students: A correlational study. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1–8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346>
- Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/0261429412440646>
- Pettigrew, J. E., & Howes, P. A. (2022). COVID-19 and student perceptions toward a swift shift in learning format: Does experience make a difference? *American Journal of Distance Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.2013749>
- Picanço, F. (2016). Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. *Latin American Research Review*, 51(3) <https://doi.org/10.1353/lar.2016.0030>
- Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267–278.
- Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54–67. <https://doi.org/10.1177/001698620404800106>
- Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2019). High-ability college students and undergraduate honors programs: A systematic review. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(3), 187–215.

<https://doi.org/10.1177/0162353219855678>

Santos, A. A. A. dos, Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia, 36*, 1–9.

<https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>

Seifert, T. A., Pascarella, E. T., Colangelo, N., & Assouline, S. (2007). The effects of honors program participation on experiences of good practices and learning outcomes. *Journal of College Student Development, 48*(1), 57–74.

Silva, G. H. G. (2019). Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: Caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área de Ciências Exatas. *Educação em Revista, 35*, 1–29.

Smith, K. N., Jaeger, A. J., & Thomas, D. (2019). “Science Olympiad is why I’m here”: The influence of an early STEM program on college and major choice. *Research in Science Education, 51*(1), 5443–5459. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09897-7>

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>

Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 19*(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Yakavets, N. (2014). Reforming society through education for gifted children: the case of Kazakhstan. *Research Papers in Education, 29*(5), 513–533. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.825311>

Data de receção: 15 de julho de 2021.

Data de revisão: 16 de fevereiro de 2022.

Data de aceitação: 23 de fevereiro de 2022.

Data de publicação: 29 de abril de 2022.