



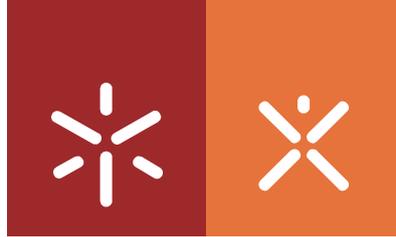
**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Rebeca Vinagre Farias

**Transição, adaptação e sucesso acadêmico  
de estudantes ingressantes no Ensino  
Superior: um estudo longitudinal no Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
da Paraíba**

Rebeca Vinagre Farias **Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no Ensino Superior:  
um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Rebeca Vinagre Farias

**Transição, adaptação e sucesso acadêmico  
de estudantes ingressantes no Ensino  
Superior: um estudo longitudinal no Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
da Paraíba**

Tese de Doutorado  
Doutorado em Ciências da Educação  
Especialidade em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Leandro da Silva Almeida**  
e do  
**Professor Doutor Valdiney Veloso Gouveia**

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

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial**  
**CC BY-NC**

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

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão é uma forma de reconhecer a importância das pessoas ao longo da caminhada e, neste momento, nada mais justo que retribuir toda gentileza de pessoas maravilhosas e profissionais exemplares.

Gratidão ao professor Dr Leandro da Silva Almeida, meu orientador, pela possibilidade de tornar este sonho possível, bem como por toda orientação, sensibilidade, disponibilidade e ensinamento ao longo de todos os anos destinados ao doutoramento. Sua humanidade ficará sempre guardada em meu coração.

Gratidão ao professor Dr Valdiney Veloso Gouveia, que pronto se disponibilizou a me ajudar nesta jornada do conhecimento. Sua compreensão e parceria são traços que levarei à minha vida profissional.

Gratidão à toda comunidade educativa da UMinho pelo suporte técnico, emocional e conhecimentos adquiridos durante minha estadia em Portugal. Foi um privilégio morar 1 ano em Braga.

Gratidão aos estudantes, educadores e gestores do Instituto Federal da Paraíba que colaboraram de diferentes formas para que este sonho fosse alcançado. Esta tese traz a gentileza, a bondade e a doação de cada um que compõe esta instituição secular. Retribuo com minha admiração e respeito.

Agradeço a todos os familiares e amigos, que direta e indiretamente colaboraram nesta caminhada em busca do conhecimento e do autoconhecimento.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

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

## **Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no Ensino Superior: um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**

### **Resumo**

O 1º ano do Ensino Superior (ES) é considerado um período crítico para lidar com as exigências e com os desafios próprios do contexto universitário. Este ambiente pode ser facilitador ou limitador de vivências adaptativas positivas e conseqüentemente de trajetória de sucesso acadêmico em estudantes ingressantes no ES. Pensando nisto, compreendemos as variáveis que influenciam no processo de trajetória acadêmica de estudantes do 1º ano do ES do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), observando aspectos da transição, adaptação e sucesso a partir de distintos instrumentos validados e de teorias compatíveis com a realidade e contexto institucional. O estudo apresentou caráter longitudinal e metodologia mista, que investigou 715 estudantes do 1º ano do IFPB, oriundos de 10 *campi* e 26 cursos superiores nas modalidades presenciais e a distância, ao longo de 2019 em 5 momentos distintos, levando-se em consideração as variáveis *background* escolar, variáveis pessoais e sociofamiliares, expectativas e dificuldades antecipadas (na semana de entrada); variáveis relacionadas à suporte social e vivências de adaptação (entre o 2º e 3º mês); sucesso acadêmico, incluindo aspectos de rendimento, permanência e aprovação (término do 1º semestre); variáveis associadas a envolvimento acadêmico e institucional (entre 7º e 8º mês); e, novamente sucesso acadêmico (término do 2º semestre). A tese apresentou-se no formato de compilação de 5 artigos, incluindo capítulos de: introdução, referencial teórico, apresentação do percurso metodológico, e conclusão do estudo. Os artigos que integraram a tese foram: 1- “Propriedades psicométricas de instrumentos da trajetória acadêmica na universidade”; 2- “Variáveis pessoais e contextuais diferenciadoras das expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes no ensino superior”; 3- “Indicadores do sucesso acadêmico na educação superior: análise segundo natureza dos cursos”; 4- “Transição, adaptação e sucesso acadêmico na educação superior: uma análise através da regressão”; e, 5- “Preveno a permanência de estudantes no ensino superior: confluência de variáveis pessoais e contextuais”. Os resultados apontam para a complexidade dos fenômenos que permeiam as trajetórias acadêmicas durante o ES, sendo determinadas por uma confluência de variáveis de transição, adaptação e sucesso de estudantes, em especial estudantes do 1º ano. Compreender as variáveis impactantes nas diferentes trajetórias é fundamental para realização de ações institucionais que contribuam para garantia de permanência acadêmica no ES, bem como para sucesso dos estudantes frente aos desafios impostos pelo contexto universitário.

**Palavras-chave:** Trajetória acadêmica, Ensino superior, Transição, Adaptação, Sucesso acadêmico.

## **Transition, adaptation and academic success of students entering Higher Education: a longitudinal study at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba**

### **Abstract**

The first year of Higher Education (HE) considered to be critical period to deal with the demands and challenges of the university context. Such an environment can facilitate or limit positive adaptive experiences and, consequently, the trajectory of academic success in students entering higher education. With that in mind, we understand the variables that influence the academic trajectory process of students in the first year of HE at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB), observing aspects of transition, adaptation, and success from different validated instruments and from theories that are compatible with reality and institutional context. The study had a longitudinal character and a mixed methodology, which investigated 715 first year students of the IFPB, from 10 campuses and 26 higher education courses in the on-site and distance modalities, throughout 2019 at 5 different times, taking into account the school background variables, personal and socio-family variables, expectations and anticipated difficulties (in the entry week); variables related to social support and adaptation experiences (between the 2nd and 3rd month); academic success, including aspects of performance, permanence and approval (end of the 1st semester); variables associated with academic and institutional involvement (between 7th and 8th month); and, again, academic success (end of the 2nd semester). The thesis was presented as a compilation of 5 articles, including chapters on: introduction, theoretical framework, presentation of the methodological path, and conclusion of the study. The articles that integrated the thesis were: 1- "Psychometric properties of instruments from the academic trajectory at the university"; 2- "Personal and contextual variables that differentiate the academic expectations of students entering higher education"; 3- "Indicators of academic success in higher education: analysis according to the nature of the courses"; 4- "Transition, adaptation and academic success in higher education: an analysis through regression"; and, 5- "Foreseeing the permanence of students in higher education: confluence of personal and contextual variables". The results point to the complexity of the phenomena that permeate academic trajectories during HE, which are determined by a confluence of transition, adaptation, and student success variables, especially first-year students. Understanding the impacting variables in the different trajectories is essential for carrying out institutional actions that contribute to guaranteeing academic permanence in higher education, as well as to the success of students in the face of the challenges imposed by the university context.

**Keywords:** Academic trajectory, Higher education, Transition, Adaptation, Academic success.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	11
1.1 EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ES NO BRASIL .....	12
1.2 CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS: TRANSIÇÃO, ADAPTAÇÃO E SUCESSO ACADÊMICOS.....	17
1.3 MODELOS TEÓRICOS SOBRE TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO ES .....	23
1.4 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA .....	27
1.5 APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS E DO PERCURSO METODOLÓGICO DA TESE.....	32
1.6 APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS DA TESE.....	35
<b>CAPÍTULO 2 - ARTIGOS</b> .....	39
2.1 ARTIGO 1. PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DE INSTRUMENTOS DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE .....	40
2.2 ARTIGO 2. VARIÁVEIS PESSOAIS E CONTEXTUAIS DIFERENCIADORAS DAS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR.....	76
2.3 ARTIGO 3. INDICADORES DO SUCESSO ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE SEGUNDO NATUREZA DOS CURSOS.....	99
2.4 ARTIGO 4. TRANSIÇÃO, ADAPTAÇÃO E SUCESSO ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA REGRESSÃO .....	121
2.5 ARTIGO 5. PREVENDO A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: CONFLUÊNCIA DE VARIÁVEIS PESSOAIS E CONTEXTUAIS.....	143
<b>CAPÍTULO 3 – CONCLUSÃO</b> .....	170
3.1 GANHOS TEÓRICOS E EMPÍRICOS.....	170
3.2 LIMITAÇÕES E FUTURAS INVESTIGAÇÕES.....	176
3.3 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA.....	178
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	181
<b>APÊNDICES</b> .....	192
<b>ANEXOS</b> .....	197

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

BM: Banco Mundial

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CIED: Centro de Investigação em Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNS: Conselho Nacional de Saúde

CRE: Coeficiente de Rendimento Acadêmico

DP: Desvio-Padrão

EAD: Ensino a Distância

EEA: Escala de Envolvimento Acadêmico

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

E-PSI: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde

ES: Ensino Superior

ESSS: Escala de Satisfação com Suporte Social

FIES: Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

GICAD: Grupo de Investigação em Cognição, Aprendizagem e Desempenho

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES: Instituição de Ensino Superior

IF: Instituto Federal

IFPB: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

ISSN: *Internacional Standard Serial Number*

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

M: Média

MEC: Ministério de Educação

ODM: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMC: Organização Mundial do Comércio

OMS: Organização Mundial de Saúde

PBT: Programa de Bolsa Permanência

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PET: Programa Educação Tutorial

PNAES: Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE: Plano Nacional de Educação

PPC: Projeto Pedagógico do Curso

PPP: Projeto Político-Pedagógico

PROEXT: Programa de Apoio à Extensão Universitária

PROGRAMA INCLUIR: Programa de Acessibilidade na Educação Superior

PROIES: Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior

PROUNI: Programa Universidade Para Todos

QAES: Questionário de Vivências Acadêmicas no Ensino Superior

QPAE: Questionário de Percepções Acadêmicas-Versão Expectativas

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SISU: Sistema de Seleção Unificada

SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UMINHO: Universidade do Minho

## **DEDICATÓRIA**

A Deus pelo sonho alcançado. Por ter ido além, abençoando e derramando bênçãos ao longo da caminhada. Sem o Senhor, nada disso seria possível. E, à Nossa Senhora de Fátima, que me cobriu com seu manto protetor, intercedendo e cuidando do meu caminho durante estes 3 anos.

Aos meus pais e irmãs que, pelos laços de amor indispensáveis, me compreenderam nos momentos de cansaço e isolamento e me confortaram todos os dias.

Aos meus filhos que, com seus sorrisos e garras de lutar pela vida com maestria, me motivaram a vencer. Essa conquista é para vocês, meus pedacinhos de céu na Terra.

Ao meu marido Ronaldo, por vivenciar viagens, ausências, parceria, e sendo incansável no apoio e confiança depositados em mim durante esta jornada.

Aos meus orientadores pela humanidade e aprendizagem ao longo do curso.

Aos amigos e demais familiares que me incentivaram a não desistir.

À comunidade educativa do Instituto Federal, minha segunda casa, pela confiança e afeto com que sempre acolheram minhas ideias e ideais.

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

## **EPÍGRAFE**

“Tudo posso naquele que me fortalece” (Fl 4, 13)

## **INTRODUÇÃO**

## **INTRODUÇÃO**

O Brasil apresenta, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), taxas de analfabetismo que se reduzem discretamente a cada ano com melhora dos índices de escolaridade refletindo diretamente no acesso ao Ensino Superior (ES). Atualmente, existem aproximadamente 7(sete) milhões de pessoas matriculadas no ensino universitário. Associadas às mudanças quantitativas na procura, frequência, e perfil acadêmico na instituição de ensino, estão as transições qualitativas decorrentes da expansão, democratização, e de qualificação do ES.

Estes 3 (três) movimentos têm um caráter globalizado e, apesar de terem ocorrido em outros países a partir de processos históricos diferenciados, no Brasil são vivenciados simultaneamente. O fato é que a expansão do Ensino Superior não significou aproveitamento dos jovens que transitam do ensino médio para a graduação, em que mais de 50% da população com 25 anos ou mais de idade no Brasil não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2019 (IBGE, 2020). Entretanto, democratizou o acesso à universidade mediante programas implementados pelo Governo Federal a partir do Ministério de Educação (MEC), como Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Expansão e democratização devem ocorrer, porém, dentro de um planejamento de política de gestão educacional que perpassa por qualificação profissional, pedagógica e de aprendizagem, e pela oferta de condições mínimas institucionais para permanência estudantil no Ensino Superior. O insucesso deste processo de transição e de adaptação dos estudantes ao ES repercute em aspectos de aprendizagem acadêmica e em trajetórias acadêmicas que culminam com retenção e evasão escolar, objeto da tese em questão.

O governo, através do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), busca modificar o panorama da educação brasileira até 2021, sendo os eixos de ação: Educação Básica, Alfabetização e Educação Continuada, Ensino Profissional e Tecnológico; e, Educação Superior (BRASIL, 2011). O foco deste estudo será a Educação Superior em uma instituição que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal (IF). No IF, instituição fundada há mais de 110 anos, há uma articulação do ensino profissional técnico de nível médio, bem como do ensino superior, ao coexistir diferentes realidades acadêmicas no mesmo ambiente institucional. O IF, com base na Lei nº 11.892 de 2008, é uma instituição de ensino pluricurricular e multicampi que atua desde a

educação básica à pós-graduação, sendo especializado na oferta de educação profissional e tecnológica a partir da verticalização do estudo (Brasil, 2008).

A principal particularidade do IF frente às universidades tradicionais é a oferta de educação em diferentes modalidades de ensino, permitindo a vivência num mesmo espaço e com mesmo grupo de docentes de uma instituição de ES a acadêmicos que ainda cursam o ensino secundário. Este caráter inovador busca atender uma demanda reprimida no país por acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, manter a política de ajuste fiscal do Estado, o que remete à necessidade de maiores estudos e pesquisas vinculadas ao tema (Rossi et al., 2019).

Retratar o IF e as diferentes trajetórias acadêmicas possíveis nesta instituição é mergulhar na minha própria trajetória de vida e de academia. Nesta instituição secular, vivenciei desde sempre memórias afetivas de pai, mãe, tios, irmãs, primos e amigos que frequentaram diferentes cursos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) ao longo de mais de 60 anos. Pessoas com histórias diferentes, com trajetórias distintas, mas que sempre disponham da força e da relevância social desta instituição. Aos 12 anos ingressei no IF para realizar curso de línguas e, aos 14 para cursar o ensino secundário. A verticalização foi natural e a transversalidade dos eixos temáticos ofertados pela instituição, enquanto aluna, me possibilitaram realizar o envolvimento acadêmico em diferentes frentes disponíveis. Lá, vivenciei componentes curriculares técnicos, de metodologia científica, participei de inúmeras competições esportivas e artísticas, representando a instituição, além de trabalhar como aluna aprendiz por 2 (dois) anos no setor de memórias da instituição, tudo isto na adolescência. Ao ler sobre as vidas passadas pelo IFPB, pude perceber a importância secular e o impacto institucional transformador na vida das pessoas. Como Paulo Freire (1997) retrata:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Neste sentido, ao enxergar esta mudança diária na vida das pessoas, também senti minha vida sendo modificada pela educação. Este poder transformador foi além dos muros institucionais, foi no amadurecimento pessoal, familiar e nas relações sociais estabelecidas dentro do IF. Os anos se passaram e o meu vínculo/afeto pela instituição só cresceu. Participei da verticalização defendida pelo IF e, ao concluir os estudos, percebi a necessidade de ir além, de me debruçar academicamente para compreender melhor como estas redes entre instituição, estudante e sociedade se formam.

Entender como ocorrem as diferentes trajetórias acadêmicas e como estas são impactadas por um emaranhado de acontecimentos e construtos interrelacionados.

A grande motivação é poder retribuir toda gentileza que recebi ao longo de mais de 20 anos de vínculo com o IFPB, devolvendo à comunidade educativa do instituto, contribuições teóricas e práticas voltadas para as peculiaridades do IFPB e de seu perfil de estudantes. Afinal, se hoje a expansão e democratização de acesso ao ES cresce com a globalização e diferentes políticas públicas, o IFPB sempre possuiu em sua identidade institucional e acolhimento, a capacidade de coexistir uma multiplicidade de pessoas, das mais diversas classes econômicas e sociais, de diferentes idades cronológicas e de pensamento, com cores, raças, etnias e gêneros convivendo em harmonia e em diversidade, exatamente como está previsto na constituição.

Como retratei acima, a minha motivação para a realização deste doutoramento está relacionada ao meu percurso pessoal, mas também acadêmico. Vivenciei na graduação experiências de monitoria, pesquisa e extensão. Cursei componentes curriculares voltados para a área de Psicologia, elaboração de pesquisa, e trabalho de conclusão de curso orientada por professora com formação em Psicologia. Profissionalmente, sou egressa do instituto e, desde de 2012, ingressei como professora efetiva do Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico da IFPB, *campus* Cabedelo, Paraíba, Brasil, na área de Metodologia Científica. Além da docência, assumi diversas funções administrativas e de gestão, incluindo: coordenação de pesquisa e extensão, coordenação de formação geral, coordenação de projetos especiais, coordenação de desenvolvimento do ensino, chefia de gabinete, além de direção de desenvolvimento do ensino e direção geral substituta do *Campus* Cabedelo. Além dos cargos, participei de comissões institucionais relacionadas ao acompanhamento de matriz curricular, de egressos, simpósios científicos, conselho diretor do *Campus* e comitê de ética em pesquisa da rede federal. Enquanto professora e gestora, convivi de forma estreita com centenas de alunos com diferentes perfis acadêmicos, inclusive com elevado índice de retenção e evasão escolar, o que exigiu um olhar diversificado e sensível aos desafios cotidianos impostos pelos estudantes e pela instituição. Tais inquietações acarretaram práticas integradoras envolvendo projetos de pesquisa apresentados em eventos nacionais e internacionais com foco na busca por conhecer quem são estes estudantes e como eles se comportam em uma instituição que envolve, no mesmo espaço e com os mesmos profissionais, alunos de ensino fundamental, médio e superior. Além das ações no âmbito do Instituto e orientações para este público, sou avaliadora institucional de projetos de pesquisa na área de Educação e participei de

eventos científicos de aprofundamento teórico-prático na área de Ciências da Educação e, mais especificamente, em Psicologia da Educação, em países como Portugal e Espanha.

Ressalto que a escolha pelo programa de doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho se deu a partir de vivências em cursos realizados nesta Instituição, com os quais pude perceber a acolhida, a seriedade e o compromisso acadêmico, científico e social desempenhado pelos docentes deste Centro. Destaco ainda, a qualidade das teses e dos artigos produzidos pela equipe do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Uminho), com publicações extremamente relevantes reconhecidas internacionalmente na área de Educação. Através destas pesquisas, e, a partir delas, tive o privilégio de realizar o doutoramento com pesquisadores tão responsáveis e sensíveis às causas sociais, fechando a teia entre a minha motivação pessoal, minha motivação profissional e minha motivação social. Este vínculo com a Uminho surgiu, mais precisamente, em 2012, quando ousadamente, redigi um e-mail ao professor Leandro Almeida no intuito de adquirir uma referência bibliográfica voltada para instrumentos avaliativos de expectativas e permanência/evasão acadêmicos. Na ocasião, a gentileza foi tanta, que não apenas o referido professor me inseriu no grupo de pesquisa, como me concedeu dezenas de estudos voltados para trajetória acadêmica. O ano de 2013 foi de imersão no tema da tese e o ingresso no doutoramento estava previsto para ocorrer em 2014/2015, mas com o agravamento de saúde ocular dos meus filhos, os planos para ingresso no programa só foram possíveis em 2018. Foi melhor assim, as vivências realizadas na cidade de Braga entre 2018 e 2019, só reafirmaram o compromisso de realizar um doutoramento integral, com dedicação e comprometimento compatíveis com a qualidade acadêmica exigida pelo programa e pelo esforço necessário para obtenção do grau pretendido.

Diante do exposto, espero ter contribuído profissional e cientificamente com este programa a partir da construção de uma tese com relevância e impacto social. Aprendi a vivenciar intensamente os 3 (três) anos destinados a esta experiência, com possibilidade de me dedicar integralmente às funções do doutoramento em Portugal e no Brasil, graças à liberação com ônus institucional proporcionada pelo IFPB. Mais um presente que recebi da minha instituição. Sem dúvidas, solidifico meus conhecimentos e competências no âmbito da investigação na área de Ciências da Educação, e, mais especificamente em Psicologia Escolar, com destaque para o amadurecimento com o qual concluo mais esta etapa de vida.

Retomando a escolha da realização do estudo no Instituto Federal da Paraíba e a investigação do sucesso acadêmico no âmbito do ES desta instituição, não podemos deixar de tratar o aspecto preocupante que decorre da taxa excessiva de evasão escolar, em todos os níveis de ensino, o que

repercuta negativamente sobre a vida dos estudantes e sobre os índices de qualidade da Instituição de Ensino. Segundo PNE (2011–2020), esperava-se que a taxa de conclusão de cursos superiores chegasse a 90% em instituições públicas de ES, porém esta meta está longe de ser atingida no Brasil e, conseqüentemente, nos institutos federais.

Na justificativa do nosso estudo importa referir, ainda, que os modelos teóricos dominantes que analisam a evasão acadêmica são voltados ao ensino superior tradicional, em especial o *college* americano, não abarcando logicamente a realidade no Brasil, do Nordeste brasileiro e, em especial, as modalidades de formação tecnológica e profissionalizante recente, foco do Instituto Federal da Paraíba. Desta forma, o estudo se justifica também pelo incentivo prioritário do Governo Federal sobre as instituições com enfoque profissional, pela escassez de literatura direcionada à realidade acadêmica nos Institutos, pela tentativa de criação e/ou adaptação de um modelo teórico pré-existente, como o modelo de Tinto, que explique a permanência/evasão acadêmica em estudantes do ES, bem como pela adaptação de instrumentos de avaliação de transição e sucesso acadêmicos que busquem conhecer variáveis que em conjunto analisam os estudantes e suas trajetórias acadêmicas pelo Instituto Federal da Paraíba, Brasil.

A escolha do modelo teórico interacional de Tinto se deu por sua forte consistência na explicação da permanência/evasão, testado em diversos países, e por seu caráter multifacetado, centrado na integração acadêmica e social à instituição. O modelo de Tinto (1975, 1986, 1987, 1993) se baseia em uma perspectiva psicológica de persistência educacional e enfatiza as habilidades individuais do aluno para com a evasão, assim como a perspectiva sociológica decorrente das ações do ambiente sobre o aluno, centrando neste a decisão de permanência ou abandono institucional (Tinto, 2007a). Desta forma, vale ressaltar que a evasão parte, sobretudo, da decisão acadêmica. Porém, esta decisão sofre influência direta da Instituição de Ensino e de suas práticas institucionais. Segundo Tinto (2007a), ao se pensar em retenção acadêmica, deve-se, atualmente, envolver ainda questões relacionadas à ação institucional através de testes da eficácia de práticas institucionais, que alocam professores e recursos para diferentes segmentos da instituição pensando na permanência do aluno; além de identificação de práticas eficazes na redução das taxas de evasão, é importante a implementação do programa em longo prazo incluindo as ações voltadas a não retenção acadêmica como prioridade na prática institucional. Por fim, o desafio contínuo de promover o sucesso de estudantes não-tradicionais, oriundos da maior democratização de acesso ao ES de novos públicos estudantis, como, por exemplo, estudantes de baixa renda, pessoas com deficiência, indígenas, pessoas mais acima de 23 anos, estudantes trabalhadores, dentre outros, através da equidade.

É fato que o acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda aumentou, em especial a partir das políticas de cotas definidas pela lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), e as lacunas no acesso entre a alta e de baixa renda estudantes consequentemente diminuiu, porém, a diferença entre índices de graduação nos dois extratos ainda persiste, sendo assim necessário investigar com mais profundidade o acompanhamento dos alunos de baixa renda e seu potencial de persistência institucional. Precisa-se conhecer mais sobre a natureza de suas experiências, na graduação, e os tipos das ações institucionais e estaduais que aumentam seu sucesso no ES.

A relevância científica deste estudo justifica-se ainda pelo caráter longitudinal, com acompanhamento dos estudantes de 1º ano ao longo de um ano letivo para, assim, investigar os diversos fatores que o modelo de Tinto sugere como determinantes do sucesso ou insucesso acadêmico, com destaque na permanência/evasão. E, a escolha de alunos do 1º ano ocorreu devido a estudos comprovarem que cerca de 80% dos alunos do ensino superior evadem nesta fase de vida acadêmica. O 1º ano do ES configura-se como um período crítico para o enfrentamento destas mudanças oriundas da transição do secundário para o ES vinculadas aos desafios impostos pelo contexto universitário e, por conseguinte, permanência no ES (Almeida et al., 2018; Kahu & Nelson, 2018; Pather et al., 2017; Tinto, 2007a).

Por fim, acadêmica e socialmente, a presente Tese apresenta-se como contribuição teórico-prática aos gestores e demais membros da comunidade educativa do IFPB voltada ao direcionamento de políticas públicas e de ações institucionais respeitando as especificidades acadêmicas, buscando diminuição gradativa nos índices de retenção e evasão escolares, bem como adaptando o modelo teórico de Tinto à realidade institucional brasileira ao propor alterações que se fizerem necessárias através do conhecimento sobre os principais determinantes do sucesso e da permanência acadêmica na realidade do Instituto Federal da Paraíba. Não posso esquecer, ainda, da minha responsabilidade social de retornar à minha tão amada instituição sendo uma professora/pessoa diferente, me tornando mais sensível às especificidades dos meus estudantes, dos meus pares e do próprio instituto. Espero que, cada vez mais, os estudantes encontrem percursos de sucesso, dentro das múltiplas facetas deste sucesso, sendo acolhidos em suas individualidades pelo IFPB.

Para tal, os próximos capítulos dissertarão mais profundamente sobre o processo de expansão do ES, tanto em relação à democratização do acesso quanto em relação às políticas de interiorização da oferta de cursos superiores dos IFs. Também serão abordados os principais modelos teóricos investigados na literatura científica acerca de permanência/evasão de estudantes no âmbito

do ES e um referencial teórico sobre as especificidades dos Institutos Federais. No âmbito de contribuição acadêmica e social, apresentar-se-ão os principais manuscritos científicos desenvolvidos durante o doutoramento. Antes de descrever os estudos que serão apresentados na tese, é importante ter conhecimento que o impacto institucional sobre a trajetória acadêmica perpassou por um processo multifacetado composto por diferentes variáveis pessoais e contextuais que confluem para o sucesso/insucesso dos estudantes durante o percurso do 1º ano do ES.

Antes de adentrar mais concretamente nos estudos produzidos em decorrência do doutoramento, é importante reconhecermos outros estudos e contribuições acadêmicas relevantes produzidos ao longo destes 3 (três) anos de busca diária pelo conhecimento. Foram dezenas de cursos realizados e de eventos participando como ouvinte, como coordenadora de simpósio ou como palestrante. Destes, produzimos manuscritos, comunicações, simpósios, dentre outros, que contribuíram para o embasamento teórico desta tese os quais, por questões de objetividade e foco central, não descrevo detalhadamente. São eles:

1. Artigo intitulado “Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura”, submetido e publicado na Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde (E-Psi) no início de 2020. Trata-se de um estudo de revisão sistemática sobre o construto Expectativas Acadêmicas, variável importante para a trajetória acadêmica, cuja investigação deve ocorrer na transição do secundário para o ES. A referência completa do artigo supracitado é: Farias, R.V., & Almeida, L.S. (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, 9(1), 68-93;
2. Comunicação intitulada “Trajetória acadêmica de estudantes do Ensino Superior: um estudo junto dos estudantes do Instituto Federal da Paraíba”, apresentada no III Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação (Lisboa, 25 e 26 de janeiro de 2019);
3. Comunicações “Expectativas acadêmicas e ensino superior: contributos de uma revisão sistemática de literatura”, bem como “Modelos Teóricos de Permanência e Sucesso no Ensino Superior: contributos para a criação de um mapa explicativo da trajetória acadêmica do IFPB”, apresentadas no 7TH *International Congress of Educational Sciences and Development* (Granada, 24 a 26 de abril de 2019);
4. Simpósio “Estudante universitário: desempenho acadêmico, bem-estar subjetivo, sentido de vida e autorregulação para aprendizagem”, realizado no 8TH *International congress of education sciences and development* (28, 29 e 30 de outubro de 2020 em Pontevedra, Espanha);

5. Simpósio intitulado “Projeto de vida e trajetória acadêmica: o que dizem os estudantes?”, apresentado no 9TH *International congress of education sciences and development* (28 a 30 de outubro de 2021);
6. Comunicação intitulada “Envolvimento acadêmico no Ensino Superior: impacto de variáveis pessoais e contextuais dos estudantes universitários”, apresentada no 9TH *International congress of education sciences and development* (28 a 30 de outubro de 2021);
7. Comunicação intitulada “Adaptação de alunos ingressantes no Ensino Superior: influência de suporte social e perfil de curso”, apresentada no 8TH *International congress of education sciences and development* (28, 29 e 30 de outubro de 2020 em Pontevedra, Espanha);
8. Comunicação intitulada “Relação entre variáveis pessoais e contextuais nas expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes no ensino superior”, apresentada no Seminário Internacional: os Estudantes do Ensino Superior (*Online*, 24 e 25 de julho de 2020);
9. Comunicação “Adaptação em Estudantes do Ensino Superior: Correlatos e Consequências”, apresentada no XVI *Congreso Internacional Galego-português de Psicopedagogia* (*online*, 1 a 3 de setembro de 2021).

Sendo esta tese apresentada no formato de compilação de artigos aprovada pelo Conselho Científico da UMinho (ofício nº IE-345/2021), no final do Capítulo 1 elencar-se-á a ordem dos artigos a serem descritos. Antecipamos que seguem-se 5(cinco) artigos com dados empíricos no quadro do objetivo central da tese: compreender a trajetória do 1º ano de vida acadêmica de estudantes no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, a partir da relação existente entre transição, adaptação e sucesso acadêmico. Neste sentido, buscou-se mais concretamente: identificar as variáveis relacionadas à permanência/evasão do estudante nos cursos superiores do IFPB durante o 1º ano acadêmico; testar se variáveis pessoais e contextuais do IFPB influenciam no sucesso acadêmico dos estudantes em diferentes perfis acadêmicos e mesmo impacto institucional, independente do curso oferecido por esta instituição; e, em última instância, apontar medidas de intervenção e ação institucional com foco numa exploração mais aprofundada da realidade do Instituto e dos aspectos envolvidos na transição, adaptação e sucesso dos estudantes do 1º ano do IFPB.

Tomando todas as considerações e livre de qualquer vaidade inerente ao processo de escrita e construção da tese, finalizo esta breve introdução refletindo sobre uma frase de Paulo Freire “Não se

pode falar em educação, sem falar do amor”. Sinto que, ao entrelaçar minha vida e minha história na educação, com as inúmeras histórias compartilhadas e aprendidas ao longo de mais de uma década de relação diária com os protagonistas que compõem o IFPB, os estudantes, percebo que educar é amar e, amando intensamente, sinto que serei uma eterna aprendiz.

## **CAPÍTULO 1**

## **CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR**

### **1.1 Expansão, Democratização e Interiorização do ES no Brasil**

O direito à educação é um direito universal inerente a todos os seres humanos, independente da fase de vida (BRASIL, 1988; UNESCO, 1998), sendo um fator social primordial de valorização da vida, de democracia e de transformação humana (Freire, 1987; Rosa & Filipak, 2019). Especificamente no ensino terciário, educação superior ou ensino superior, nomenclatura a ser usada nesta tese, a educação tem histórico elitista e nasceu num modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante (engenharia militar e medicina aplicada) (Bortolanza, 2017), reforçando a necessidade de compreender seu processo de expansão, mediante democratização do acesso e interiorização das ofertas educativas.

Ainda que não seja o foco central desta tese e nem a intenção de debate profundo, é necessário conhecer alguns marcos legais e políticos para compreendermos os tempos atuais do ensino superior brasileiro. O ES passa por desafios e transformações desde sua implantação no Brasil, mediante regime imperial, até a criação da 1ª (primeira) universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, no início da década de 30 (trinta). Na época, o ES era pautada no centralismo do regime imperial, no controle do Estado, em falta de planejamento e precariedade, onde houve absorção de mão de obra pouco qualificada, manipulação política em contratações de serviços e de recursos humanos, bem como a implementação de remuneração diferenciada através de exigências de competência e desempenho. Com a República, ocorreu a descentralização do ES, que era privativo do poder central, aos governos estaduais, o que permitiu a criação de instituições privadas, ampliação e diversificação do sistema educacional. Percebemos a Educação como consequência de posicionamento ideológico, que teve cinco datas como datas/marcos históricos para o Brasil, sendo: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985. Esses anos, referidos ao próprio processo de transformação política-institucional do país, definem, em linhas gerais, os períodos de mudanças de formato do sistema de ensino superior ao longo de seus quase 200 (duzentos) anos de existência (Bortolanza, 2017; Sampaio, 1991).

Em 1968, através da Reforma Universitária, as IES asseguraram autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades, buscando implantar no Brasil o ideal universitário com 3 (três) pilares: pesquisa, ensino e extensão; conceito que permanece hoje no ES brasileiro, e que, por sua vez, persevera ainda no postulado da igualdade das competências e na

percepção de sistemas de ensino de massa (Sampaio, 1991). Com o fim do regime militar brasileiro em 1985, e com a chegada dos 2 (dois) governos de Fernando Henrique Cardoso, o ES passou a ter políticas neoliberais inseridas no contexto de subordinação do país à globalização da economia mundial e às ideias disseminadas por organismos multilaterais, incluindo Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Neste período, a universidade começou a se basear em princípios mercantilistas e produtivistas, com foco na criação de IES privadas para acelerar a oferta de vagas e para obter lucro (Barros, 2015; Sguissardi, 2006).

Este crescimento exponencial de IES privadas permanece até a atualidade, mas no início dos anos 2000, o Brasil passou por outra grande transformação do ES, agora no âmbito do funcionalismo público. Isto se deu, em especial, entre 2003 e 2016, com o governo petista de Luiz Inácio Lula da Silva, mediante política com perfil popular voltado para a manutenção da estabilidade econômica, a retomada do crescimento do país e a redução da pobreza e da desigualdade social. No âmbito da expansão do ES, os organismos internacionais propuseram diferentes documentos de relevância mundial, como, por exemplo, a Declaração de Bolonha, que foi assinada na Itália em 1999 por países da União Europeia e de outros países como Rússia ou Turquia, bem como na identificação, por meio de diagnóstico no programa de governo, de que a taxa de escolaridade líquida da educação superior brasileira era muito baixa e distante da meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) no governo anterior. A meta 12 do PNE é “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”. Para atingir esta meta, o governo federal lançou no âmbito do ES público, um plano de expansão do ES em 2 (duas) etapas, sendo a 1ª (primeira) etapa (2003-2007) voltada para interiorização do ES público federal; a 2ª (segunda) etapa (2008-2013), implementação do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais e das instituições privadas. O intuito era manter o crescimento do sistema educacional de nível superior e redirecionar parcialmente os instrumentos e recursos existentes em prol do setor público e federal (Barros, 2015; BRASIL, 2014; Carvalho, 2014; Mancebo et al., 2015).

Dentre os processos e avanços implementados no início do século XXI, destacamos os incentivos políticos com foco na expansão e na ampliação da competitividade do ES, como criação de leis voltadas para ampliação do número de matrículas, abertura e ampliação de cursos em instituições

públicas e privadas. Assim, foram desenvolvidos financiamentos governamentais para instituições privadas por meio de incentivos financiamento estudantil reembolsável, como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) instituído pela Lei nº 10.260/2001 e não reembolsável como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), implantado pela Lei nº 11.096/2005. No âmbito da ampliação e diversidade de acesso, foram implementados o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (PROGRAMA INCLUIR), mediante Decretos nº 5.296/2004 e 5.626/2005, o Acesso Unificado a Vagas do Sistema de Seleção (SISU), mediante Portaria Normativa nº2/2010, concedido pela Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) a partir de 1998 e pela Lei de Cotas para Ensino Superior, Lei nº 12.711/2012. Também houve investimentos governamentais direcionados a políticas de permanência estudantil, incluindo o Programa Educação Tutorial (PET), a partir da Lei nº 11.180/2005, Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), portaria MEC nº39/2007, Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), Decreto nº 6.495/2008, Programa de Bolsa Permanência (PBP), Portaria MEC nº389/2013. Por fim, direcionamentos políticos voltados para garantia de condições para manutenção das IES a partir da aprovação de recuperação tributária, como o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES).

Em 2015 também ocorreu outro marco relevante para a ES, no qual foram aprovados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) por 193 países dos estados-membros das Nações Unidas, substituindo os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) até o ano de 2030. Especificamente, o objetivo 4 (quatro) é direcionado para garantir ações sobre educação e promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo de toda vida, nos diversos níveis de ensino. Possui 10 metas que buscam assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e, em especial, minimizando o atraso histórico na equiparidade educacional dos países, sobretudo os subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil (ONU, 2015).

Tais ações afirmativas e marcos regulatórios foram determinantes para o aumento crescente de estudantes ingressantes e diminuição das desigualdades sociais de várias ordens. Este aumento tem proporcionado a consequente heterogeneidade social dos estudantes e a massificação das próprias condições de frequência, como, por exemplo, o ingresso massivo e plural de etnias, de gênero, de classes sociais, de estudantes de 1ª geração no ambiente familiar e social, além de estudantes trabalhadores, dentre outros formação (Almeida et al., 2019; Figueiredo et al., 2015; Marinho-Araujo, 2016). Associados a estes novos públicos, vieram desafios institucionais com foco no acolhimento e na busca pela permanência e êxito desta heterogeneidade social ao ambiente

universitário, historicamente voltado para minorias e com distinções em projetos de carreira específicos para homens e mulheres. Por sua vez, aumentaram em número os cursos e as instituições para atenderem à maior demanda de estudantes, por vezes sem a qualidade e estabilidade devidamente comprovadas. O ES brasileiro atual é de natureza pública (11,6%) ou privada (88,4%), sendo dividido em cursos presenciais ou à distância ofertados por instituições, incluindo universidades (7,6%), institutos e centros de educação tecnológica (1,5%), centros universitários (11,3%) ou faculdades (79,6%), totalizando 2.608 Instituições do Ensino Superior (IES) com oferta de mais de 40 mil cursos superiores no Brasil (INEP, 2019). Independentemente da modalidade ofertante do ES, houve uma maior quantidade de alunos provenientes de contextos sociodemográficos desfavoráveis e não tradicionalmente representados no ES, justificando uma atenção das instituições a tais estudantes e a adoção de políticas de inclusão e de igualdade de oportunidades. De outro modo, continuaremos a presenciar altas taxas de insucesso e de abandono, com custos sociais, familiares e pessoais relevantes (Cabrera et al., 1992; Casanova, 2018; Lobo & Filho, 2017; Soares et al., 2014).

Com a chegada do governo Temer (2016-2018) e do governo Bolsonaro (2019-atual), o perfil sociopolítico do Brasil passou por novas mudanças, agora para um perfil mais conservador e direitista. Neste contexto, aprofundaram as tendências privatistas presentes historicamente no contexto do ES, com contenções gradativas de verbas destinadas a serviços essenciais e de assistência estudantil voltadas para educação superior, ausência de um sistema nacional de educação, desmoralização do funcionalismo público, bem como cortes orçamentários de bolsas de pesquisa e de extensão, além de maior direcionamento de políticas voltadas para o ensino a distância (Rosa & Martins, 2018; Rossi et al., 2019). O governo Bolsonaro consegue estrangular ainda mais os recursos voltados a políticas públicas de educação, embasado num posicionamento político-econômico ultraneoliberal. Consequentemente, perde-se a concepção de uma educação mais ampliada e plural, estando a mercantilização do ensino básico, o desfinanciamento das universidades públicas e a estigmatização das mesmas como espaços de “balbúrdia” e de saber ideologizado presentes no perfil do governo atual (Cislaghi et al., 2019). O que podemos compreender desta vinculação das IES, em especial as instituições públicas, é que as mesmas estão diretamente marcadas pelo contexto social, político e econômico do país. Assim, apesar dos constantes esforços direcionados à expansão, democratização do acesso e da interiorização dos cursos e instituições, ainda há muito o que avançar no âmbito destas políticas públicas.

Neste contexto, as IES tiveram e têm que se reestruturar internamente continuamente, revendo princípios e missões, revisando currículos e ampliando as estratégias de sucesso dos estudantes ao longo do curso e do contexto universitário. Na realidade brasileira, incluindo sua dimensão continental, as matrículas de estudantes universitários têm crescido vertiginosamente, com aumento de 43,2% entre 2009 e 2019, e destaque para as instituições privadas que ainda abarcam quase 76% das matrículas. As regiões que mais ampliaram o ingresso no ES foram: região Sudeste (42,1%), seguida do Nordeste (27,2%), com 21,3%, Sul (14,3%), Norte (8,8%) e Centro-oeste (7,8%) (Instituto SEMESP, 2020). A rede federal de ES também tem aumentado nos últimos anos, concentrando quase 2/3 das matrículas de IES públicas, com aumento do número de matrículas em 59,1% entre 2009 e 2019. Em relação à modalidade de curso, também observamos uma discrepância entre os tipos de cursos ofertados, sendo a grande maioria cursos de Bacharelado (n=66%), seguido de Licenciatura (n=19,7%) e, por fim, cursos Tecnológicos (n=14,3%), sendo 71,5% de cursos presenciais e 28,5% à distância (INEP, 2019). Além das universidades, em países como o Brasil, surgiram outras instituições federais como os institutos federais (IFs), voltados para cobrir parte da demanda de oferta desta modalidade de ensino, democratizando o acesso e interiorizando ainda mais o ES brasileiro. Independente da intuição de ensino, fica evidente a necessidade de apoio pedagógico e institucional na busca pelo sucesso de estudantes ingressantes na ES e ao longo de toda trajetória acadêmica universitária, levando em consideração as particularidades de cada fase de estudo e os diferentes perfis dos cursos superiores ofertados e dos estudantes ingressantes.

Atualmente, segundo dados do INEP (2019) apenas 20,2% da população entre 18 e 24 anos está matriculada ou concluiu o ES em IES, e as políticas de expansão não correspondem necessariamente às políticas de permanência. A participação da rede pública na expansão das matrículas no ensino superior foi de 11,8% em 2017, enquanto a meta para 2024 é de 40%. Um dos maiores desafios para a elevação geral do nível de escolaridade da população e, conseqüentemente, maior ingresso de pessoas adultas jovens no ES se baseia no comprometimento do Estado, do Sistema Nacional de Educação e da sociedade civil voltado para uma educação básica pública e de qualidade (Barros, 2015; Mancebo et al., 2015).

Esta falta de planejamento histórico do ES e a implementação de políticas da educação direcionadas pelas políticas de cada gestor e não como uma política de Estado contínua, proporcionam ainda hoje limitações de acesso e de garantia de conclusão de curso por parte dos estudantes, tema a ser abordado no próximo tópico.

## 1.2 Clarificação de Conceitos: Transição, Adaptação e Sucesso Acadêmicos

O ES, pelos seus objetivos e exigências, desafia os estudantes para um conjunto de transformações que permeiam variáveis como conhecimentos, competências, motivações, expectativas e aspirações. Não distante, encontramos estudantes imaturos, com pouca autonomia na gestão do tempo e dinheiro, com fragilidades nas competências acadêmicas, e, por vezes, com reduzidas expectativas e motivações ou com projetos vocacionais pouco claros em torno do curso e das suas unidades curriculares (Ang et al., 2019; Mauro et al., 2017; Soares et al., 2014). Estas características, por vezes reforçadas quando a política de *numerus clausus* não lhes assegura o acesso à instituição e ao curso que escolheriam em primeiro lugar, impactam negativamente no processo de transição, adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes logo no 1º (primeiro) ano de frequência do ES (Astin, 1984; Kuh et al., 2006; Tinto, 2007a). Com efeito, a transição para o ES pode ser percebida pelo jovem de forma ambígua, sendo importante que ela perpassa por 3 (três) premissas básicas que segundo Trals (2005, p. 2)

o conceito de mudança: toda a transição implica sair de um contexto e entrar em outro; o conceito de processo: durante a história do indivíduo, este está em constante transição; e o conceito de trajetória: a transição não é um processo irreversível e sim um processo que permite diferentes saídas ou vias aos que transitam.

Sabemos que a transição académica do ensino secundário para o superior acarreta inúmeras expectativas positivas, mas também outros receios e desafios inerentes ao contexto universitário. É um ponto indicativo de várias mudanças na vida do estudante, e seu impacto está vinculado às características pessoais, e também às exigências e apoios do ambiente ao qual estão inseridos (Ang et al., 2019; Araújo et al., 2015; Mujica et al., 2019; Santos & Almeida, 2012).

Esta heterogeneidade da população ingressante no ensino superior evidencia a complexidade da temática e os aspectos multifacetados deste período de vida, em especial quando se observa também os aspectos prévios que repercutem nas mudanças de vida, como características pessoais de raça, idade, sexo, classe social, performance escolar anterior (Astin, 1984). Segundo Pascarella e Terenzini (2005), as características individuais, anteriores ao ingresso, afetam diretamente a entrada no ES e nas relações vivenciadas no ambiente institucional a partir das interações dos estudantes com parceiros sociais. Estes aspectos impactam em metas e compromissos institucionais diferenciados para cada estudante, bem como em expectativas académicas que variam conforme estes atributos pré-ingresso à universidade.

Há, por um lado, expectativa demasiadamente elevada acerca da conquista de liberdade, sensação de dever cumprido e autonomia funcional, contudo o afastamento da família e dos amigos pode também ser difícil e gerar alguns sentimentos de ansiedade e de perplexidade face ao novo. Vale ressaltar que, quanto mais esta transição ocasionar mudanças na vida estudantil, maior será a necessidade de um processo adaptativo eficaz por parte do estudante (Araújo et al., 2019; Soares et al., 2014). Lógico que todos estes desafios e exigências, se positivamente enfrentados e superados, possibilitam o desenvolvimento pessoal e construção da identidade destes jovens (Almeida et al., 2012).

Como percebemos, uma das variáveis importantes na transição e posterior adaptação dos estudantes ao ES são as suas expectativas acadêmicas, entendidas como aspirações ou metas com que os estudantes justificam sua entrada e frequência do ES (Afonso-Gil et al., 2013; Araújo et al., 2014; Mauro et al., 2017; Moreno & Soares, 2014). Particularmente neste estudo, buscou-se as expectativas que os estudantes antecipam vir a concretizar na entrada do Instituto Federal, independentemente da modalidade de ensino que oferta ES. Referem-se a expectativas em relação à estrutura, normas, qualidade no ensino e ao prestígio da universidade diante da comunidade (Polydoro, 2000).

Neste contexto, estudos comprovam que baixas expectativas e fracos níveis de envolvimento acadêmico se refletem num maior risco de insucesso e evasão (Costa et al., 2014; Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 2007b). Dadas as dificuldades iniciais sentidas e não totalmente antecipadas vivenciadas por alguns alunos, surge o fenômeno do *freshman myth*, também conhecido por mito dos calouros, descrevendo a inocência e o idealismo dos ingressantes, ou seja, as suas expectativas iniciais demasiado elevadas e geralmente não concretizáveis (Costa et al., 2018; Porto & Soares, 2017). Progressivamente, a integração social com colegas e professores, as experiências de autonomia e o envolvimento com o curso e a vida acadêmica ajudarão a adequar as expectativas iniciais (Oliveira et al., 2016; Pino-Vera et al., 2018; Porto & Soares, 2017b). No caso dos estudos que tomamos como referência, as expectativas acadêmicas são percebidas como um construto multifacetado envolvendo dimensões como, por exemplo, vivência pessoal e emocional, relações sociais e comprometimento institucional (Baker & McNeil, 1985). Soares e Almeida (2001) elencam 5(cinco) dimensões descritivas das expectativas acadêmicas: apoio/investimento institucional; apoio/investimento no projeto vocacional; desenvolvimento social; investimento nas atividades curriculares; e acessibilidade aos recursos. Mais recentemente, Marinho-Araújo, Fleith e Almeida

(2015) observaram que existem ainda outros aspectos igualmente relevantes no que tange às expectativas dos estudantes, dividindo este construto em 7 (sete) fatores, sendo: formação acadêmica de qualidade, compromisso social e acadêmico; oportunidade de internacionalização e intercâmbio; perspectiva de sucesso profissional; preocupação com a autoimagem; e, desenvolvimento de competências transversais. Percebe-se, por fim, que tais anseios serão, ao longo dos anos de graduação, em especial no 1º (primeiro), confrontados com as trajetórias acadêmicas e sociais na instituição, bem como pelo suporte social dado por familiares e amigos dos estudantes ao longo da adaptação ao contexto universitário.

Os mecanismos de suporte sociais vinculados ao ingresso do estudante no ES devem ser investigados devido ao impacto que esta variável pode gerar na permanência e sucesso do estudante. O apoio da universidade, a relação com seus familiares, pares, amigos, colegas e professores, são necessários ao desenvolvimento da estabilidade e da autonomia do estudante universitário, formando um conjunto de meios ou fatores que podem contribuir para o afastamento ou abandono, ou contribuir para a adaptação e permanência do aluno num curso por ele escolhido (Cruz et al., 2016; Pinheiro, 2003). Outros fatores igualmente relevantes na compreensão da satisfação com o suporte social em estudantes universitários inclui a satisfação com intimidade e atividades sociais (Marôco et al., 2014). Assim, mensurar o suporte social pode ser uma estratégia para detecção de situações de risco de abandono e de inadaptação estudantil, em especial ao longo do 1º ano do ES.

Reportando-nos aos desafios do ES, Pascarella e Terenzini (2005) descrevem alguns vetores do desenvolvimento psicossocial enquanto resposta aos desafios dos novos contextos de vida, em particular no contexto universitário. Entre tais vetores vale destacar a identidade, a autonomia, a perspectiva de carreira, o pensamento reflexivo e o sistema de valores. Neste contexto, percebe-se a adaptação acadêmica também como um processo multifacetado, construído nas relações estabelecidas entre o estudante e a instituição de ensino e que auxiliam no sucesso do estudante na universidade), repleto de exigências (mais ou menos formais) e desafios (maiores ou menores) na esfera pessoal, interpessoal e acadêmica, e em sua formação profissional (Castro et al., 2016; Fior & Mercuri, 2018; Oliveira et al., 2018). Araújo e colaboradores (2014) compreendem as vivências adaptativas a partir de 5 (cinco) dimensões: projeto de carreira, adaptação social, adaptação pessoal-emocional, adaptação ao estudo e adaptação institucional. De acordo com Almeida, Soares e Ferreira (2002), a adaptação inclui um conjunto alargado de fatores que incluem o gosto e a satisfação pela

instituição, ocorrendo em grande parte atrelada à saída de casa, separação da família e dos amigos, saída da cidade, bem como novas exigências do contexto educativo.

Ao entender os principais conceitos que envolvem o objeto do presente estudo, como transição e adaptação acadêmicas, faz-se necessário conhecer como estas variáveis impactam no sucesso acadêmico e na decisão do estudante permanecer ou não na IES e/ou no curso. A literatura científica tem encontrado de evidências acerca do tema em questão, relata que existem 6 (seis) condições para o sucesso acadêmico: compromisso, expectativas, suporte social, *feedback*, envolvimento e aprendizagem. Desta forma, estudantes mais comprometidos, com altas expectativas, apresentando apoio acadêmico, social e financeiro, com *feedback* frequente e integrados com outros alunos e professores, terão mais chances de sucesso ao longo da vida universitária (Tinto, 2007b). Mas para compreender mais sobre o sucesso em estudantes do ES, é necessário conceituá-lo tanto quantitativa quanto qualitativamente.

O conceito de sucesso acadêmico evoluiu ao longo do tempo, assumindo para alguns autores uma preocupação com o desenvolvimento psicossocial integral dos estudantes (Almeida & Casanova, 2019; Tomás et al., 2014). Nesta perspectiva, compreendemos o sucesso sob uma ótica mais holística acerca dos estudantes, suas trajetórias acadêmicas e de vida anteriores ao ingresso na ES. Encontramos, assim, uma visão qualitativa, mais subjetiva, em que o sucesso é um elemento dependente de variáveis pessoais, sociofamiliares e contextuais de satisfação e bem-estar discente, de pensamento crítico, de envolvimento e vivências de adaptação, de expectativas e anseios frente à instituição. Níveis e estratégias de aprendizagem, de *coping* ou autoeficácia são também compreendidos nesta visão mais ampliada de sucesso, dentre outros, inserindo na responsabilidade institucional de assegurar uma formação universitária marcada pelo desenvolvimento de competências que englobem processos cognitivos e de aprendizagem, associados a competências mais voltadas às relações interpessoais entre pares e dos estudantes com os docentes e demais servidores da instituição, assumidas todas estas vertentes como relevantes para o mercado de trabalho e futura atuação profissional (Bean & Eaton, 2002; Borracci et al., 2014; Boruchovitch, 2014; Fior & Mercuri, 2018; Gomes & Soares, 2013; Morais et al., 2019; Osti & Martinelli, 2014; Rivas et al., 2020).

Outro enfoque do sucesso perpassa por uma visão mais objetiva e quantitativa, compreendendo o desempenho acadêmico como variável relevante neste processo. Atrelado a ele, estão as variáveis pessoais, sociais e de percursos acadêmicos anterior ao ingresso, bem como variáveis do contexto acadêmico, incluindo variáveis de adaptação, de envolvimento institucional e de

suporte social. Trigo (2012) relata que rendimento é um componente do sucesso acadêmico, sendo que a concepção de sucesso contempla também dimensões subjetivas relacionadas com os objetivos estabelecidos, que conferem um significado distinto consoante se chegue a um encontro ou a um desencontro entre objetivos e resultados alcançados. Fica evidente, portanto, que o sucesso está diretamente atrelado à permanência ou evasão do estudante no ES.

Outro aspecto mais objetivo vinculado ao sucesso é o número de faltas e de disciplinas aprovadas por disciplinas cursadas. Aqui, entendemos por taxa de aprovação o percentual de alunos que preencheram os requisitos mínimos em aproveitamento e frequência, previstos em legislação, em relação ao total de alunos matriculados no final do ano letivo. Apesar do aumento do número de matrículas no ES em todo território brasileiro, ainda encontramos índices mais ou menos constantes de reprovação e de evasão (Instituto Lobo, 2012). Este aumento quase exponencial de estudantes no ES, agregado a mudanças quantitativas e qualitativas na procura, frequência e perfil do aluno na instituição de ensino, acarretam a necessidade de toda comunidade acadêmica discutir e encontrar medidas de combate às situações de insucesso. Dentre as consequências do insucesso está a evasão, que, de acordo com o MEC (1996), se divide em:

Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; Evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Para fins deste estudo, a evasão é entendida pela definição descrita acima e a partir dela compreende-se permanência como a ação contrária à evasão e que leva à diplomação, e retenção como continuidade do vínculo entre aluno-instituição (ou curso), mas com prazos extrapolados para integralização curricular (MEC, 1996). Esta permanência é uma condição para o sucesso acadêmico e o contrário também é recíproco.

O combate à evasão é um processo que permeia as Instituições de Ensino em diversas ações, mesmo antes dos alunos ingressarem no ES. Para entender a evasão existente no ensino brasileiro, do ponto de vista institucional e/ou do curso, deve-se observar vários aspectos, entre eles, as principais causas da sua ocorrência. Isto leva em consideração as diferenças quanto à classe social do aluno e

quanto aos cursos nos quais ela ocorre, as diferentes atividades envolvidas na retenção de alunos, sejam elas administrativas, financeiras ou acadêmicas.

Estudos voltados para a importância de estudos sobre adaptação e sucesso no ensino superior tem aumentado devido às elevadas taxas de insucesso e abandono precoces em diferentes cursos, especialmente no 1º ano, em âmbito mundial, sendo necessária a compreensão das variáveis presentes na trajetória acadêmica dos estudantes.

As variáveis sociodemográficas têm influência direta sobre diversos aspectos da vida acadêmica, sendo esta influência ressaltada em estudos como de Almeida et al. (2006) e de Oliveira et al. (2010), no qual as diferenciações em relação às motivações, expectativas e níveis de autonomia podem aparecer em grupos de alunos segundo diversas variáveis, como o sexo, o curso e o semestre. O insucesso acadêmico para Valadas, Araújo e Almeida (2014), é maior em estudantes do sexo masculino, com maior número de unidades curriculares em atraso, em cursos de Ciência e Tecnologia e em alunos que utilizam estratégias de aprendizagem cognitivas e motivacionais superficiais. Ainda em relação a variáveis sociais, em outro estudo, realizado no Brasil, Santos e colaboradores (2011) encontraram nos resultados que as mulheres têm maior compromisso com o curso, condições para o estudo e desempenho acadêmico.

Outro construto relevante para a trajetória dos estudantes no ES é o envolvimento acadêmico, o qual está atrelado às experiências dos estudantes com o ambiente universitário, nas diferentes áreas da vida acadêmica (Araújo, 2017). Este envolvimento é o grau de energia despendida pelo estudante na realização de atividades acadêmicas e sociais, tanto qualitativamente e quantitativamente, enfatizando a participação acadêmica em tarefas educativas. O tempo de dedicação e o grau de envolvimento do estudante nas experiências universitárias, são fatores determinantes para a permanência na instituição (Almeida et al., 2018; Araújo, 2017; Fior et al., 2013). Neste sentido, a universidade tem um papel crítico sobre a criação de práticas educativas voltadas a fim de garantir o envolvimento acadêmico satisfatório, enquanto cabe ao estudante a obrigação de aproveitar esta oportunidade institucional oferecida. Do ponto de vista teórico, o envolvimento acadêmico se manifesta por meio das atividades obrigatórias e das atividades não obrigatórias associadas às exigências de um curso universitário (Fior et al., 2013).

Assim, pensar nas vivências iniciais de transição do secundário para ES e garantir que estas ocorram de forma contínua e individualizada com consequente sucesso em níveis acadêmicos, engloba acompanhamento psicopedagógico, assistencial e sistemático, propiciando formas de aprendizagem

personalizadas e corpo docente capacitado, bem como possibilitando a cada estudante envolvimento em experiências institucionais curriculares e extracurriculares e rendimento acadêmico satisfatórios, acarreta em mais segurança à permanência acadêmica e mais êxito frente à superação dos desafios institucionais, sendo imprescindíveis estudos voltados para sua avaliação (Ang et al., 2019; Araújo, 2017; Tinto, 2007b).

Diante do exposto, compreender os fatores que envolvem o 1º ano acadêmico, independente da instituição de ensino, não é tarefa fácil, visto a influência de aspectos pessoais, sociais, acadêmicos e institucionais. Agregado a mudanças quantitativas e qualitativas na procura, frequência e perfil do aluno na instituição de ensino, acarretam a necessidade de toda comunidade acadêmica (gestão, professores, funcionários e representantes de alunos) discutir e encontrar medidas de combate às situações de insucesso. Como vimos, a trajetória acadêmica de sucesso ou insucesso perpassa por complexas relações e distintos construtos, ficando evidente a necessidade de análise multifacetada centrada em fatores pessoais e contextuais com a universidade em questão, principalmente, quando há heterogeneidade de estudantes ingressantes, com alunos tradicionais e não-tradicionais. Além disso, são vários os modelos conceituais que buscam explicar os fenômenos de permanência/evasão, também sendo importante conhecê-los e adaptá-los às distintas realidades institucionais.

### **1.3 Modelos Teóricos sobre Trajetória Acadêmica no ES**

São vários os modelos conceituais que buscam explicar os fenômenos de permanência, evasão e retenção dos estudantes na vida acadêmica. Dentre os modelos, alguns trabalham com a perspectiva de estudantes tradicionais e não tradicionais, outros buscam a explicação do fenômeno de permanência *versus* evasão a partir de integração social e acadêmica, outros direcionam as evidências para modelos de desvinculação dos estudantes. Apesar de certa independência teórica, os modelos teóricos possuem aspectos complementares que devem ser observados, merecendo atenção pelo respaldo científico e consistência teórica voltados para o ES, mas com necessidade de olhar atento às especificidades da Instituição e do perfil de seus estudantes.

Há décadas países como os Estados Unidos investigam a criação de modelos conceituais a respeito da permanência e da evasão de estudantes nos *colleges* americanos, dentro de uma visão mais globalizada da avaliação do ES. No Brasil, os estudos acerca deste fenômeno ainda são emergentes, respaldando-se em experiências estrangeiras para tentar criar bases para ações institucionais, sendo voltados elaboradas por pesquisadores dentro de suas próprias áreas e tendendo

a ter aspectos mais descritivos e exploratórios de um único curso ou instituição (Castro & Teixeira, 2014; Costa & Gouveia, 2018). De acordo com Kipnis (2000), há predominância de pesquisa quantitativa com enfoque positivista acerca de evasão, com diferentes modelos teóricos que levam em consideração a inclusão ou não de variáveis de acordo com a importância de cada uma e de como ela se relacionam estruturalmente. Cabrera, Castañeda e Nora (1992) embasaram esta relação em diferentes enfoques, incluindo: psicológico, sociológico, econômico, organizacional e interacionista.

Atualmente, as teorias mais aceitas que tentam explicar o impacto da vida acadêmica sobre os estudantes são: Modelo do Processo de Abandono de Spady (1970, 1971); Teoria de Integração dos Estudantes de Vicent Tinto (1975, 1987, 1993); Modelo de Desgaste de Pascarella (1980); Teoria de Desgaste do Estudante não Tradicional de Bean e Metzner (1985); Teoria do Envolvimento do Estudante de Astin (1985, 1990); Modelo Conceitual do Abandono do Estudante em IES de Tempo Parcial, de Braxton de Hirschy e McClenton (2004); Modelo de Desgaste de Estudantes Adultos de MacKinnon-Slaney (1991); Modelo do Comprometimento estudante-instituição após o primeiro ano de Nora, Barlow e Crisp (2005); Modelo Integrado de Permanência de Cabrera, Nora e Castañeda (1992). Cada modelo apresenta olhares diferenciados em relação à permanência e à evasão no ES que não podem ser desprezados, sendo necessário o conhecimento de cada teoria para delimitar os aspectos necessários para investigação no que se refere ao sucesso acadêmico a partir da lógica de permanência e não evasão dos estudantes (Castro & Teixeira, 2014; Costa & Gouveia, 2018). É importante frisar que não será o intuito da tese se debruçar sobre cada modelo existente, apenas focaremos nas considerações gerais e nas contribuições dos autores frente à permanência/evasão dos estudantes do ES de alguns dos modelos mais aceitos internacionalmente.

A teoria que inicialmente abordou a temática foi a de Spady (1970), ao se basear num modelo sociológico de permanência, utiliza um comparativo entre o processo de abandono escolar e a teoria de suicídio de Durkheim. Durkheim afirma que o suicídio tem maiores probabilidades de ocorrer quando os indivíduos estão pouco integrados na sociedade, em especial no que respeita à integração moral e pertença coletiva. Ao fazer um paralelo com o ES, Spady acredita que existem dois aspectos sociais fundamentais para a decisão de evadir, sendo a performance acadêmica e o desenvolvimento intelectual. Ambos influenciam a satisfação e, quanto mais satisfeito estiver o estudante, maior o comprometimento institucional e, conseqüentemente a decisão de permanecer no curso e na instituição.

Outra teoria de relevância internacional, e que hoje é uma das mais aceitas e utilizadas na literatura científica, é a Teoria de Vincent Tinto, que merece atenção pelo respaldo científico e consistência teórica, estando nossa tese centrada neste modelo. O modelo interacional de Tinto (1975) acrescentou elementos propostos na área de Economia a partir das relações de custo/benefício educacional (Tinto, 2007a). O modelo de Tinto (1975, 1986, 1987, 1993) se baseia em uma perspectiva psicológica de persistência educacional e enfatiza as habilidades individuais do aluno para com a evasão, assim como a perspectiva sociológica decorrente das ações do ambiente sobre o aluno. Neste sentido, o Modelo de Integração dos estudantes de Tinto é composto por 2 (duas) dimensões: uma interna, decorrente de fatores advindos da experiência prévia à entrada do aluno na graduação e de suas características individuais, e outra de integração, voltada para as experiências vividas na Instituição. Esta teoria realça a importância do compromisso acadêmico e institucional dos alunos, ao investigar como o contato entre estudantes e instituições afetam o abandono e a decisão de evadir. O processo de permanência no ES ocorre em função do ajuste entre estudante e instituição, adquiridos a partir de experiências acadêmicas e sociais advindas do processo de integração, justificando a inclusão no projeto de variáveis com caráter mais psicológico do estudante e de variáveis mais descritivas do seu entorno acadêmico (institucional) (Chryssikos et al., 2017; Tinto, 2007a, 2007b).

O Modelo de Desgaste de Pascarella (1980) também se baseou em aspectos da Teoria de Integração de Vincent Tinto, mas direcionou sua teoria para o impacto das interações do estudante no ambiente universitário. A instituição de ensino, através de contato informal com professores (contexto, exposição, foco e impacto) e de outras experiências universitárias (cultura de colegas e sala de aula, atividades extracurriculares e de lazer), gera impacto sobre estas interações acadêmicas, facilitando ou dificultando-as, repercutindo em resultados educacionais e posterior tomada decisão de permanência ou evasão (Pascarella & Terenzini, 2005).

A Teoria de Desgaste do Estudante não Tradicional de Bean e Metzner (1985) diverge do modelo de Tinto. Bean e Metzner associaram alguns aspectos da teoria de Tinto às teorias da organização do trabalho, utilizando a nota escolar como principal aspecto sobre a satisfação e, conseqüente comprometimento institucional. Sendo o comprometimento o fator determinante na decisão de abandonar ou persistir da Instituição de Ensino, estes autores centraram-se nos estudantes não tradicionais. Neste sentido, a decisão do estudante para desistir ou continuar sua educação é influenciada por suas percepções sobre a utilidade, a satisfação, o compromisso de objetivo e níveis de estresse nas atividades da instituição (Costa & Gouveia, 2018).

Já a Teoria do Envolvimento do Estudante de Alexander Astin (1984), se assemelha à teoria de Tinto no que se refere à importância da dedicação do estudante ao curso e a outras atividades da IES, porém diverge de Tinto em relação à percepção do estudante sobre o processo de evasão. Astin acredita numa visão comportamentalista deste processo, sendo o tempo de investimento (psicológico e de tempo) e o grau de envolvimento do estudante nas experiências universitárias, os principais fatores determinantes para a permanência na Instituição. Neste sentido, a Universidade tem um papel crítico sobre a criação de práticas educativas voltadas a garantir o envolvimento acadêmico satisfatório, enquanto cabe ao estudante a obrigação de aproveitar esta oportunidade institucional oferecida. Um dos pontos negativos deste modelo elencados na literatura é não levar em consideração aspectos motivacionais e de integração à universidade (Castro & Teixeira, 2014).

A Teoria de Cabrera, Nora e Castañeda (1992), definida como Modelo Integrado de Permanência, busca um enfoque sociológico da permanência de estudantes no ES, ampliando os fatores intervenientes no abandono ao incluir aspectos voltados ao nível socioeconômico e aos recursos financeiros dos alunos. Estudantes que recebem assistência estudantil através de auxílio financeiro para frequentar o ES apresentam maiores níveis de persistência, especialmente em estudantes não-tradicionais (menor condição socioeconômica e estudantes em situação de reingresso). A ajuda financeira e as atitudes decorrentes têm efeito positivo tanto para equilibrar as oportunidades de ingresso e de permanência de estudantes com situação socioeconômica inferior, mas também por facilitarem a integração destes estudantes não-tradicionais em componentes acadêmicos e sociais da IES (Costa & Gouveia, 2018).

Bean e Eaton desenvolveram outra teoria, o Modelo Psicológico de Retenção do Estudante Universitário (2000), onde postulam que a intenção de abandonar é mediada por processos sociocognitivos, como a autoeficácia, autoconceito ou outras dimensões do self (identidade). Incluem também as habilidades e competências sociais, a motivação intrínseca direcionada ao estudo, além de estratégias de aprendizagem, autoconfiança e autocontrole (Bean & Eaton, 2002). Este modelo indica que os estudantes são seres psicológicos e que as questões coletivas da sociologia desempenham um papel secundário, assim o ambiente social depende da percepção do sujeito.

Diante do exposto, os diversos modelos contribuem significativamente para a compreensão do fenômeno de permanência/evasão em instituições superiores como universidades. Deve-se ressaltar, entretanto, que transpor estes modelos ao contexto brasileiro, mesmo no caso de modelos mais abrangentes, pode apresentar problemas de compatibilização. Assim, para elaborar um modelo

nacional, faz-se necessário saber as particularidades de nosso contexto em relação à experiência universitária (Castro & Teixeira, 2014). Devido à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica Brasileira a partir de 2008, através da criação e interiorização dos Institutos Federais, justifica-se a necessidade de verificar a adaptação destes modelos teóricos à realidade brasileira, especialmente sua aplicabilidade à população acadêmica dos Institutos Federais.

Percebe-se, portanto, a necessidade de investigações que busquem a compreensão de projetos que retratem domínios distintos de acesso e entrada em instituições de ensino superior, adaptação e envolvimento acadêmicos, permanência e sucesso escolar. Nesta tese, concentramos a investigação na fase crítica para transição, adaptação e sucesso acadêmico, que são os alunos no 1º ano de vida do IFPB.

#### **1.4 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, regulamentadas pela Lei nº 11.892/2008 a partir do contexto de expansão e valorização da educação profissional desencadeado pelo Governo de Lula no Brasil, em 2003, através de um plano estruturante de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Apresenta-se dentro das políticas de expansão especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008).

Para a consolidação dos estudos acerca dos Institutos Federais (IFs), é indispensável a compreensão de sua natureza e de sua Proposta Político-Pedagógica. De acordo com a Lei nº 11.892 de 2008 (Brasil, 2008, art. 6º), as finalidades e características dos IFs são:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais (art. 7º):

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; (...)

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Dentre as particularidades do IF frente a outras IES, destacamos que, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal deve garantir primordialmente que 50% (cinquenta por cento) das vagas sejam voltadas para cursos de nível médio, tanto cursos integrados como subsequentes, ou de educação de jovens e adultos (EJA). Da mesma forma, 20% (vinte por cento) da oferta de cursos deve atender às demandas de cursos de licenciatura (Brasil, 2008).

Observa-se, a partir da Lei supracitada, que os IFs estão, legalmente, no mesmo nível das universidades, porém com particularidades que os diferenciam das universidades tradicionais: oferta de educação em diferentes modalidades de ensino, permitindo vivências educativas de estudantes secundários e de ES, além de usufruir dos mesmos recursos humanos e estruturais do Instituto Federal. Esta especificidade do IF deve ser destacada por oferecer cursos de qualificação básica até cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além do desenvolvimento de pesquisa aplicada e extensão tecnológica. Tais atribuições possibilitam diferentes opções profissionais, tanto quantitativa quanto qualitativamente, inseridos no mercado de trabalho e no desenvolvimento de novas profissões. Além disso, busca-se derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na ótica da emancipação humana (Pacheco, 2010; Pereira & Cruz, 2019).

De acordo com Pacheco (2020), os IF apresentam 3 (três) grandes fundamentos estruturantes de ação, sendo: verticalidade, entendida como oferta simultânea de cursos em diferentes níveis de ensino, em organizar as unidades curriculares e projetos políticos-pedagógicos de forma a permitir um diálogo entre as formações de diferentes níveis e modalidades. Garante ainda um fluxo mais eficaz de itinerários formativos; transversalidade, entendendo a educação profissional tecnológica mediante eixos tecnológicos, cujo elemento transversal é o diálogo entre educação e tecnologia presentes nas ações desenvolvidas de pesquisa, ensino e extensão. Este diálogo ocorre também entre os componentes curriculares, cursos, *campi* e sociedade; por fim, o 3º fundamento se refere à territorialidade, na qual o IF possui compromisso com o desenvolvimento sustentável e inclusivo de seu território de atuação. Esta particularidade se fortaleceu a partir da ampliação da rede federal dentro dos estados brasileiros. Sendo o Brasil um país de dimensão continental, pautado por grande diversidade regional em matéria de desenvolvimento social, econômico e cultural, ainda possui concentração de IES em metrópoles localizadas, em especial, no eixo sul-sudeste do país. A chegada dos IFs, entretanto, possibilitou a ampliação de cursos e democratização do acesso a outras regiões do país, com destaque para as regiões norte-nordeste, foco central da expansão dos IFs. Busca-se, com isto, o desenvolvimento de regiões do Brasil de forma homogênea e equitativa (Feitosa, 2013; Máximo, 2020; Primi, 2010). A interiorização possibilita, mais especificamente, a possibilidade de fixação de egressos dos cursos na região onde o IF está inserido, o atendimento a estudantes pelo *campus*, em sua maioria, provenientes de escolas públicas da região. Além da expansão considerável da oferta de vagas na região e da oferta de cursos em consonância com a vocação econômica regional e local (Feitosa, 2013).

Historicamente, o debate sobre permanência/evasão faz parte dos debates e reflexões diárias do dia-a-dia da educação brasileira e ocupa espaço de relevância no cenário das políticas públicas educacionais. De acordo com o Instituto Lobo (2012), embora haja muitas pesquisas sobre o tema, quase não há estudos sobre a evasão em escolas profissionalizantes. Porém, na vivência diária do IF, percebem-se índices consideráveis de evasão nas diferentes modalidades de ensino, agregados a escassos estudos sobre essa questão. Dentre as possíveis causas para o abandono do ensino estão: o nível socioeconômico do aluno; a estrutura organizacional e pedagógica das escolas; a política educacional; a relação da escola com a cultura jovem; a "necessidade" de o jovem ter que optar por estudar ou trabalhar; e questões curriculares.

Neste contexto, houve entre 2003 e 2009 um aumento expressivo na expansão da rede federal a partir da evolução de matrículas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, alcançando em 2020 mais de 640 unidades em todo país organizadas em 38 IFs (Pacheco, 2020). Para este autor, os IFs são a síntese de uma história da rede federal secular somada a uma ousada e criativa política educacional, capaz de constituir uma nova institucionalidade, inédita mundialmente, e que se expandiu extraordinariamente sem perder a qualidade.

Dentro deste ineditismo institucional, apresentamos a estrutura dos IFs, sendo formada por uma reitoria e multicampi vinculados à reitoria, mas com gestão administrativa e financeira independente entre ambos. Territorialmente, à Reitoria competirá a função estratégica de definição de políticas, supervisão e controle. Para tanto, dentro de sua estrutura administrativa existem gabinetes, pró-reitorias e diretorias de atuação sistêmica trabalhando matricialmente vinculados às unidades afins dos *campi*. Cada *campus*, por sua vez, fica responsável pela execução dos objetivos finalísticos institucionais, necessitando de uma estruturação híbrida, através da associação da departamentalização funcional e matricial. Isto viabiliza o diálogo e a interação dos departamentos da área acadêmica com as unidades operacionais dos demais *campi* e reitoria. Trata-se, portanto, de uma organização escolar do tipo jurídico-formal, estruturada por organizações educativas com níveis de autonomia e complexidade para gerir o funcionamento cultural existente e a quem cabe desenvolver ações de ensino-pesquisa-extensão delineadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Fernandes, 2009; Fernandes & Tabosa, 2018).

O número de alunos matriculados nos IFs foi 215.843 em 2019, distribuídos entre 40 institutos, totalizando 36,5% das matrículas das IES públicas e representando um aumento de 1,8% em relação ao ano anterior (INEP, 2019). Agregada a esta real expansão dos IFs deve existir o olhar do Governo Federal e dos gestores locais com políticas públicas direcionadas ao acompanhamento acadêmico frente a aspectos de transição, adaptação e sucesso, visto que o abandono e/ou evasão do aluno à instituição sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo para todos os envolvidos no processo de ensino.

Deve-se destacar, sobretudo, estudos que envolvam natureza longitudinal, frente à articulação de fatores que se interrelacionam ao longo da trajetória acadêmica no ES e, em particular, no IF. Para potencializar intervenções e ações institucionais, quer seja no âmbito das coordenações de curso, quer seja em nível de reitoria do Instituto, faz-se necessário também ampliar o número de estudantes

pesquisados, bem como diversificar os cursos representados no estudo, respeitando ainda os modelos teóricos voltados para trajetória acadêmica de estudantes do ES. Estes aspectos contribuem para uma exploração mais aprofundada da realidade do Instituto e dos aspectos envolvidos na transição, adaptação e sucesso dos estudantes no Ensino Superior aqui evidenciado.

### **1.5 Apresentação dos Objetivos e do Percorso Metodológico da Tese**

Antes de apresentar os artigos realizados no âmbito do doutoramento, faz-se necessário conhecer a questão norteadora da tese, os objetivos centrais da investigação, bem como o percurso metodológico inerente aos estudos realizados e aos aspectos éticos envolvidos na pesquisa. Diante do contexto acima, o estudo busca responder a seguinte questão norteadora da investigação: qual é o impacto do Instituto Federal sobre as variáveis vinculadas à transição, adaptação e permanência acadêmica na modalidade de Ensino Superior da instituição, incluindo graduação tecnológica, bacharelado e licenciatura, a partir do modelo teórico interacional de Tinto acerca do processo de retenção/evasão de estudantes do primeiro ano do ES?

Ao compreendermos o fenômeno sucesso/insucesso acadêmico como processo multifacetado, compreendemos que o mesmo possui uma confluência de diversos parâmetros inter-relacionados e em longo prazo, como, por exemplo: compromisso, expectativas, suporte, *feedback*, envolvimento e aprendizado (Tinto, 2007b). Estes fatores, ao sofrer impacto gradativo da Instituição de ensino, conduzem ao aluno a decisão de permanecer ou abandonar a instituição, o que deve ser observado por um olhar atento ao longo do período crítico de estudo, o 1º ano. Assim, com base na recolha da amostra, buscou-se um caráter longitudinal mediante 5 (cinco) momentos distintos de coleta ao longo da trajetória do 1º ano.

Como destacado anteriormente, a tese se baseou no modelo teórico interacional de Vicent Tinto, e da premissa de que o objeto não pode ser definido totalmente *a priori*, sendo construído ao longo do processo, através de interações decorrentes do uso de diferentes instrumentos de coleta de dados. Neste contexto, utilizamos triangulação das fontes de informação sendo, o aporte da literatura científica e dos modelo teórico de Tinto adaptado ao contexto do ES brasileiro, os dados extraídos de documentos institucionais, do sistema de informação acadêmica do IFPB e de outros dados secundários como relatórios formais do Ministério da Educação, para complementação de informações referentes à particularidade dos IFs frente às Universidades e as informações coletadas com 715 estudantes, independentemente do *campi* onde estudam, nas modalidades presenciais ou à

distância do ES, com entrada no ano letivo de 2019, assim, os estudantes participantes foram oriundos de 26 cursos superiores de 10 unidades distintas do IFPB. Os cursos investigados foram: 6 (seis) de Bacharelado (Administração, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica e Medicina Veterinária); 6 (seis) cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Matemática e Química); e, 14 (catorze) cursos tecnológicos (Agroecologia, Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Construção de Edifícios, Design de Interiores, Design Gráfico, Gestão Ambiental, Negócios Imobiliários, Redes de Computadores, Segurança no Trabalho, Sistemas para Internet e Gestão Comercial).

A partir de uma análise mais completa e compreensiva das trajetórias acadêmicas de sucesso/insucesso acadêmico, o estudo utilizou o método de abordagem indutivo, que Matias-Pereira (2012, p. 36) relata: “a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. (...) Realiza-se em três etapas: observação dos fenômenos, descoberta da realidade entre eles; generalização da relação.” Percorreu, assim, um *continuum* de análise compreensiva da realidade acadêmica no Instituto Federal, buscando a explicação para as principais variáveis que determinam ou contribuem para o sucesso acadêmico, bem como o percurso dos estudantes frente à transição e adaptação acadêmica no âmbito do IFPB, sendo que, ao focar este propósito, pode-se classificar a pesquisa como explicativa (Gil, 2010). Segundo este autor, trata-se de pesquisas com maior aprofundamento da realidade, já que possuem a finalidade de explicar o porquê do objeto de investigação. Com respaldo nos estudos de Gil (2010), o autor classifica a pesquisa com base no ambiente de investigação, na abordagem teórica e nas técnicas de coleta e análise dos dados. Assim, o estudo ocorrerá no Instituto Federal da Paraíba, com olhar exaustivo e detalhado sobre o acesso e permanência acadêmicos no contexto real da instituição, preservando o caráter unitário do objeto de investigação, bem como explicando as variáveis causais do fenômeno de permanência/evasão nas diferentes modalidades de ES.

Ainda com base na metodologia utilizada, também buscou-se diversificar os métodos a partir de 3 (três) aspectos da natureza científica, incluindo estudos de cunho mais teórico a partir de revisão sistemática da literatura em diferentes bases de dados indexadas internacionalmente e nacionalmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre construtos relevantes à tese como expectativas acadêmicas. Documentos institucionais, como relatórios de gestão, formulários preenchidos, dados acadêmicos, dentre outros, também foram investigados no durante a fase de coleta. Por fim, foram desenvolvidos diferentes estudos de natureza mais quantitativa

de dados utilizando instrumentos quantitativos de análise que favorecem uma generalização dos resultados através de dados estatísticos, e que respeitam a complexidade dos fenômenos e seus aspectos multifacetados de investigação. Estas informações coletadas com os estudantes do IFPB ocorreram em 5 (cinco) momentos distintos do 1º ano do ES, sendo: 1ª semana de aula: aplicação do questionário sociodemográfico (desenvolvido pelos pesquisadores), do questionário de Percepções Acadêmicas – Versão Expectativas (QPA-E) adaptado por Marinho-Araujo et al. (2015), e da escala de dificuldades de Almeida e Casanova (2017); Metade do 1º semestre: aplicação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) de Araújo et al. (2013), e da Escala de Satisfação com Suporte Social (ESSS) desenvolvido por Marôco et al. (2014); Fim do 1º semestre: sucesso acadêmico, a partir de dados do rendimento, permanência e aprovação; Metade do 2º semestre: aplicação da Escala de Envolvimento Acadêmico criada por Fior et al. (2013); Fim do 2º semestre: novamente sucesso acadêmico, a partir de dados do rendimento, permanência e aprovação.

É importante ressaltar que os 5 (cinco) instrumentos de coleta passaram por etapa prévia de adaptação cultural, sendo neste momento todos os instrumentos de investigação aplicados a um grupo reduzido de amostra, representada por 10 (dez) estudantes, sendo 6 (seis) integrantes dos cursos tecnológicos, 2 (dois) de cursos de bacharelado e 2 (dois) de cursos de licenciatura de diferentes cursos do IFPB. A ferramenta digital utilizada para responder os questionários foi o *google forms*, ferramenta gratuita e acessível à população investigada, que pode ser vinculada a planilhas eletrônicas para análise dos dados investigados. As análises dos dados perpassaram por estatística descritiva (média, mediana, mínimo, máximo e desvio-padrão) e de estatística inferencial (teste de hipóteses, comparação de médias e outras análises necessárias e adequadas para os diferentes estudos realizados), utilizando-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 27.0 para Windows. Também foram utilizadas análises mais voltadas para validação de instrumentos, como análise fatorial confirmatória. Por fim, recorreu-se às análises de regressão para melhor atender ao impacto das múltiplas variáveis independentes num estudo longitudinal sobre diferentes dimensões do sucesso acadêmico. Destacamos que não foi realizado cálculo estatístico para delineamento da amostra porque todos os alunos ingressantes e pertencentes aos critérios de inclusão foram convidados a participar da investigação. Os critérios para inclusão da amostra utilizados foram: aceitar participar do estudo voluntariamente ao longo do 1º ano de investigação; ser estudante do 1º ano letivo do ES do IFPB.

Por fim, é importante destacar os aspectos éticos da tese em tela, cujo projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFPB (parecer nº 3.130.951, CAAE

05473219.3.0000.5185, em 04 de fevereiro de 2019) de acordo com as exigências da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que versa sobre aspectos éticos de pesquisas nas áreas de Ciências humanas e sociais. O caráter ético da pesquisa implica em termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos sujeitos de pesquisa. A pesquisa apresentou riscos mínimos, sejam físicos, psíquicos, morais, financeiros, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais aos participantes em qualquer fase do estudo. Por outro lado, foi garantida a confidencialidade das informações e a privacidade dos participantes, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas. Além disso, garantiu-se a devolução de resultados aos participantes e à comunidade acadêmica interessada e às coordenações dos cursos do IFPB, bem como a divulgação dos resultados à população interessada na temática em investigação a partir da publicação de artigos científicos e apresentações em eventos na área de Psicologia da Educação.

Sendo esta tese apresentada no formato de compilação de artigos, buscamos aprofundar os estudos a partir de artigos com dados empíricos no quadro do objetivo central da tese: compreender a trajetória do 1º ano de vida acadêmica de estudantes no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, a partir da relação existente entre transição, adaptação e sucesso acadêmico. Neste sentido, buscou-se mais concretamente ao longo dos manuscritos: identificar as variáveis relacionadas à permanência/evasão do estudante nos cursos superiores do IFPB durante o 1º ano acadêmico; testar se variáveis pessoais e contextuais do IFPB influenciam no sucesso acadêmico dos estudantes em diferentes perfis acadêmicos e mesmo impacto institucional, independente do curso oferecido por esta instituição; e, em última instância, apontar medidas de intervenção e ação institucional com foco numa exploração mais aprofundada da realidade do Instituto e dos aspectos envolvidos na transição, adaptação e sucesso dos estudantes do 1º ano do IFPB. No próximo tópico, nos debruçaremos mais concretamente sobre as produções acadêmicas realizadas.

## **1.6 Apresentação dos Artigos da Tese**

A publicação de artigos científicos foi de extrema relevância para a conclusão do doutoramento, visto a escolha da tese se deu a partir do modelo de compilação de artigos publicados ou aceites para publicação, proposta prevista no Despacho IE-PR - 02/2019, cuja aprovação pelo Conselho Científico ocorreu em 25 de outubro de 2021, mediante Ofício nº IE-345/2021. Destacamos que os artigos publicados ou aceites foram publicados em revistas de circulação internacional indexados em distintas bases de dados. Assim, descreveremos a seguir os 5 (cinco) artigos que retratam o trabalho de

investigação científica realizado ao longo dos 3 (três) anos de atividades doutorais, cujas atividades se diferenciam em etapas complementares e correlacionadas. Acrescentamos ainda que o manuscrito 3 estava em fase de revisão na data da entrega da tese à UMinho.

O artigo 1 intitula-se “Propriedades Psicométricas de Instrumentos da Trajetória Acadêmica na Universidade”, foi submetido para a Revista Avaliação Psicológica (ISSN 2175-3431 Qualis A1) em junho de 2020, e aceito para publicação em novembro de 2021. Trata-se de um estudo voltado para avaliação psicométrica de 3 (três) instrumentos relevantes para a tese, sendo: Questionário de Percepções Acadêmicas, Versão A - Expectativas (QPAE); (Almeida et al., 2012), cuja versão abreviada ao contexto brasileiro se deu através de Fleith et al. (2020); Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES); (Araújo et al., 2014) e Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA; Fior et al., 2013). Diferentes amostras de estudantes do 1º ano do ES do IFPB, Brasil, foram utilizadas para análise da validade e precisão de cada instrumento. O estudo possibilitou garantias metodológicas e de análise aos próximos artigos desenvolvidos no âmbito da tese.

O artigo 2, intitulado “Variáveis pessoais e contextuais diferenciadoras das expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes no Ensino Superior”, foi submetido e aprovado pela Revista Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação (ISSN 2558 –1441(Versão digital); Qualis B3). Este artigo faz parte de um número temático sobre ES e cuja demanda surgiu a partir do Seminário Internacional realizado pelo Grupo de Investigação em Cognição, Aprendizagem e Desempenho (GICAD) e do Centro de Investigação em Educação (CIED). Objetivamente, buscamos investigar como diferentes variáveis pessoais e contextuais se diferenciam frente às expectativas dos estudantes ingressantes no ES do IF. Assim, no âmbito da transição, destacamos o papel da variável expectativas acadêmicas, conforme literatura e modelos teóricos distintos. A amostra foi composta por 525 alunos do IFPB, respondendo ao Questionário de Percepções Acadêmicas-Versão Expectativas abreviada (QPAE; Almeida et al., 2012; Fleith et al., 2020) e análise se deu a partir da análise de variância F-Manova. Dentre as variáveis pessoais, investigamos a idade a partir de 3 grupos etários (estudantes até 19 anos, entre 20 e 24 anos e estudantes com 25 anos ou mais). Em relação à variável contextual, realizamos uma análise diferencial dos resultados em função de ser a primeira vez que o estudante frequenta a IES. Estes dados enfatizam a relevância de variáveis pessoais e contextuais na análise das expectativas acadêmicas.

O artigo 3, intitulado “Indicadores do sucesso acadêmico na educação superior: análise segundo natureza dos cursos”, foi submetido à publicação pela Revista de Psicologia Escolar e

Educacional (ISSN 2175-3539; Qualis A1) em 14 de maio de 2021, mas até o presente momento, o artigo ainda não foi avaliado pela revista supracitada. Pretendemos, com este estudo, analisar o sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no ES através do coeficiente de rendimento acadêmico (CRE), mediante análise de regressão linear hierárquica múltipla tomando variáveis pessoais/sociais, adaptativas e relacionadas à aprendizagem, divididas pela natureza/perfil dos cursos frequentados. Apontam-se implicações destes resultados para futuras intervenções das instituições de ES com foco no sucesso acadêmico, bem como reflexões sobre a heterogeneidade nas características dos alunos de diferentes áreas do conhecimento em sua trajetória acadêmica.

O artigo 4, intitulado “Transição, adaptação e sucesso acadêmico na Educação Superior: uma análise através da regressão”, foi submetido à Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (REIPE) (ISSN 2386-7418; Qualis B2) em novembro de 2021. Neste artigo, analisamos o impacto de um conjunto heterogêneo de variáveis no rendimento escolar de estudantes ingressantes na ES. Especificamente, investigamos como o CRE de estudantes do 1º ano da ES do IFPB, pode estar influenciado por variáveis pessoais, sociais, de adaptação acadêmica, de envolvimento em atividades obrigatórias e não-obrigatórias e comportamentos de aprendizagem dos estudantes. Destacamos que, neste estudo, abordamos outras variáveis relevantes cientificamente para a trajetória de estudantes ingressantes no ES. A par das classificações escolares dos estudantes no final do 1º e do 2º semestre, convertidas no CRE, e das características sociodemográficas, foram aplicados 3 (três) instrumentos, sendo: Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS; (Marôco et al., 2014; Ribeiro, 1999), Questionário de Vivências Acadêmicas no Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2013) e a Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA; Fior et al., 2013). A análise do impacto das variáveis pessoais, de transição e adaptação sobre o rendimento acadêmico recorreu-se à análise de regressão linear múltipla, método *enter*, trazendo contribuições de como diferentes variáveis preveem o CRE de estudantes ingressantes no ES.

O artigo 5, intitulado “Prevendo a permanência de estudantes no Ensino Superior: confluência de variáveis pessoais e contextuais”, foi submetido e aceite para publicação pela Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde (E-PSI) (ISSN 2182-7591; Qualis B2). Investigamos neste estudo, outro aspecto do sucesso acadêmico, a permanência /evasão do estudante no curso e na IES frequentados no ES, entendendo que diferentes trajetórias acadêmicas são impactadas pela confluência de aspectos pessoais, sociais, acadêmicos e institucionais. Neste contexto, ao tomar o grupo comparativo de frequentar ou não a instituição pela 1ª vez como referência, analisamos como suporte social, vivências

adaptativas, envolvimento acadêmico, número de reprovações acadêmicas e características pessoais de sexo e idade conseguem prever a possibilidade dos estudantes do ES do IFPB permanecerem na instituição. Os estudantes preencheram um questionário socioeconômico, Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS; Marôco et al., 2014; Ribeiro, 1999), Questionário de Vivências Acadêmicas no Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2013) e a Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA; Fior et al., 2013). Apontam-se implicações desta pesquisa para futuras intervenções das instituições de ES com foco na permanência acadêmica no curso e na instituição por parte dos estudantes do 1º ano.

## **CAPÍTULO 2**

## **2.1 Artigo 1. Propriedades Psicométricas de Instrumentos da Trajetória Acadêmica na Universidade**

Farias, R. V., Gouveia, V. V., & Almeida, L. S. (aceite, em publicação). Propriedades Psicométricas de Instrumentos da Trajetória Acadêmica na Universidade. *Revista de Avaliação Psicológica*.

**Propriedades Psicométricas de Instrumentos da Trajetória Acadêmica de Estudantes da  
Educação Superior**

**Psychometric Properties of Academic Trajectory Instruments of Higher Education  
Students**

**Propiedades Psicométricas de los Instrumentos de Trayectoria Académica de Estudiantes  
de Educación Superior**

**Psicometria de instrumentos sobre trajetória acadêmica**

Rebeca Vinagre Farias, Valdiney Veloso Gouveia e Leandro da Silva Almeida

### **Resumo**

O objetivo desta pesquisa foi avaliar a qualidade psicométrica de três instrumentos, sendo: questionário de percepções acadêmicas, versão expectativas, questionário de adaptação ao ensino superior e escala de envolvimento acadêmico, analisando os construtos de expectativa, adaptação e envolvimento acadêmicos de estudantes do 1º ano da educação superior brasileira. Diferentes amostras de estudantes foram utilizadas para análise da validade e precisão de cada instrumento. Os resultados da análise fatorial confirmatória confirmam bons índices de ajuste dos instrumentos à estrutura dimensional original, sugerindo nalguns casos melhores índices de validade se alguns itens forem eliminados, como nos fatores da escala de envolvimento. Os índices de fidedignidade dos fatores também se mostraram acima dos parâmetros previstos na literatura. Os resultados contribuem para o avanço científico na área de avaliação psicológica, pois reuniu evidências de validade baseada na estrutura interna de três instrumentos voltados para trajetória acadêmica na Educação Superior.

Palavras-chave: ensino superior; expectativas; adaptação; envolvimento; estudantes do 1º ano.

### **Abstract**

The objective of this research was to evaluate the psychometric quality of three instruments, being: questionnaire of academic perceptions, version expectations, questionnaire of adaptation to higher education and scale of academic involvement, analyzing the constructs of expectation, adaptation and academic involvement of students of the 1st. year of Brazilian higher education. Different student samples were used to analyze the validity and precision of each instrument. The results of the confirmatory factor analysis confirm good indexes of adjustment of the instruments to the original dimensional structure, suggesting in some cases better indexes of validity if some items are eliminated, as in the factors of the scale of involvement. The factors' reliability indices also showed to be above the parameters predicted in the literature. The results contribute to scientific advancement in the area of psychological assessment, as it gathered evidence of validity based on the internal structure of three instruments aimed at the academic trajectory in higher education.

Keywords: higher education; expectations; adaptation; involvement; 1st year students.

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación fue evaluar la calidad psicométrica de tres instrumentos, siendo: cuestionario de percepciones académicas, versión de expectativas, cuestionario de adaptación a la educación superior y escala de implicación académica, analizando los constructos de expectativa, adaptación e implicación académica de estudiantes del 1er año de educación superior brasileña. Se utilizaron diferentes muestras de estudiantes para analizar la validez y precisión de cada instrumento. Los resultados del análisis factorial confirmatorio confirman buenos índices de ajuste de los instrumentos a la estructura dimensional original, sugiriendo en algunos casos mejores índices de validez si se eliminan algunos ítems, como en los factores de la escala de afectación. Los índices de confiabilidad de los factores también mostraron estar por encima de los parámetros predichos en la literatura. Los resultados contribuyen al avance científico en el campo de la evaluación psicológica, pues recogió evidencias de validez a partir de la estructura interna de tres instrumentos orientados a la trayectoria académica en la educación superior.

Palabras-clave: educación superior; expectativas; adaptación; involucramiento; estudiantes de 1er año.

Propriedades Psicométricas de Instrumentos da Trajetória Acadêmica de Estudantes da Educação Superior

A ampliação, a democratização e a interiorização da Educação Superior (ES) vivenciada no Brasil nas últimas décadas promoveram o acesso de estudantes com realidades socioeconômicas distintas, percursos educativos prévios variados e com diferentes expectativas quanto à ES, ao curso e à instituição acadêmica. Esta expansão traduziu-se no aumento do número e diversidade de instituições de ES (Brasil, 2018; Caldeira et al., 2020; Lobo & Filho, 2017). Além das universidades tradicionais, surgiram novas universidades e institutos nas esferas federal, estadual e municipal, além de faculdades privadas com ou sem fins lucrativos (Brasil, 2008; Fernandes & Tabosa, 2018; Pacheco, 2010).

Apesar da maior abertura de instituições e do atendimento de estudantes mais heterogêneos, inclusive estudantes pertencentes a grupos étnicos e sociais tradicionalmente afastados da ES, elas apresentam dificuldades na efetividade de práticas institucionais voltadas para permanência e conclusão com êxito dos estudantes de ES. Por outro lado, uma vez que a evasão sem conclusão do curso representa um custo para o estudante e para a instituição de ensino, cabe a esta última gerenciar a adaptação dos seus estudantes tão efetivamente quanto possível para promover o sucesso e prevenir a evasão (Almeida et al., 2019; Ambiel et al., 2016; Araújo et al., 2014; Bernardo et al., 2017; Fleith et al., 2020; Rodríguez-Muñiz et al., 2019). Para isto, estas instituições devem assumir o desafio de conhecer os estudantes, bem como seus contextos pessoais e institucionais, por forma a implementarem medidas que favoreçam a sua integração acadêmica, sucesso acadêmico e conclusão dos cursos (Ang et al., 2019; Vargas & Heringer, 2017).

A investigação na área aponta que os estudantes do 1º ano experienciam desafios particulares na sua adaptação e sucesso acadêmico, sendo também um ano crítico da decisão do estudante permanecer ou evadir (Tinto, 2007a). Neste sentido, a compreensão das variáveis que se relacionam ao sucesso acadêmico é fundamental para garantia de percursos acadêmicos satisfatórios, tanto com base em rendimento e desempenho, quanto em relação a níveis mais globais de sucesso, como envolvimento, integração social e acadêmica, satisfação e bem-estar frente a disciplinas, ao curso e aos objetivos profissionais pretendidos (Ikuma et al., 2019; Mujica et al., 2019). Em particular, a investigação destaca o papel das expectativas acadêmicas, motivação, adaptação, envolvimento e estratégias de aprendizagem na explicação da trajetória do estudante no ES em termos de rendimento acadêmico e de permanência ou abandono (Ambiel et al., 2016; Araújo, 2017; Castro & Teixeira, 2014; Costa & Gouveia, 2018; Fior & Mercuri, 2018).

As expectativas acadêmicas aparecem como uma das variáveis mais estudadas no processo de transição e adaptação acadêmica em estudantes da ES, compreendendo-as como aspirações, anseios ou metas que os estudantes formulam ao ingressar na universidade (Fleith et al., 2020; Gil et al., 2014; Gomes et al., 2017). Em geral, os estudos apontam que os jovens antecipam positivamente a sua entrada na ES, com percepções nem sempre realistas e por vezes pessimista frente da realidade que encontrarão no contexto universitário (Farias & Almeida, 2020; Marinho-Araujo et al., 2015; Porto & Soares, 2017). Tais expectativas devem ser acompanhadas frente à sua concretização ou não diante do posterior período de adaptação à vida universitária e a todas as mudanças vinculadas à esta adaptação (Almeida et al., 2018; Soares et al., 2014).

Entende-se por adaptação acadêmica a capacidade do aluno se integrar na IES, mediante mobilização de processos cognitivos, sociais e afetivos, bem como das competências acadêmicas do seu percurso escolar anterior, que juntos contribuem para um ajustamento ao novo contexto social e de aprendizagem. Trata-se de um processo multifacetado, construído nas relações estabelecidas entre o estudante e a instituição de ensino e que auxiliam no sucesso do estudante na universidade e em sua formação profissional (Araújo et al., 2016; Fior & Mercuri, 2018; Oliveira et al., 2018).

Outro construto relevante para a trajetória acadêmica na ES e atrelado às experiências dos estudantes com o ambiente universitário é o envolvimento nas diferentes áreas da vida acadêmica (Araújo, 2017). Este envolvimento é o grau de energia dispendida pelo estudante realização de atividades acadêmicas e sociais, tanto qualitativamente e quantitativamente, enfatizando a participação acadêmica em tarefas educativas. O tempo de dedicação e o grau de envolvimento do estudante nas experiências universitárias, são fatores determinantes para a permanência na instituição (Almeida et al., 2018; Araújo, 2017; Fior et al., 2013). Neste sentido, a universidade tem um papel crítico sobre a criação de práticas educativas voltadas a fim de garantir o envolvimento acadêmico satisfatório, enquanto cabe ao estudante a obrigação de aproveitar esta oportunidade institucional oferecida. Do ponto de vista teórico, o envolvimento acadêmico se manifesta por meio das atividades obrigatórias e das atividades não obrigatórias associadas às exigências de um curso universitário (Fior et al., 2013). Assim, pensar nas vivências iniciais de transição do secundário para ES e garantir que estas ocorram de forma contínua e individualizada, englobando acompanhamento psicopedagógico, assistencial e sistemático, propiciando formas de aprendizagem personalizadas e corpo docente capacitado, bem como possibilitando a cada estudante envolvimento em experiências institucionais curriculares e extracurriculares e rendimento acadêmico satisfatórios, acarreta em mais segurança à permanência

acadêmica e mais êxito frente à superação dos desafios institucionais, sendo imprescindível estudos voltados para sua avaliação (Ang et al., 2019; Araújo, 2017; Tinto, 2007b) .

Sendo o Brasil um país de dimensão continental, pautado por grande diversidade regional em matéria de desenvolvimento social, econômico e cultural, ainda possui concentração das pesquisas na área de avaliação psicológica em contexto educativo em universidades e faculdades de metrópoles localizadas no eixo sul-sudeste do país. Estas discrepâncias na investigação constituem-se um desafio aos pesquisadores e, conseqüentemente à busca pelo desenvolvimento de regiões de forma homogênea e equitativa (Brasil, 2018; Primi, 2010). Especificamente com estudantes da ES, apesar do crescimento de instrumentos construídos e validados incidindo nas principais variáveis destacadas nos modelos teóricos que investigam a trajetória acadêmica, ainda carece de instrumentos suficientemente válidos em diferentes contextos sociais para melhor descrever as variáveis avaliadas, como é o caso do Nordeste do Brasil. Dentre os construtos mais avaliados na trajetória acadêmica, pode-se destacar as expectativas que os estudantes possuem sobre a vida universitária, assim como as suas vivências de adaptação ao contexto do ES e o seu envolvimento com a instituição e com o curso (Deaño et al., 2015; Farias & Almeida, 2020; Fior et al., 2013; Nadelson et al., 2013; Paris & Llamas, 2014).

Mais concretamente, neste artigo apresentamos dados sobre a precisão e validade com base na estrutura interna de fatores de três instrumentos em uso no Brasil, avaliando os seguintes construtos: expectativas acadêmicas, adaptação acadêmica e envolvimento acadêmico na ES. Tais construtos são avaliados a partir de três instrumentos, sendo: Questionário de Percepções Acadêmicas, Versão A - Expectativas (QPAE; Almeida et al., 2012), Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2014) e Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA; Fior et al., 2013).

O QPAE foi desenvolvido originalmente por Almeida et al. (2012) e posteriormente adaptado à realidade brasileira por Marinho-Araujo et al. (2015). A versão abreviada deste instrumento no contexto brasileiro aparece descrita em Fleith et al. (2020). Este instrumento teve inicialmente como base 339 estudantes universitários do 1º ano de Portugal e Espanha e, na versão abreviada do questionário, foi utilizada uma amostra de 6913 estudantes da ES. De acordo com Deaño et al. (2015), o QPAE traduz as crenças e atitudes que os alunos apresentam quando ingressam na ES, o grau de envolvimento e de anseio que esse contexto atenda aos seus desejos e necessidades, e também reflete o que os alunos pretendem concretizar durante o primeiro ano ou durante a sua formação universitária. O questionário avalia sete dimensões ou domínios de expectativas: formação acadêmica de qualidade, compromisso social e acadêmico, ampliação das relações interpessoais, oportunidade de internacionalização e

intercâmbio, perspectiva de sucesso profissional, preocupação com autoimagem e desenvolvimento de competências transversais (Fleith et al., 2020; Marinho-Araujo et al., 2015).

O QAES é um instrumento com 40 itens construído e validado simultaneamente no Brasil e em Portugal (Araújo et al., 2014) e busca avaliar as vivências de adaptação dos estudantes de 1º ano, categorizando seus níveis de adaptação do universitário em cinco dimensões: projeto de carreira, adaptação social, adaptação pessoal-emocional, adaptação ao estudo e adaptação institucional. A validação em Portugal tomou uma amostra de 423 estudantes e no Brasil de 372 estudantes, provenientes de cursos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais e das Ciências e Tecnologias em ambos os países (Araújo et al., 2014; Santos et al., 2015).

O EEA, por outro lado, é um instrumento desenvolvido a partir da realidade brasileira, mais especificamente a Região Sudeste do Brasil e busca analisar o grau de envolvimento de estudantes do ES em tarefas educativas (Fior et al., 2013). Inicialmente, esta escala foi aplicada a 1070 universitários brasileiros, dividido em dois estudos, indicando uma estrutura bidimensional: envolvimento com atividades obrigatórias e envolvimento com atividades não-obrigatórias. A escala permite a obtenção de uma nota final que representa o grau de envolvimento dos estudantes nas atividades acadêmicas (Fior et al., 2013).

A validação dos instrumentos que suportam a avaliação e a intervenção psicoeducacional é decisiva. Por outro lado, sendo as variáveis pessoais e contextuais fortemente impactadas pelas circunstâncias de tempo e de cultura, tal processo de validação dos instrumentos deve ter alguma continuidade no tempo. Ciclicamente devem os investigadores assegurar-se como os instrumentos estão a funcionar em termos das suas propriedades métricas de precisão e validade (Pasquali, 2017; Primi, 2012). No caso da ES esta necessidade se torna mais notória pois, como se afirmou, a expansão do ES permitiu o acesso a novos grupos socioculturais e diversificou a população estudantil, sendo verificar as propriedades métricas dos instrumentos em novas amostras (Araújo, 2017).

Face ao exposto, este artigo pretende contribuir para a área de avaliação psicológica no âmbito da ES, nomeadamente acrescentando novos dados empíricos aos estudos da precisão e validade baseada na estrutura interna de instrumentos, através da Análise Fatorial Confirmatória (AFC), dos três instrumentos descritos anteriormente. Trata-se de instrumentos que vem sendo bastante utilizados no Brasil para a avaliação das expectativas, adaptação e envolvimento acadêmicos de estudantes do 1º ano da ES. Esta validação ocorre junto de uma população estudantil que frequenta um instituto federal e não uma universidade, da região Nordeste do Brasil, acrescentando novos motivos de interesse do

presente estudo, pois contempla um público não representado nas amostras que estiveram nos trabalhos originais de construção e validação.

### **Método**

#### Participantes

As amostras de estudantes envolvidas no preenchimento dos questionários foram diferentes, dado o volume elevado de itens e cansaço inerente, bem como pela possibilidade de respostas nos três instrumentos ficarem contaminadas entre si dada alguma proximidade dos construtos avaliados.

Para a análise da validade do QPAE tomou-se uma amostra de 525 estudantes (318 homens e 207 mulheres) do 1º ano acadêmico do Instituto Federal (IF), região Nordeste do Brasil, representantes de 26 cursos superiores, sendo 6 de bacharelado (Administração, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica e Medicina Veterinária), 6 de licenciatura (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Letras – Língua Portuguesa, Matemática e Química) e 14 cursos tecnológicos (Agroecologia, Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Construção de Edifícios, Design de Interiores, Design Gráfico, Gestão Ambiental, Negócios Imobiliários, Redes de Computadores, Segurança no Trabalho, Sistemas de Telecomunicações, Sistemas para Internet e Gestão Ambiental) distribuídos em 10 *campi*, nas modalidades presenciais ou à distância, com entrada no ano letivo de 2019.1, com média de idades de 21.59 anos e desvio-padrão ( $DP$ ) = 6.48, cuja idade variou entre 16 e 59 anos).

Na análise da validade do QAES, a amostra foi constituída por 401 estudantes (251 homens e 150 mulheres) do 1º ano do ES que estudam em 25 cursos, sendo 5 de bacharelado (Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica e Medicina Veterinária), 6 de licenciatura e 14 tecnológico, oriundos dos mesmos cursos do estudo anterior, e distribuídos em 9 *campi* do IF, região Nordeste do Brasil, nas modalidades presenciais ou à distância, com entrada no ano letivo de 2019.1, com média de idades de 22.39 anos ( $DP$  = 7.22, cuja idade variou entre 16 e 58 anos).

Para a análise da EEA, a amostra foi constituída por 257 estudantes (169 homens e 88 mulheres) do 1º ano do ES que estudam em 25 cursos, sendo 5 de bacharelado (Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica e Medicina Veterinária), 6 de licenciatura e 14 tecnológico, dos mesmos cursos descritos nos estudos anteriores e distribuídos em 10 *campi* do IF, região Nordeste do Brasil, nas modalidades presenciais ou à distância, com entrada no ano letivo de 2019.1, com média de idades de 21.30 anos ( $DP$  = 6.37, mínimo de 16 e máximo de 54 anos).

### Instrumentos

As expectativas acadêmicas foram analisadas a partir da Versão Abreviada e Brasileira do Questionário de Percepções Acadêmicas – Versão Expectativas (QPAE), desenvolvido por Fleith et al. (2020). Este instrumento integra quatro itens para cada um dos sete fatores: formação acadêmica de qualidade (F1), compromisso social e acadêmico (F2), ampliação das relações interpessoais (F3), oportunidade de internacionalização e intercâmbio (F4), perspectiva de sucesso profissional (F5), preocupação com autoimagem (F6) e desenvolvimento de competências transversais (F7). A versão brasileira do instrumento integra 62 itens respondidos numa escala tipo Likert, desde 1 (nada de acordo) a 6 (totalmente de acordo), cujo valor de alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) variou entre .82 (F3) e .91 (F4) (Fleith et al., 2020; Marinho-Araujo et al., 2015).

Para a avaliação das vivências de adaptação dos estudantes de 1º ano utilizou-se o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - QAES, construído e validado por Araújo et al. (2014). Neste estudo, utilizamos os 40 itens do instrumento repartidos de forma equitativa pelas suas cinco dimensões: projeto de carreira (F1); adaptação social (F2); adaptação pessoal-emocional (F3); adaptação ao estudo (F4) e adaptação institucional (F5). No Brasil estes instrumentos apresentam coeficientes de alfa de Cronbach variando entre .72 (adaptação à instituição) e .92 (adaptação interpessoal), havendo ainda índices de ajuste adequados na AFC (Santos et al., 2015).

Analisou-se ainda a Escala de Envolvimento Acadêmico – EEA, desenvolvida por Fior et al. (2013), formada por 23 itens distribuídos por duas dimensões: envolvimento com atividades obrigatórias (F1), e envolvimento com atividades não-obrigatórias (F2). Estas dimensões apresentam bons índices de consistência interna, sendo .85 para o fator envolvimento com atividades obrigatórias e .73 para o F2. Também os índices de ajuste obtidos na AFC foram adequados (Fior et al., 2013).

Para as três amostras também se utilizou um questionário sociodemográfico visando caracterizar o perfil dos participantes quanto à idade, ao sexo e ao tipo de curso.

### Procedimentos

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer nº omitido, de 04 de fevereiro de 2019) de acordo com as exigências da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que versa sobre aspectos éticos de pesquisas nas áreas de Ciências humanas e sociais. Para o estudo com cada um dos três questionários, os estudantes que integraram a respectiva amostra foram previamente informados dos objetivos, justificativa, riscos, benefícios e procedimentos da investigação, nomeadamente a confidencialidade dos dados, e somente após aceite do Termo de

Consentimento, as coletas foram realizadas em sala de aula junto aos estudantes presentes a partir da ferramenta criada através do *google forms*, cujo tempo médio de resposta foi de 15 minutos.

Para a análise da validade dos resultados nos três instrumentos recorreu-se à AFC, que foi avaliada mediante qualidade do ajustamento do modelo estrutural, através dos índices de ajuste, cujos valores de referência foram: qui-quadrado de razão de verossimilhança ( $\chi^2$ ), os graus de liberdade (gl), o teste do qui-quadrado sobre o valor dos graus de liberdade  $\chi^2/\text{gl}$  com valores de aceitação abaixo de 3, o índice de ajuste comparativo (CFI), o índice de Tucker-Lewis (TLI), índice de qualidade de ajuste (GFI), todos com valores de aceitação superiores a .90, a raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) com valor desejável menor ou igual a .08 e com intervalo de confiança (IC) (IC90%), a raiz do resíduo quadrático médio padronizado (SRMR) com valor desejado abaixo de .10 (Hair Jr et al., 2005; O'Rourke & Hatcher, 2013). Para a avaliação da precisão, recorreu-se aos coeficientes alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) das dimensões dos instrumentos, cuja consistência interna dos itens deve ser igual ou superior a .70 (Hair Jr et al., 2005; Nunnally & Bernstein, 1995).

O tratamento estatístico dos dados foi efetuado com recurso do pacote *lavaan* do programa R para realizar a AFC dos três estudos, através do método de estimação de *Weighted Least Squares Mean-and Variance Adjusted* (WLSMV ou Quadrados Mínimos Ponderados Robusto). A escolha do método de estimação se relacionou à natureza dos itens dos instrumentos, que, por serem variáveis categóricas ordenadas de natureza discreta, o WLSMV apresenta vantagens com correlações policóricas em comparação ao tradicional *Maximum Likelihood* (ML ou Máxima Verossimilhança) (Hauck Filho, 2016).

### **Resultados**

A AFC dos itens da versão reduzida do QPAE permitiu observar bons índices de ajuste: modelo de estrutura heptafatorial, com  $\chi^2_{\text{WLSMV}} [378]=537.804$ ,  $p \leq .001$ ;  $\chi^2/\text{gl}=1.422$ ; CFI=.966; TLI=.961; GFI=.991; SRMR=.053; RMSEA=.055 (IC90%=.051 a .060). Na Tabela 1 é possível observar as saturações dos 28 itens do QPAE nos respectivos fatores. Inclui-se, ainda, os coeficientes de consistência interna, a média e o DP de cada fator.

Tabela 1

*Estrutura fatorial dos itens da versão reduzida do QPAE*

<b>Itens</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>	<b>F7</b>
I14	.887						
I27	.887						
I25	.886						
I21	.833						
I20		.815					
I4		.804					
I5		.682					
I9		.579					
I28			.792				
I26			.699				
I1			.498				
I15			.471				
I23				.864			
I16				.817			
I8				.786			
I2				.687			
I10					.904		
I7					.887		
I11					.847		
I3					.750		
I19						.760	
I18						.725	
I12						.636	
I6						.566	
I13							.854
I22							.843
I17							.744
I24							.737

$\alpha$	.93	.81	.71	.86	.91	.76	.87
Média	13.14	14.42	14.54	13.94	13.33	13.74	13.93
DP	2.38	2.82	2.66	3.19	2.48	3.09	2.77

Nota. F1 = Formação Acadêmica de Qualidade, F2 = Compromisso Social e Acadêmico, F3 = Ampliação das Relações Interpessoais, F4 = Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio, F5 = Perspectiva de Sucesso Profissional, F6 = Preocupação com Autoimagem e F7 = Desenvolvimento de Competências Transversais.

Os valores psicométricos obtidos sugerem que a estrutura dimensional do questionário proposta pelos autores se replicou satisfatoriamente no nosso estudo, defendendo a especificidade das sete dimensões de expectativas. Além disso, os resultados apontam para níveis adequados de saturação dos quatro itens que integram cada uma das sete dimensões do questionário, obtendo-se ainda adequados índices de consistência interna. Estes coeficientes situam-se de acima de .70 em todos os valores de  $\alpha$  (intervalo de valores entre .71 e .93).

A AFC dos 40 itens do QAES, distribuídos em oito itens por cada um dos cinco fatores, apresentou bons índices de ajuste:  $\chi^2_{\text{WLSMV}}[730]=1186.729$ ,  $p \leq .001$ ;  $\chi^2/\text{gl}=1.626$ ; CFI=.913; TLI=.907; GLI=.977; SRMR=.073; RMSEA=.071 (IC90%=.068 a .075). Na Tabela 2 apresentam-se as saturações dos 40 itens do QAES nos respectivos fatores, assim como os valores de média e DP dos fatores e os coeficientes de consistência interna avaliados através dos valores de  $\alpha$ .

Tabela 2

*Estrutura fatorial dos itens da versão reduzida do QAES*

<b>Itens</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>
I25	.917				
I20	.878				
I15	.858				
I40	.858				
I10	.855				
I30	.851				
I35	.794				
I5	.746				
I12		.867			

I17	.849				
I37	.842				
I2	.839				
I7	.832				
I32	.789				
I22	.744				
I27	.735				
I24		.887			
I14		.865			
I9		.822			
I34		.798			
I39		.698			
I19		.680			
I4		.616			
I29		.583			
I33			.875		
I38			.756		
I23			.716		
I18			.639		
I28			.627		
I3			.624		
I8			.592		
I13			.523		
I6				.787	
I36				.749	
I11				.737	
I16				.717	
I31				.713	
I26				.712	
I1				.682	
I21				.671	
$\alpha$	.95	.94	.91	.85	.89

Média	31.10	30.68	23.80	29.51	31.86
DP	7.00	6.69	8.00	5.58	5.55

Nota. F1 = Projeto de Carreira; F2 = Adaptação Social; F3 = Adaptação Pessoal-Emocional; F4 = Adaptação ao Estudo e F5 = Adaptação Institucional.

A estrutura dimensional proposta pelos autores na versão original do questionário replica-se no nosso estudo, registrando-se índices satisfatórios de ajuste dos dados empíricos recolhidos. Os resultados mostram que os oito itens dentro de cada um dos cinco fatores do questionário apresentam bons índices de saturação, o que deixa também antecipar os bons índices de consistência interna dos itens por dimensão. Neste questionário, os índices de alfa são superiores a .85 de consistência interna, variando entre .85 (F4) e .95 (F1).

A AFC dos itens da EEA apresentou índices razoáveis de ajuste:  $\chi^2_{\text{wLSMV}}[208]=390.002$ ,  $p \leq .001$ ;  $\chi^2/\text{gl}=1.875$ ; CFI=.839; TLI=.822; GFI=.950; SRMR=.095; RMSEA=.082 (IC90%=.075 a .090). Replicou-se o modelo original em que 14 itens estão relacionados com o envolvimento acadêmico com atividades obrigatórias e 9 itens reportam-se ao envolvimento com atividades não-obrigatórias. Na Tabela 3 apresentam-se as saturações dos itens nos respectivos fatores, assim como os coeficientes de consistência interna, média e DP dos fatores.

Tabela 3

*Estrutura fatorial dos itens da versão reduzida da EEA*

<b>Itens</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>Itens</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>
I19	.771		I20		.711
I18	.713		I8		.700
I23	.685		I22		.643
I16	.671		I17		.637
I9	.634		I12		.616
I15	.612		I4		.559
I7	.599		I13		.528
I10	.530		I21		.409
I6	.508		I3		.387
I11	.496		$\alpha$	.84	.79

I5	.420	Média	51.39	21.13
I2	.403	DP	7.80	6.64
I1	.393			
I14	.069			

Nota. F1 = Envolvimento Acadêmico; F2 = Envolvimento Não-acadêmico.

A estrutura dimensional proposta pela autora na versão original do questionário replica-se no nosso estudo, mas apenas razoavelmente. Alguns dos índices de ajuste do modelo ficam aquém dos valores exigidos, nomeadamente os coeficientes CFI e TLI. Esta situação deixa antever alguns problemas nos níveis de saturação dos itens no respetivo fator. Os índices de consistência interna dos itens nas duas dimensões consideram-se adequados, melhor na dimensão das atividades curriculares ( $\alpha = .84$ ), e de  $.79$  na dimensão das atividades extracurriculares.

### Discussão

O Brasil, enquanto país de dimensão continental, e bastante diferenciado nas suas regiões, apresentou aumento significativo de cursos superiores federais e, conseqüentemente, do número de matrículas em regiões mais distantes das capitais e grandes centros do país, possibilitando entrada de estudantes oriundos de camadas sociais menos favorecidas e de famílias que nunca frequentaram a ES. Neste sentido, utilizar instrumentos de avaliação psicológica de estudantes da ES na esfera federal levando em consideração esta pluralidade acadêmica presente em dez campi com distância geográfica de até 500 Km, possibilitou uma heterogeneidade na amostra relevante para validade dos construtos investigados. Mais especificamente, o presente artigo descreve um estudo de validação baseada na estrutura interna de três instrumentos de avaliação psicológica junto de estudantes do Instituto Federal situado na Região Nordeste do Brasil. Estes instrumentos estão voltados para a avaliação de construtos relacionados à trajetória acadêmica dos estudantes do 1º ano, como expectativas, adaptação e envolvimento acadêmicos, para estudo da sua validade estrutural e aos coeficientes alfa para análise da consistência interna dos itens dentro de cada dimensão.

O QPAE apresenta uma estrutura heptafatorial, avaliando Formação Acadêmica de Qualidade (F1), Compromisso Social e Acadêmico (F2), Ampliação das Relações Interpessoais (F3), Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio (F4), Perspectiva de Sucesso Profissional (F5), Preocupação com

Autoimagem (F6) e Desenvolvimento de Competências Transversais (F7), conforme estudos prévios de validação do questionário (Deaño et al., 2015; Fleith et al., 2020; Marinho-Araujo et al., 2015). A validação da estrutura interna apresentou um bom ajuste aos dados empíricos, com indicadores de CFI, TLI e GLI acima de .90, bem como SRMR e RMSEA abaixo de .60 (Hair Jr et al., 2005; O'Rourke & Hatcher, 2013), cujos resultados satisfatórios do questionário também foram encontrados em outros estudos (Almeida et al., 2018; Deaño et al., 2015; Fleith et al., 2020; Marinho-Araujo et al., 2015), nomeadamente bom índice de saturação dos itens nos respectivos fatores, com cargas superiores a .47.

Observamos também que os fatores com maiores médias divergiram de outros estudos que utilizaram o QPAE, sendo as expectativas acadêmicas com foco em compromisso social e acadêmico, bem como nas relações interpessoais mais valorizadas que em outros estudos (Fleith et al., 2020), cujo fator individual de formação acadêmica e perspectiva de sucesso profissional prevaleceram. Assim, podemos refletir que as expectativas estão associadas ao contexto social e ao perfil de instituição dos estudantes. Aqui parece destacar também a importância de investimento institucional em aspectos além da abordagem acadêmica de qualidade e de carreira de sucesso, mas envolve também componentes de interação social, de construção de identidade e de troca de conhecimento e oportunidades de trabalho através da potencialização de relações interpessoais (Farias & Almeida, 2020; Marinho-Araujo et al., 2015; Soares et al., 2018).

Em relação à precisão dos instrumentos no QPAE índices variados de fidedignidade, com base no valor de alfa de Cronbach, foram obtidos com valores satisfatórios de  $\alpha$  ou seja, acima de .70 em todos os fatores avaliados. Tal resultado corrobora com os dados encontrados em outros estudos (Almeida et al., 2018; Deaño et al., 2015; Fleith et al., 2020; Marinho-Araujo et al., 2015), os quais apresentam valores de  $\alpha$  superiores a .70 nos sete fatores.

A validade estrutural do QAES também foi satisfatória e equivalente à versão original brasileira apresentada por Santos et al. (2015), ou seja, uma estrutura pentafatorial para os 40 itens. A escala original, realizada com estudantes portugueses, proposta por Araújo et al. (2014), refere seis dimensões acrescentando a dimensão projeto de carreira e propondo um possível fator de segunda ordem. Em ambos os casos, no entanto, os índices de ajuste tiveram valores acima de .90, nomeadamente CFI, TLI e GLI, bem como RMSEA e SMRM abaixo de .80. Tais resultados corroboram com outros estudos que utilizaram AFC do QAES, tanto no Brasil (Santos et al., 2015) como em Portugal (Araújo et al., 2014).

Observamos que as dimensões com maiores médias neste estudo foram, respectivamente, adaptação institucional, projeto de carreira e adaptação social, resultado similar ocorreu em outros estudos usando o QAES (Igue et al., 2008), demonstrando possivelmente impacto do contexto universitário, relação com escolhas de curso e de carreira entre os estudantes, bem como percepção positiva sobre as integrações sociais e sua relevância na ES (Igue et al., 2008; Polydoro, 2000; Tinto, 2007a).

Neste estudo, também se observou uma precisão satisfatória do instrumento em análise, com  $\alpha$  acima .85 nos cinco fatores. Apesar do número ainda limitado de investigações que contemplam a utilização do QAES, as conclusões dos estudos de validação do instrumento já realizados revelam qualidades psicométricas bastante satisfatórias (Araújo et al., 2014; Lunard, 2016; Santos et al., 2015; Tomás et al., 2014).

A EEA, por último, revelou uma convergência com o modelo original no que tange à validade baseada na estrutura interna da EEA, apresentando uma estrutura bifatorial, porém observamos uma divergência quanto ao número de itens com cargas relevantes (valor de corte  $>$  .40). Neste estudo, encontramos indicadores com valores de ajuste abaixo dos valores de referência, como CFI (.839) e TLI (.822), bem como valores dentro dos padrões aceitáveis incluindo GFI (.950), SRMR abaixo de .10 e RMSEA aproximado de .08. Estes valores remetem a uma reavaliação da estrutura fatorial desta escala, bem como refletem a necessidade de outros estudos aprofundando a temática de envolvimento acadêmico com atividades obrigatórias e não-obrigatórias com amostras mais diversificadas, a fim de se avançar com os estudos voltados a sua validação em diferentes contextos. Acreditamos que a amostra não teve vivência acadêmica suficiente (amostra com estudantes do 1º ano da ES), bem como o número excessivo de itens por fator podem gerar resíduos elevados e, conseqüentemente, diminuir o ajuste do modelo (Hair Jr et al., 2005; Igue et al., 2008). No estudo desenvolvido por Fior et al. (2013), as cargas fatoriais variaram entre .35 (item 31, fator 2) e .80 (item 34, fator 1), enquanto no nosso estudo apresentaram variação de .07 (item 14) e .77 (item 19), ambos da dimensão envolvimento acadêmico em atividades obrigatórias. Os itens 14 “Copio os trabalhos e os exercícios dos colegas” e 1 “Faço anotações durante as aulas” (F1), bem como item 3 “Participo de congressos e eventos científicos fora da universidade” apresentam coeficientes de saturação do limiar de .40, usualmente exigido. Estes valores podem sugerir que em futuras utilizações da escala estes itens possam não integrar a versão da escala a aplicar, aliás cada uma das dimensões fica ainda com um bom número de itens para a sua avaliação.

Destacamos ainda que encontramos médias mais elevadas associadas ao F1 (atividades obrigatórias), resultado que corrobora com os resultados encontrados em outros estudos brasileiros (Fior et al., 2013). Acreditamos que este envolvimento prioritariamente com atividades acadêmicas curriculares está possivelmente atrelado às exigências do curso e ao tempo necessário destinado a tais atividades. Historicamente as atividades de ensino prevaleceram nas vivências universitárias, sendo fundamentais para conclusão do curso. Por outro lado, apesar de diversos estudos abordando a importância de atividades de pesquisa, extensão, monitoria, esportivas, políticas, dentre outras, elas ainda são limitadas pelo excesso de carga horária das atividades obrigatórias (Fior et al., 2013; Fior & Mercuri, 2018; Porto & Gonçalves, 2017).

Por fim, com base na precisão dos fatores presentes na EEA, observamos índices satisfatórios de  $\alpha$  corroborando com dados da literatura da área. Neste estudo, encontramos índices de  $\alpha$  variando entre .84 (F1) e .79 (F2). Apesar de literatura restrita frente à validação deste instrumento em outros cenários, também encontramos resultados similares dos índices de fidedignidade, com valores de  $\alpha$  de .82 do fator envolvimento com atividades obrigatórias e .76 do domínio envolvimento com as atividades não obrigatórias (Fior et al., 2013).

Em síntese, a pesquisa em questão objetivou apresentar três estudos de propriedades psicométricas, sendo esses com base na AFC e testes de precisão por meio do alfa de Cronbach. Percebeu-se que os itens dos instrumentos QPAE, QAES e EEA se agruparam de forma adequada em relação às dimensões originais, sugerindo nalguns casos melhores índices de validade se alguns itens forem eliminados (situação mais evidente nos dois fatores da escala de envolvimento acadêmico). Por outro lado, os índices de fidedignidade dos fatores, nomeadamente valores de  $\alpha$  se mostraram acima dos parâmetros previstos na literatura.

Embora os objetivos do presente estudo tenham sido contemplados, existem algumas limitações a serem consideradas. Uma delas foi o viés amostral, por tratar-se de uma amostra por conveniência não permite que os resultados sejam generalizados, sendo adequado apenas ao contexto em que o estudo foi realizado. Outra limitação se relaciona à utilização de amostra de uma única região do Brasil e de apenas um instituto federal, bem como a falta de invariância de gênero e área científica. Mesmo sendo uma limitação, certo de que tendo sido usadas amostras com um número significativo de estudantes, algumas oscilações foram observados nos índices de validade e precisão face aos estudos originais dos mesmos questionários, sugerindo a importância deste tipo de estudos quando se pretende estudar os fenômenos da adaptação e vivência acadêmica dos estudantes de outras regiões

do Brasil. Assim, sugerimos a realização de outros estudos que possam validar os instrumentos em outros contextos sociais, como outras regiões do país e alunos de diferentes situações socioeconômicas, possibilitando debate mais amplo e utilizações destas escalas de forma mais segura e válida junto a estudantes de ES.

Por fim, acreditamos que o estudo contribui para o avanço científico na área de avaliação psicológica, pois reuniu evidências de validade e precisão de três importantes instrumentos para trajetória acadêmica em instituições de ES. Isto possibilita mais credibilidade em estudos futuros, bem como intervenções institucionais frente às especificidades do público estudantil, usando instrumentos de expectativas, adaptação e envolvimento acadêmicos para desenvolver modelos institucionais com diferentes construtos, ampliando as possibilidades de sucesso acadêmico no curso e no vínculo com a IES.

### Referências

- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A. A., & Ambiel, R. A. M. (2018). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Avaliação Psicológica, 18*(02), 201–209. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expetativas 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., Deaño, M., Araújo, A. M., Diniz, A. M., Costa, A. R., Conde, A., & Alfonso, S. (2018). Equivalencia factorial de las versiones en español y portugués de un cuestionario de expectativas académicas. *Revista Latinoamericana de Psicología, 50*(1), 9–20. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n1.2>
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico, 47*(4), 288. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Ang, C. S., Lee, K. F., & Dipolog-Ubanan, G. F. (2019). Determinants of first-year student identity and satisfaction in Higher Education: a quantitative case study. *SAGE Open, 9*(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244019846689>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *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., Armando, J., & Ferreira, G. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 131–145.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). Freshmen program withdrawal: Types and recommendations. *Frontiers in Psychology*, 8(SEP). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01544>
- Brasil (2018). *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2016* (pp. 1–97). INEP. <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>
- Brasil. (2008). *Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008*.
- Caldeira, S. N., Sousa, Á. S. T., Mendes, M., Silva, O. D. L., & Martins, M. J. M. (2020). Entrada no ensino superior e envolvimento do estudante. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 96–113. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2014). Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento*, 32(79), 9–17. <https://doi.org/10.7213/psicol..argum.32.s02.A001>
- Costa, O. S., & Gouveia, L. B. (2018). Modelos de retenção de estudantes: Abordagens e perspectivas. *Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 24(3), 155–182. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., Conde, Á., Araujo, A. M., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P., & Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del cuestionario de percepciones académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en enseñanza superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280–289. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.161641>
- Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 9(1), 68–93.
- Fernandes, F. C. M., & Tabosa, W. A. F. (2018). *Instituto Federal: uma organização composta por organizações* (IFRN (ed.)).
- Fior, C., & Mercuri, E. (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do

- estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 85–95. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p85>
- Fior, C., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81–89.
- Fleith, D. D. S., Almeida, L. S., & Marinho-Araujo, C. M. (2020). Validity Evidence of a Scale on Academic Expectations for Higher Education. *Padéia*, 30, 1–11.
- Gil, A., Rodríguez, C., Deaño, D., González, T., & García-señorán, M. (2014). Variables socioculturales y expectativas de los estudiantes de primer año de enseñanza superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 335–343.
- Gomes, C. M. A., Almeida, L. S., & Núñez, J. C. (2017). Rationale and applicability of exploratory structural equation modeling (ESEM) in psychoeducational contexts. *Psicothema*, 29(3), 396–401. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.369>
- Hair Jr, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black William C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5th ed.). Bookman.
- Hauck Filho, N. (2016). Editorial. *Avaliação Psicológica*, 15(1), 1–131. <https://doi.org/10.15689/ap.2016.1501.ed>
- Igue, É. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155–164.
- Lobo, R. L., & Filho, S. (2017). A evasão no ensino superior brasileiro – novos dados. *Instituto Lobo*, 1–6. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Lunard, L. M. (2016). *Adaptação acadêmica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra* (pp. 1–128).
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133–141. <https://doi.org/10.1021/acs.jafc.6b05003>
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G., Featherstone, M., Fuhriman, C. A., & Sell, A. (2013). Why did they come here? –the influences and expectations of first-year students' college experience. *Higher Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.5539/hes.v3n1p50>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1995). *Psychometric Theory* (Vol. 3). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.2307/1161962>
- O'Rourke, N., & Hatcher, L. (2013). A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling. In *SAS Institute Inc.*

<https://doi.org/10.5860/choice.33-0366>

- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, *9*(3), 73–89.
- Pacheco, E. (2010). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (IFRN (ed.)).
- Paris, M. E. C., & Llamas, J. L. G. (2014). Aspectos vinculados al éxito académico y las expectativas del alumnado inmigrante en la universidad. *Campo Abierto*, *33*(1), 73–96.
- Pasquali, L. (2017). *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação* (4th ed.). Editorial Vozes.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno a instituição* (p. 175).
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, *35*(1), 13–24. <https://doi.org/10.14417/ap.1170>
- Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, *21*(3), 515–522. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>
- Primi, R. (2010). Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *26*(SUPPL. 1), 25–35. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500003>
- Primi, R. (2012). Psicometria: Fundamentos matemáticos da Teoria Clássica dos Testes. *Avaliação Psicológica*, *11*(2), 297–307.
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Bernardo, A. B., Esteban, M., & Díaz, I. (2019). Dropout and transfer paths: What are the risky profiles when analyzing university persistence with machine learning techniques? *PLoS ONE*, *14*(6), 1–20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218796>
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Araújo, A., & Almeida, L. (2015). *Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil*. Universidade São Francisco/Universidade do Minho.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & 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. B., Gomes, G., Almeida, F., Cláudio, M. V., Lima, A., Sandra, V., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *70*(1), 206–223. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v70n1/15.pdf>
- Tinto, V. (2007a). Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention*, *8*(1), 1–19. <https://doi.org/10.2190/C0C4-EFT9-EG7W-PWP4>
- Tinto, V. (2007b). Taking student success seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, *19*(2), 5–9. <https://doi.org/10.2307/1176972>
- 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. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5)
- Vargas, H., & Heringer, R. (2017). Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Education Policy Analysis*, *25*(72), 1–33.

## **2.2 Artigo 2. Variáveis pessoais e contextuais diferenciadoras das expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes no Ensino Superior**

Farias, R. V., Almeida, L. S., & Gouveia, V. V. (2021). Variáveis contextuais diferenciadoras das expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes no ensino superior. *Revista AMAzônica*, 13(1), 173–194.



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



Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pág. 173-174.

### **VARIÁVEIS PESSOAIS E CONTEXTUAIS DIFERENCIADORAS DAS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR**

Rebeca Vinagre Farias  
Leandro S. Almeida  
Valdiney Veloso Gouveia

#### **Resumo**

A trajetória acadêmica dos estudantes ingressantes no Ensino Superior passa pela transição, adaptação e sucesso ou insucesso ao longo da formação. No âmbito da transição, as expectativas acadêmicas merecem destaque, pois estão relacionadas com as estratégias com que os estudantes enfrentam os desafios do ensino superior. Este artigo analisa eventuais diferenças nas expectativas em função de algumas características dos estudantes. A amostra foi formada por 525 alunos do Instituto Federal da Paraíba (IFPB, Brasil), respondendo ao Questionário de Percepções Acadêmicas-Versão Expectativas que identifica sete dimensões de expectativas. Uma análise diferencial dos resultados foi realizada em função da sua idade e de ser a primeira vez que o estudante frequenta a instituição de ensino. Os resultados sugerem diferenças nas expectativas de formação acadêmica, relações interpessoais, sucesso profissional e competências transversais em função da idade e da condição de frequentar ou não pela 1ª vez a instituição. Alunos mais novos apresentam médias de expectativas mais altas quando comparadas a estudantes mais velhos que estudam pela 1ª vez no IFPB. O mesmo não ocorre com ex-alunos da instituição. Alunos mais velhos têm maiores expectativas que alunos mais jovens. Estes dados sugerem a relevância da tomada das características dos estudantes na análise das suas expectativas, sendo importante que as instituições de ensino superior considerem a diversidade de alunos no desenvolvimento de diagnósticos e intervenções de prevenção do insucesso e evasão.

**Palavras-chave:** Ensino superior; expectativas acadêmicas; transição acadêmica; estudantes do 1º ano.

#### **Abstract**

The academic trajectory of students entering in Higher Education goes through transition, adaptation and success or failure throughout their training. In the context of the transition, academic expectations deserve to be highlighted, as they are related to the strategies students face the challenges of higher education. This paper analyzes possible differences in expectations according to some characteristics of the students. The sample consisted of 525 students from the Federal Institute of Paraíba (IFPB, Brazil) answering the Academic Perceptions Questionnaire - Expectations Version which identifies seven dimensions of expectations. A differential analysis of the results was performed according to their age and being the first time that the student



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

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

attends the educational institution. Younger students have higher average expectations when compared to older students who study for the first time at IFPB. The same is not true of the institution's former students. Older students have in general higher expectations than younger ones. These data suggest the relevance of taking the characteristics of the students in the analysis of their expectations, being important that the institutions of higher education consider the diversity of students in the development of early diagnoses and interventions to prevent failure and dropout.

**Keywords:** Higher education; academic expectations; academic transition; 1st year students.

### **Introdução**

A expressiva expansão do acesso ao ensino superior (ES) vivenciada nas últimas décadas, possibilitou a entrada de públicos com maior vulnerabilidade socioeconômica no ambiente universitário, colocando conseqüentemente novos desafios às instituições de ensino superior. Investigar os antecedentes acadêmicos, pessoais, sociais e familiares dos estudantes, as suas expectativas e trajetórias acadêmicas, torna-se fundamental para garantir a permanência e êxito dos estudantes e das próprias instituições. Estudantes com recorrentes retenções ou que evadem representam sérios problemas não só para os estudantes e suas famílias, como também para as instituições e sociedade em geral, justificando a pesquisa sobre variáveis impactantes na transição, adaptação e sucesso dos estudantes ingressantes no ES. Antecipa-se que o sucesso acadêmico decorre de percursos acadêmicos satisfatórios, justificando a atenção das instituições e dos seus gestores pedagógicos às variáveis que moldam as vivências acadêmicas dos estudantes (A. M. Araújo, 2017; Bertolin et al., 2019; Lobo & Filho, 2017; Yorke & Longden, 2008).

Uma das variáveis relevantes no processo de transição e adaptação ao ES são as expectativas acadêmicas que os estudantes apresentam aquando do seu ingresso. Estas expectativas traduzem crenças, necessidades e aspirações sobre as competências pessoais e a vida acadêmica, apontando a investigação na área a sua relevância para os processos de adaptação, satisfação, bem-estar e sucesso no ES. Tendencialmente, os estudantes chegam ao ES com elevadas



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

ISSN 1982-3412 (versão impressa) - eISSN 2538 - 1441 (Versão digital)

expectativas de envolvimento em novas experiências e aprendizagens. Estudantes que ingressam com baixas expectativas tendem a envolver-se menos na vida acadêmica e a não enfrentarem com algum entusiasmo e percepção de eficiência os desafios ou exigências que o ES sempre coloca aos novos ingressantes. Contudo, refere a investigação na área que também alguns estudantes acedem ao ES com expectativas demasiado elevadas, e muitas vezes irrealistas, que podem não favorecer a sua adaptação acadêmica. Estes estudantes poderão não ter níveis de autonomia e maturidade suficientes para conseguirem reagir às primeiras frustrações quando acabam por ver as suas expectativas iniciais frustradas. Assim, a concretização ou confirmação das suas cognições e aspirações iniciais representa um fator relevante para a efetiva adaptação universitária, afetando a participação nas aulas, o relacionamento com os colegas, o rendimento académico, o envolvimento em atividades institucionais e a satisfação dos estudantes (A. M. Araújo et al., 2014). Por outro lado, níveis superiores de adaptação, sucesso e satisfação ocorrem quando os estudantes encontram ambientes institucionais comprometidos com o seu sucesso e asseguram a concretização a um nível satisfatório das suas expectativas (Brinkworth et al., 2009; Fernandes & Almeida, 2005; V Tinto, 2007).

A confluência dinâmica de características dos estudantes e das instituições é decisiva para o envolvimento, para o sucesso académico dos estudantes e, conseqüentemente, para a sua decisão de permanência ou desistência do curso e/ou do ES (Bager-Elsborg et al., 2019; Kahu & Nelson, 2018). Variáveis pessoais, incluindo sexo, raça, idade, percurso escolar anterior ao ES, envolvimento da família, afetam a adaptação e a trajetória académica dos estudantes (Astin, 1984; Baik et al., 2015; Krieg, 2013). Segundo Pascarella e Terenzini (2005), as características individuais, anteriores ao ingresso, afetam diretamente o envolvimento e a qualidade das interações dos estudantes com colegas, professores e serviços. Kahu e Nelson (2018) destacam que tais características moldam as percepções de autoeficácia,



**Revista AMAZônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFPA/CNPq**

ISSN 1983-2415 (versão impressa) - eISSN 2538 - 1441 (Versão digital)

sentimento de pertença, bem-estar e satisfação acadêmica, que são variáveis decisivas para o envolvimento, sucesso e permanência dos estudantes (Crisp et al., 2009).

Estudos apontam que variáveis pessoais e sociofamiliares (como sexo, idade, escolaridade dos pais, notas de acesso, estudantes de 1ª geração, percurso escolar anterior, projetos vocacionais, dentre outras) e variáveis contextuais (qualidade das instalações e serviços, tipo de curso, área científica, dentre outras) diferenciam as expectativas iniciais dos estudantes nos primeiros tempos na universidade (Almeida et al., 2012; Farias & Almeida, 2020; Rosas et al., 2006; Schelbe et al., 2019; A. B. Soares et al., 2018). Por exemplo, estudantes provenientes de grupos étnicos e sociais menos favorecidos e com menor tradição de frequência do ES tendem a apresentar níveis mais baixos de autoeficácia, falta de identificação e pertencimento com a instituição e maiores índices de estresse no seu cotidiano acadêmico (Kahu & Nelson, 2018). Por sua vez, estudantes mais velhos possuem menos expectativas em relação a fazer novos amigos e a obterem classificações elevadas, enquanto as mulheres apresentam maiores expectativas de envolvimento e de sucesso na aprendizagem e no relacionamento com colegas e professores (Nadelson et al., 2013). Estudantes cujo um ou ambos os pais frequentaram o ES apresentam expectativas mais elevadas de mobilidade internacional ao longo da sua formação (A. M. Araújo et al., 2015; A. R. Costa et al., 2014) e apostam mais na qualidade da formação (A. R. Costa et al., 2014). Por último, estudantes trabalhadores apresentam expectativas mais baixas de investimento e sucesso no curso (Ang et al., 2019; Crisp et al., 2009). Morris et al (2019) também observaram que idade, tipo de curso e se é a 1ª vez no ES são variáveis preditoras da evasão em estudantes brasileiros.

Idade e área científica do curso se apresentam como variáveis influente na predição de dimensões das expectativas acadêmicas em Portugal (A. M. Araújo et al., 2015), nas quais Ferrão e Almeida (2019) observaram que estudantes menores de 20 anos possuem melhores expectativas, bem como



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

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

optam mais por cursos da área de engenharia, enquanto estudantes mais melhores tendem a escolher ingressar em carreiras das áreas de ciências sociais, econômicas e de humanas. Costa et al (2013) encontraram resultados semelhantes em estudantes universitários da área de engenharia, nos quais as expectativas mais elevadas estão associadas especialmente às dimensões de caráter mais sociais e menos expressivas em domínios políticos e de carreira. Estudantes de cursos tecnológicos apresentaram médias de expectativas inferiores tanto em Portugal quanto em Espanha quando comparados a outras áreas científicas e jurídico-sociais (Alfonso Gil et al., 2013).

Como retratado, as expectativas devem ser observadas sob ótica multifatorial e, atualmente, são vários os instrumentos voltados para avaliação das expectativas acadêmicas no âmbito do ES. Baker e McNeil (1985) observou que vivência pessoal e emocional, relações sociais e comprometimento institucional são dimensões das expectativas acadêmicas dos estudantes. Outros autores incluíram outras variáveis para a descrição das expectativas, como projeto vocacional, atividades curriculares, acesso aos recursos da instituição e desenvolvimento social (A. P. Soares & Almeida, 2001). Deaño e colaboradores (2015) consideram sete dimensões no Questionário de Percepções Acadêmicas (QPA-E), sendo três voltadas para realização acadêmica (formação para emprego/carreira, mobilidade estudantil, qualidade de formação) e quatro voltadas para interação social (envolvimento político/cidadania, desenvolvimento pessoal e social, prestígio social, e interação social). Este instrumento, ao ser adaptado à realidade brasileira (Marinho-Araújo et al., 2015), sofreu algumas alterações, mesmo mantendo o número de sete dimensões: formação acadêmica de qualidade, compromisso social e acadêmico, ampliação das relações interpessoais, oportunidade de internacionalização e intercâmbio, perspectiva de sucesso profissional, preocupação com autoimagem e desenvolvimento de competências transversais. Este instrumento tem sido amplamente utilizado em Portugal, Espanha e Brasil, com índices adequados de validade e precisão (A. Araújo et



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

ISSN 1982-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

al., 2014; Casanova et al., 2019; Deaño et al., 2015; Marinho-Araújo et al., 2015; Rodríguez et al., 2017; S. Almeida et al., 2018) .

Tomando este questionário, este artigo pretende conhecer se existem diferenças nas expectativas acadêmicas dos estudantes em função da sua idade e de ser a primeira vez que o estudante frequenta a instituição de ensino (Instituto Federal da Paraíba). Estas análises diferenciais tomaram uma variável contextual que, no caso concreto deste estudo, tem a ver com o tipo de curso que os estudantes frequentam: bacharelado, licenciatura e tecnológico.

### **Método**

#### **Participantes**

Participaram deste estudo 525 estudantes (318 homens e 207 mulheres) do 1º ano acadêmico do Instituto Federal da Paraíba (IF) no Brasil. Estes estudantes são provenientes de 26 cursos superiores, sendo 6 de bacharelado, 6 de licenciatura e 14 cursos tecnológicos, distribuídos por 10 campi, nas modalidades presenciais ou à distância, com entrada no ano letivo de 2019. As suas idades oscilaram entre 16 e 59 anos, situando-se a média das idades em 21,59 ( $DP = 6,48$ ).

#### **Instrumentos**

As expectativas acadêmicas foram avaliadas através do Questionário de Percepções Acadêmicas – Versão Expectativas (QPA-E; Almeida et al., 2012; Deaño et al., 2015; Marinho-Araújo et al., 2015). Os itens são respondidos numa escala tipo Likert, variando entre 1 (Discordo totalmente) e 6 (Concordo totalmente). Os itens, na versão brasileira (Marinho-Araújo et al., 2015, agrupam-se em sete dimensões (dentro de parêntesis os coeficientes alfa de consistência interna): formação acadêmica de qualidade (0.82), compromisso social e acadêmico (0.90), ampliação das relações interpessoais (0.84), oportunidade de internacionalização e intercâmbio (0.87), perspectiva de sucesso profissional (0.71), preocupação com autoimagem (0.78) e



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

ISSN 1983-3413 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

desenvolvimento de competências transversais (0,79). Foi também aplicado um questionário sociodemográfico coletando variáveis sociofamiliares dos estudantes e elementos da sua trajetória acadêmica anterior ao ingresso na universidade.

**Procedimentos**

A pesquisa possui um caráter transversal e correlacional. Após aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Paraíba (parecer nº 3.130.951) os estudantes foram informados dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da investigação, e, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi procedida a aplicação dos instrumentos. A coleta dos dados ocorreu durante a primeira semana de aula através da plataforma digital do *Google Forms*.

A análise dos dados ocorreu através de estatística descritiva e de estatística inferencial, utilizando-se o programa *Statiscal Package for the Social Sciences – SPSS/IBM*, versão 26.0 para *Windows*. Para a análise das eventuais diferenças nas expectativas segundo a idade e se é a 1ª vez que o estudante está no Instituto Federal recorreu-se à análise de variância F-Manova. Importante destacar que a idade foi categorizada em três grupos etários: G1 (estudantes até 19 anos), G2 (estudantes entre 20 e 24 anos) e G3 (estudantes com 25 anos ou mais), enquanto a variável se é a 1ª vez que estuda no Instituto Federal foi dicotômica (sim ou não). É importante destacar que todos os dados foram investigados dividindo a amostra em 3 grupos, a partir da natureza do curso ofertado: bacharelado (incluiu os cursos de administração, engenharias e medicina veterinária), licenciatura (que engloba física, matemática, química, letras e ciências biológicas) e tecnológico (agroecologia, alimentos, análise e desenvolvimento de sistemas, automação industrial, construção de edifícios, design gráfico e de interiores, gestão ambiental, negócios imobiliário, redes de computadores, segurança no trabalho, sistemas de telecomunicações e de internet, e gestão comercial).



### Resultados

As tabelas 1 e 2 apresentam o resultado das variáveis idade e se o estudante é ex-aluno do Instituto Federal nas sete dimensões do questionário de percepções acadêmicas, versão expectativas (QPA-E), sendo investigada a estatística descritiva a partir do número de participantes da amostra ( $n$ ), da média ( $M$ ), desvio-padrão ( $DP$ ), bem como valores de assimetria ( $Sk$ ) e curtose ( $Ku$ ). Quanto maior a média e menor o desvio-padrão, podemos obter melhores índices de expectativas dos estudantes investigados. Já as medidas de formato da curva, incluindo assimetria e curtose, podem ser avaliadas de forma satisfatória quando os resultados encontrados estão abaixo de 3 e de 7, respectivamente.

Tabela 1 - Análise descritiva do QPAE por tipo de curso, a partir da variável se é ex-estudante da instituição ( $n = 525$ )

Modalidade	Fator	1ª vez no IF	N	M	DP	Sk	Ku
Bacharelado	F1	Não	29	12,97	0,25	1,19	0,35
		Sim	83	12,99	0,26	2,16	3,56
	F2	Não	29	14,14	0,44	0,77	-0,78
		Sim	83	14,48	0,26	0,52	-0,93
	F3	Não	29	14,93	0,42	0,22	-0,82
		Sim	83	14,71	0,25	0,55	-0,63
	F4	Não	29	13,62	0,55	-0,29	1,11
		Sim	83	13,87	0,29	0,31	0,43
	F5	Não	29	13,48	0,35	1,47	2,12
		Sim	83	13,31	0,25	1,70	1,75
	F6	Não	29	13,59	0,43	0,99	0,75
		Sim	83	13,84	0,28	0,01	0,05
	F7	Não	29	14,10	0,44	0,67	-0,75
		Sim	83	13,57	0,27	1,10	0,68
Licenciatura	F1	Não	36	13,39	0,45	1,24	1,24



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

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

	Sim	124	12,76	0,23	0,46	4,40
F2	Não	36	14,00	0,49	0,09	0,13
	Sim	124	14,04	0,29	-0,43	1,69
F3	Não	36	14,86	0,47	-0,53	1,39
	Sim	124	13,92	0,25	-0,56	1,24
F4	Não	36	13,42	0,54	-0,33	0,23
	Sim	124	13,51	0,31	-0,81	1,28
F5	Não	36	13,50	0,48	1,05	1,23
	Sim	124	13,02	0,25	0,10	3,11
F6	Não	36	14,11	0,52	-0,50	0,88
	Sim	124	13,35	0,27	-0,30	0,64
F7	Não	36	13,75	0,47	1,12	0,70
	Sim	124	13,48	0,27	0,03	1,69
F1	Não	63	13,46	0,29	1,78	2,40
	Sim	190	13,34	0,18	0,94	2,46
F2	Não	63	14,81	0,34	-0,66	2,64
	Sim	190	14,63	0,20	-0,34	0,92
F3	Não	63	15,00	0,35	-0,65	0,69
	Sim	190	14,58	0,19	1,61	1,41
F4	Não	63	14,05	0,46	-0,62	0,40
	Sim	190	14,38	0,23	-0,35	0,68
F5	Não	63	13,92	0,34	1,10	-0,21
	Sim	190	13,28	0,17	1,04	2,50
F6	Não	63	13,51	0,49	-0,72	0,59
	Sim	190	13,99	0,23	-0,61	0,98
F7	Não	63	14,57	0,35	0,09	0,15
	Sim	190	14,16	0,20	0,23	1,19

Fonte: Base de dados pesquisa.



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

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

*Tabela 2 - Análise descritiva do QPAE por tipo de curso, a partir da variável idade (n = 525)*

Modalidade	Fator	Faixa etária	N	M	DP	Sk	Ku
Bacharelado	F1	G1	79	12,92	0,21	2,28	4,98
		G2	21	13,10	0,49	2,25	4,48
		G3	12	13,17	0,67	1,83	1,90
	F2	G1	79	14,53	0,27	0,37	-1,15
		G2	21	13,24	0,35	1,56	2,60
		G3	12	15,50	0,85	0,18	0,64
	F3	G1	79	14,84	0,26	0,47	-0,61
		G2	21	14,52	0,46	0,42	-1,19
		G3	12	14,75	0,69	0,45	-0,85
	F4	G1	79	13,92	0,28	0,01	1,00
		G2	21	13,43	0,61	1,02	0,23
		G3	12	13,67	1,12	-0,26	0,36
	F5	G1	79	13,32	0,24	1,65	1,80
		G2	21	13,29	0,46	2,21	4,98
		G3	12	13,75	0,74	1,27	0,27
	F6	G1	79	13,87	0,27	0,38	-0,65
		G2	21	13,38	0,59	-0,16	2,89
		G3	12	13,83	0,76	0,36	-1,37
F7	G1	79	13,84	0,27	1,00	-0,10	
	G2	21	13,05	0,52	1,05	3,00	
	G3	12	14,00	0,73	1,02	-0,17	
Licenciatura	F1	G1	79	13,03	0,30	0,84	2,86
		G2	44	12,89	0,31	2,35	4,59
		G3	37	12,65	0,50	-0,28	3,80
	F2	G1	79	13,90	0,35	-0,53	1,47
		G2	44	14,36	0,42	0,81	-0,67
		G3	37	13,92	0,59	-0,63	1,94



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

ISSN 1982-2415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

	G1	79	14,11	0,32	-0,45	1,24	
	G2	44	14,27	0,42	-0,03	-0,67	
F3	G3	37	14,00	0,50	-1,15	2,86	
	G1	79	13,65	0,33	-0,28	1,08	
F4	G2	44	13,70	0,53	-0,87	1,70	
	G3	37	12,86	0,65	-0,81	-0,05	
	G1	79	12,95	0,31	0,49	3,29	
F5	G2	44	13,16	0,34	1,97	2,909	
	G3	37	13,49	0,57	-0,53	1,87	
	G1	79	13,22	0,33	-0,30	0,70	
F6	G2	44	13,66	0,44	0,39	-0,07	
	G3	37	13,76	0,55	-1,04	1,18	
	G1	79	13,47	0,33	0,37	1,56	
F7	G2	44	13,64	0,38	1,45	0,85	
	G3	37	13,59	0,59	-0,51	1,52	
<hr/>							
	G1	127	13,33	0,22	1,06	2,52	
F1	G2	72	13,24	0,22	1,52	1,84	
	G3	54	13,65	0,37	0,88	1,63	
	G1	127	14,73	0,25	-0,26	0,54	
F2	G2	72	14,42	0,31	-0,53	2,12	
	G3	54	14,89	0,39	-0,73	2,53	
	G1	127	14,65	0,23	-0,36	1,65	
Tecnológico	F3	G2	72	14,65	0,32	-0,37	0,26
	G3	54	14,81	0,40	-0,77	2,04	
	G1	127	14,53	0,33	-0,39	0,80	
F4	G2	72	13,56	0,38	-0,83	1,34	
	G3	54	14,74	0,49	-0,30	-0,44	
	G1	127	13,34	0,22	0,81	2,15	
F5	G2	72	13,18	0,23	1,74	2,48	
	G3	54	14,02	0,37	1,08	-0,31	



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

ISSN 1982-2415 (versão impressa) - eISSN 2528 - 1441 (Versão digital)

	G1	127	14,06	0,29	-0,65	1,02
F6	G2	72	13,90	0,40	-0,45	-,72
	G3	54	13,39	0,50	-0,92	1,02
	G1	127	14,24	0,33	0,33	0,66
F7	G2	72	13,89	0,27	0,35	1,54
	G3	54	14,81	0,43	-0,32	0,98

Fonte: Base de dados pesquisa.

Antes de se realizar o teste de F-MANOVA para compreender influência das variáveis independentes sobre as 7 dimensões das expectativas, analisamos alguns pressupostos do teste. O teste de correlação de Pearson apresentou correlações bastante significativas entre os fatores do QPAE ( $p \leq 0,01$ ), variando entre 0,30 (F4 e F5) e 0,72 (F1 e F5), indicando interdependência entre eles e justificando o recurso à MANOVA. O teste de Levene com base nas médias mostrou que existe homogeneidade de variância entre os fatores estudados, com exceção do F5 do QPAE em cursos de tecnologia ( $p \leq 0,05$ ).

Os resultados da MANOVA evidenciam diferenças de médias significativas das dimensões das expectativas acadêmicas, com base na idade e se é a 1ª vez que o aluno estuda na instituição, para estudantes de cursos de licenciatura, de bacharelado e de tecnologia. As expectativas dos alunos que cursam bacharelado não sofreram influência significativa das variáveis idade e se é a 1ª vez que estuda no Instituto Federal. Com base na MANOVA em estudantes de licenciatura, houve apenas efeito secundário da interação das variáveis independentes sobre as dimensões das expectativas [Rastreio de Pillai 1ª vez no IF e idade = 0,166;  $F(7,241) = 1,920$ ,  $P < 0,05$ ]. Já os estudantes dos cursos de tecnologia apresentaram diferenças de médias de suas expectativas mediante efeito primário da variável idade [Rastreio de Pillai idade = 0,102;  $F(14,484) = 1,867$ , com  $p \leq 0,005$ ] e efeito de interação [Rastreio de Pillai 1ª vez no IF e idade = 0,131;  $F(14,484) = 2,433$ , com  $p \leq 0,01$ ].

Testes post-hoc de Tukey foram necessários para diferenciar o tipo de cursos. Desta forma, em alunos de licenciatura, houve efeito de estudar pela 1ª



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

ISSN 1983-2415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

vez no IF sobre formação acadêmica de qualidade [ $F(1,154) = 6,040; p \leq 0,05$ ], e sobre ampliação das relações interpessoais [ $F(1,154) = 5,468; p \leq 0,05$ ]. Também houve efeito secundário de idade e se é ex-aluno sobre o fator de formação acadêmica de qualidade [ $F(2,154) = 5,628; p \leq 0,01$ ] e sobre o fator de desenvolvimento de competências transversais [ $F(2,154) = 3,663; p \leq 0,05$ ]. Em relação aos alunos que estudam em cursos tecnológicos, também houve efeitos primários e secundários das variáveis independentes. Assim, houve efeito primário com diferenças de médias de expectativas em alunos mais velhos sobre 2 dimensões do QPAE, sendo: oportunidade de internacionalização e intercâmbio [ $F(2,247) = 5,379; p \leq 0,01$ ], e desenvolvimento de competências transversais [ $F(2,247) = 3,262; p \leq 0,05$ ]. Destacamos ainda um efeito secundário bastante significativo entre estudar pela 1ª vez no IFPB e idade sobre 2 dimensões do QPAE, como: oportunidade de internacionalização e intercâmbio [ $F(2,247) = 5,308; p \leq 0,01$ ], e sobre preocupação com autoimagem [ $F(2,247) = 6,026; p \leq 0,01$ ]. Nas Figuras 1 e 2 ilustramos este efeito de interação, com base na distribuição dos resultados de alunos de licenciatura.

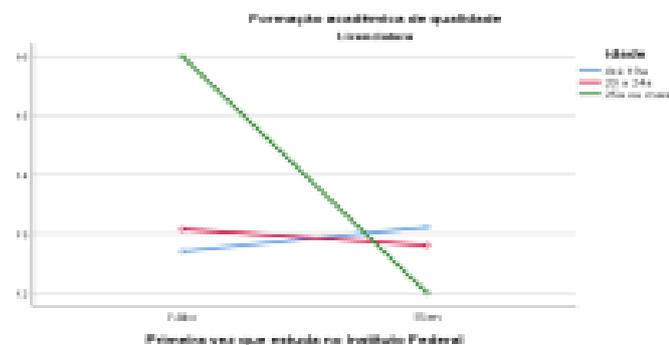


Figura 1 - Interação das variáveis idade e de é a 1ª vez que estuda no instituto na dimensão "formação acadêmica de qualidade" em estudantes de licenciatura

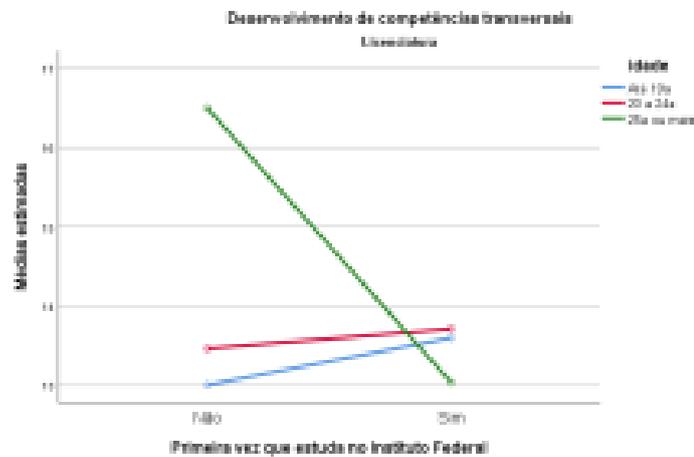
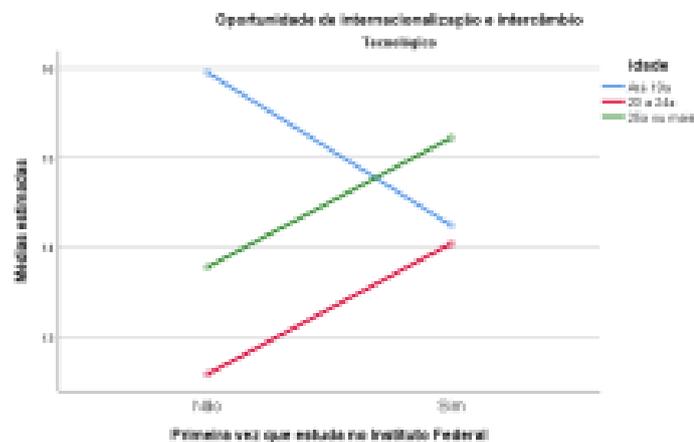


Figura 2 - Interação das variáveis idade e de *é a 1ª vez que estuda no instituto* na dimensão “desenvolvimento de competências transversais” em estudantes de licenciatura

Nas Figuras 3 e 4 ilustramos o efeito de interação entre idade e se *é a 1ª vez que estuda no instituto*, com base na distribuição dos resultados de alunos de tecnologia.





Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1982-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Figura 3 - Interação das variáveis idade e de se é a 1ª vez que estuda no instituto na dimensão "oportunidade de internacionalização e intercâmbio" em estudantes de tecnologia

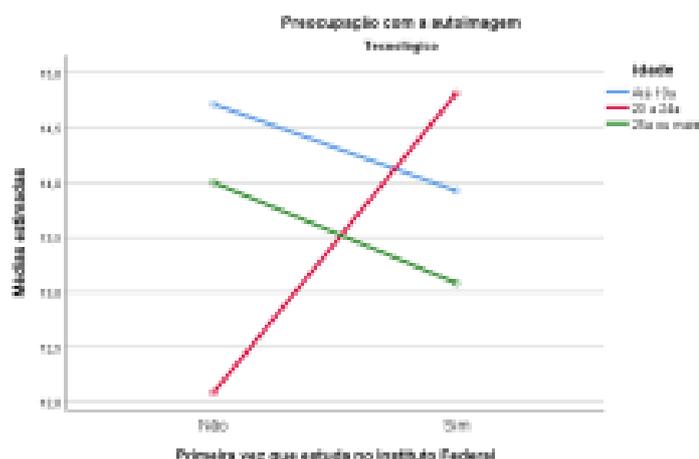


Figura 4 - Interação das variáveis idade e de se é a 1ª vez que estuda no instituto na dimensão "preocupação com autoimagem" em estudantes de tecnologia

### Discussão

Ao acreditarmos em um conceito multidimensional de expectativas acadêmicas, e mesmo sendo observados padrões elevados de expectativas nas diversas dimensões do Questionário de Percepções Acadêmicas – versão expectativas, consideradas nesta avaliação, encontramos diferenças nas médias segundo variáveis pessoais e contextuais, como idade e se é a 1ª vez que o estudante ingressa no Instituto Federal, em função da natureza do curso. Desta forma, ex-alunos da instituição e estudantes com mais de 25 anos de cursos de licenciatura, apresentam escores de expectativas mais elevadas, sobretudo em dimensões mais de realização acadêmica, como formação acadêmica de qualidade e desenvolvimento de competências transversais.



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

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

Efeitos primários também foram observados em alunos de licenciatura ingressantes pela 1ª vez no Instituto, com destaque para formação acadêmica e relações interpessoais. Expectativas de estudantes de cursos tecnológicos também sofrem influência primária e secundária das variáveis idade e 1ª vez no instituto sobre as expectativas acadêmicas, principalmente nas dimensões de oportunidade de internacionalização e intercâmbio e desenvolvimento de competências transversais, em que alunos mais velhos possuem expectativas mais otimistas sobre estes fatores. Foi encontrado ainda um efeito secundário bastante significativo entre estudar pela 1ª vez no IF e idade sobre 2 dimensões do QPAE, incluindo a oportunidade de internacionalização e intercâmbio, bem como a preocupação com autoimagem.

Tais resultados corroboram com a literatura existente, reforçando o impacto de variáveis pessoais e contextuais sobre dimensões das expectativas dos estudantes ingressantes no ES (Ang et al., 2019; Farias & Almeida, 2020; Gil et al., 2014; Morais et al., 2019; Vincent Tinto, 2007), porém com diferenças nas percepções dos alunos em relação à idade e à 1ª vez que estuda no Instituto Federal. Neste estudo, a interação entre estas duas variáveis apresentaram influência em diferentes dimensões das expectativas, como formação acadêmica de qualidade, oportunidade de internacionalização e intercâmbio, desenvolvimento de competências transversais e relações interpessoais. Ficou evidente que estudantes que já tiveram a oportunidade de ingressar na instituição anteriormente, desenvolvem expectativas mais otimistas e até mais realistas da instituição, favorecendo uma percepção positiva de fatores mais relacionados no contexto institucional (Casanova et al., 2019).

Diante do exposto, assim como Pather e Dornsamy (2018), podemos afirmar que conhecer as variáveis e como elas impactam em fatores da trajetória acadêmica, neste caso, o construto de expectativas, possibilita futuras ações institucionais e desenvolvimento de diagnóstico e intervenções precoces em estudantes mais predispostos a abandonar o curso e a instituição. As



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

ISSN 1982-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

expectativas foram positivas e otimistas frente ao ES do Instituto, sobretudo quando compreendemos as variáveis que influenciam e outras que são influenciadas pelas expectativas. Desta forma, o fator idade e o fator se é a 1ª vez que estuda na instituição, aparecem como variáveis relevantes neste processo de compreensão das expectativas, merecendo destaque em posteriores análises institucionais.

Por último, informamos as limitações deste estudo, como a não-utilização de outras variáveis retratadas na literatura consideradas relevantes para a trajetória acadêmica de sucesso, bem como a necessidade de futuros estudos de natureza longitudinal com foco em outros construtos importantes para permanência destes estudantes e de seu sucesso frente aos desafios do ambiente universitário.

#### **Referências bibliográficas**

- Alfonso-Gil, S., Deaño-Deaño, M., Conde-Rodríguez, Á., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfis de expectativas académicas en alumnos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 21*(1), 125-136.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura, 16*(1), 70-85.
- Ang, C. S., Lee, K. F., & Dipolog-Ubanan, G. F. (2019). Determinants of First-Year Student Identity and Satisfaction in Higher Education: A Quantitative Case Study. *SAGE Open, 9*(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244019846689>
- Araújo, A., Costa, A., Casanova, J., & Almeida, L. (2014). Questionário de Percepções Acadêmicas - Expectativas: contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia,*



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

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2528 - 1441 (Versão digital)

*Educação e Saúde*, 1(4), 156-178.

- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudos 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., Armando, J., & Ferreira, G. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas : Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25(4), 297-308. <https://doi.org/10.1016/0263->
- Bager-Elsborg, A., Herrmann, K. J., Troelsen, R., & Ulriksen, L. (2019). Are leavers different from stayers? *Uniped Argang*, 42(2), 139-156. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-03>
- Baik, C., Naylor, R., & Arkoudis, S. (2015). The first year experience in Australian universities: Findings from 1994 to 2009. *Centre for the Study of Higher Education University of Melbourne*. [http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/experience/docs/FYE\\_Report\\_1994\\_to\\_2009.pdf](http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/experience/docs/FYE_Report_1994_to_2009.pdf)
- Baker, R. W., & McNeil, O. V. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment in college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-100.
- 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>
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordström, K. (2009). First year



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

ISSN 1982-2415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), 157-173. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9188-3>

Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R. B., & Marêco, J. (2019). Academic Expectations Questionnaire: A proposal for a short version. *SAGE Open*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244018824496>

Costa, A. R., Araujo, A. M., Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Expectativas acadêmicas segundo o gênero dos estudantes portugueses do primeiro ano do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 325-334.

Costa, E. M. de M. B., Bara, M. T. F., & Garcia, T. A. (2013). Momentos de avaliação e movimentos de mudança em um Curso de Farmácia. *Avaliação*, 18(3), 613-628. [https://doi.org/10.1016/0021-9290\(87\)90146-1](https://doi.org/10.1016/0021-9290(87)90146-1)

Crisp, G., Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., Ward, L., Lecouteur, A., Sarris, A., Strelan, P., & Schneider, L. (2009). First year student expectations: Results from a university-wide student survey. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 6(1), 1-18.

Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorín, M., Conde, Á., Araujo, A. M., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P., & Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del cuestionario de percepciones académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en enseñanza superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.161641>

Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 9(1), 68-93.

Ferrão, M. E., & Almeida, L. (2019). Acesso e desempenho dos estudantes no Ensino Superior. *Avaliação*, 24(2), 434-450.

Gil, A., Rodríguez, C., Deaño, D., González, T., & García, M. (2014).



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

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

Variables socioculturales y expectativas de los estudiantes de primer año de enseñanza superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 335-343.

- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Krieg, D. (2013). High Expectations for Higher Education? Perceptions of College and Experiences of Stress Prior to and through the College Career. *College Student Journal*, 47(4), 635-643.
- Lobo, R. L., & Filho, S. (2017). A evasão no Ensino Superior Brasileiro – Novos Dados. *Estadão*, São Paulo, 1-6. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Revista Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141. <https://doi.org/10.1021/acs.jafc.6b05003>
- Morais, D. M. G., Souza, A. A. M., & Cassoni, V. (2019). Um modelo preditivo da evasão no Ensino Superior. *FTT Journal of Engineering and Business*, 1, 50-61
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G., Featherstone, M., Fuhrman, C. A., & Sell, A. (2013). Why Did They Come Here? –The Influences and Expectations of First-Year Students' College Experience. Canadian Center of Science and Education, *Higher Education Studies*, 3(1), 50-62. <https://doi.org/10.5539/hes.v3n1p50>
- Paiber, S., & Dorssamy, N. (2018). The mismatch between first-year students' expectations and experience alongside university access and success: A South African university case study. *Journal of Student Affairs in Africa*, 6(1), 49-64. <https://doi.org/10.24085/jsaa.v6i1.3065>
- Rosas, M., Chacín, F., García, J., Ascanio, M., & Cobo, M. (2006). Modelos de



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

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

regresión linear múltiple en presencia de variables cuantitativas y cualitativas para predecir el rendimiento estudiantil. *Revista de la Facultad de Agronomía*, 23(2), 1-12.

Schelbe, L., Swanbrow Becker, M., Spinelli, C., & McCray, D. (2019). First Generation College Students' Perceptions of an Academic Retention Program. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(5), 61-76. <https://doi.org/10.14434/josotl.v19i5.24300>

Soares, A. B., Gomes, G., Almeida, F., Cláudio, M. V., Lima, A., Sandra, V. L., Vii, V., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v70n1/15.pdf>

Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). *Actas Do VI Congresso Galatco-Português de Psicopedagogia*, 2(3), 889-909. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12107>

Tinto, V. (2007). Taking student success seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5-9. <https://doi.org/10.2307/1176972>

Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: what next? *J. College Student Retention*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/C0C4-EPT9-EG7W-PWP4>

Yorke, M., & Longden, B. (2008). The first-year experience of higher education in the UK. *The Higher Education Academy*, 4-68. [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/fye\\_finalreport.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/fye_finalreport.pdf)

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



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-2415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)



**Autores:**

**Rebeca Vinagre Farias** - Doutoranda em Ciências da Educação (Psicologia da Educação), pela Universidade do Minho. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - Brasil. Investigações sobre transição, adaptação e sucesso acadêmico no Ensino Superior. E-mail: [rebecavinagre@ifpb.edu.br](mailto:rebecavinagre@ifpb.edu.br)

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

**Valdiney V. Gouveia** – Doutor em Psicologia (Psicologia Social), Professor no Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba (Brasil). Investigação na área da construção e adaptação de instrumentos psicológicos, valores humanos e traços de personalidade. E-mail: [valdiney.gouveia@academico.ufpb.br](mailto:valdiney.gouveia@academico.ufpb.br)

### **2.3 Artigo 3. Indicadores do sucesso acadêmico na educação superior: análise segundo natureza dos cursos**

Farias, R. V., Gouveia, V. V., & Almeida, L. S. (aguardando aceite para publicação). Indicadores do sucesso acadêmico na educação superior: análise segundo natureza dos cursos. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*

**Indicadores do sucesso acadêmico na educação superior: análise segundo natureza dos cursos**

**Indicators of academic success in higher education: analysis according to the nature of higher education courses**

## **RESUMO**

O sucesso acadêmico na Educação Superior (ES) é um construto multidimensional, influenciado por diferentes variáveis da trajetória estudantil. Assim, analisamos o rendimento acadêmico (CRE) de estudantes ingressantes da ES, mediante análise de regressão linear hierárquica múltipla tomando variáveis pessoais/sociais, adaptativas e relacionadas à aprendizagem, divididas pela natureza dos cursos. Participaram 715 estudantes ( $M = 22.10$  anos,  $DP = 6.92$ ), oriundos de 26 cursos superiores do Instituto Federal, cujos dados foram coletados de forma documental e usando um questionário estruturado aplicado através do google forms. Os resultados apontam que as variáveis do estudo explicam 89% do CRE de estudantes do bacharelado, 85% da licenciatura e 84% do rendimento acadêmico de cursos tecnológicos, com destaque para as variáveis renda, opção de curso, contato extraclasse com professor e atividades extracurriculares, faltas e disciplinas aprovadas versus disciplinas cursadas. Apontam-se implicações destes resultados para futuras intervenções das instituições de ES com foco no sucesso acadêmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sucesso Acadêmico, 1º Ano, Educação Superior.

## **ABSTRACT**

Academic success in Higher Education (HE) is a multidimensional construct, influenced by different variables in the student trajectory. Thus, we analyze the academic performance (PA) of students entering HE, through multiple hierarchical linear regression analysis of personal / social, adaptive and learning-related variables, divided based on the nature of the courses. 715 students participated ( $\bar{X}$  = 22.10 years, SD = 6.92), coming from 26 higher education courses at the Federal Institute, whose data were collected in a documentary form and in a structured questionnaire applied through google forms. The results show that the study variables explain 89% of the PA of bachelor's students, 85% of the degree and 84% of the academic performance of technological courses, with emphasis on the variables of family income, course option, extra contact with teacher and extracurricular activities, absences and approved subjects versus subjects taken. These data are important for future interventions by higher education institutions with a focus on academic success.

**KEYWORDS:** Academic Success, 1<sup>st</sup>Year, College Education.

## INTRODUÇÃO

Mudanças na Educação Superior (ES), ocorridas de forma mais acentuada nas últimas décadas, proporcionaram uma clara expansão e ampliação da competitividade das instituições de formação. No Brasil, por exemplo, alguma legislação foi aprovada para ampliação do número de matrículas, abertura e ampliação de cursos em instituições públicas, por exemplo através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL, 2007) e do acesso unificado a Vagas do Sistema de Seleção-SISU em 2010, concedida pela Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM a partir de 1998 e pela Lei de Cotas para Ensino Superior, Lei nº 12.711/2012 do Ministério da Educação-MEC (BRASIL, 1998, 2010, 2012). De igual modo, houve também financiamentos governamentais para instituições privadas por meio de incentivos financiamento estudantil reembolsável, como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior-FIES e não reembolsável como o Programa Universidade para Todos-PROUNI (BRASIL, 2017; BRASIL, 2005). Este conjunto de medidas políticas foram determinantes para um ingresso massivo e plural de etnias, de gênero, de classes sociais, de estudantes de 1ª geração e de estudantes trabalhadores. Este fenômeno de heterogeneização dos estudantes ocorreu também noutros países, associado ao desenvolvimento e expansão do ES (Ferrão & Almeida, 2019; Lemos, 2017; Marques, 2018; Oliveira & Melo-Silva, 2010).

O aumento no número de estudantes e a sua maior diversidade colocam desafios vários às instituições de ensino superior (IES), com foco no acolhimento e na criação das condições de sucesso acadêmico e permanência. Tais desafios são reconhecidos por parte de ambientes universitários historicamente voltados para minorias e com distinções em projetos de carreira específicos para classes sociais diversas, assim como para homens e mulheres (Almeida et al., 2019; Araújo, 2017; Tinto, 2007b). Neste contexto, as IES tiveram que se reestruturar internamente e rever princípios e missões, além de revisar currículos e assumir estratégias promotoras da permanência, sucesso e conclusão do curso por parte dos estudantes (Almeida et al., 2019; Brites-ferreira et al., 2011; Ferreira et al., 2018; Morais et al., 2019).

Na realidade brasileira, incluindo sua dimensão continental, as matrículas de estudantes universitários têm-se desenvolvido mais nas regiões Sudeste (42,1%), seguida da Região Nordeste (21,3%), Sul (14,3%), Norte (8,8%) e Centro-oeste (7,8%) (Instituto SEMESP, 2020; Lobo & Filho, 2017). Atualmente, de acordo com o Censo da Educação Superior do MEC (2018), existem de 2407 IES, destas 87,7% são privadas e sediadas no interior (64,1%). Em relação à modalidade de curso, também observamos uma discrepância entre os tipos de cursos ofertados, sendo a grande maioria cursos de

Bacharelado (61%), seguido de Licenciatura (20%) e, por fim, cursos Tecnológicos (19%), além de 67% serem cursos presenciais e 33% à distância.

Além das universidades, no Brasil, surgiram outras instituições federais como os institutos federais (IF), voltados para cobrir parte da demanda de oferta desta modalidade de ensino, democratizando o acesso e favorecendo a maior interiorização do ES (Brasil, 2008; Fernandes & Tabosa, 2018). De acordo com a Lei nº 11.892 de 2008 (Brasil, 2008), os IF expandiram o número de matrículas com foco profissional e tecnológico, e possibilitaram novas estratégias de intervenção a partir da verticalização da educação básica ao ES e à pós-graduação. Observa-se, a partir da Lei supracitada, que a principal particularidade dos IFs frente às universidades tradicionais é a oferta de educação em diferentes modalidades de ensino, permitindo a vivência num mesmo espaço e com mesmo grupo de docentes de alunos ainda cursando a educação secundária (Pacheco, 2010). O fato é que, independente da instituição de ensino, fica evidente a necessidade de apoio pedagógico e institucional na busca pelo sucesso de estudantes ingressantes no ES e ao longo de toda a sua trajetória acadêmica (Ambiel et al., 2016; Araújo, 2017; Moreno & Soares, 2014).

A transição do secundário para o ES comporta dificuldades face aos desafios do novo contexto acadêmico. O 1º ano do ES se apresenta como período crítico para o enfrentamento destas mudanças e conseqüentemente permanência no ES. Exige-se para os estudantes ingressantes um conjunto diverso de adaptações, incluindo adaptações voltadas para desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, dentre outros. Neste contexto de mudança, o ambiente acadêmico se configura como facilitador ou limitador da adaptação e, conseqüentemente, do sucesso acadêmico no 1º ano do ES (Almeida et al., 2012; Astin, 1984; Kuh et al., 2006; Pather et al., 2017; Tinto, 2007a). A depender destas vivências iniciais na ES, as experiências acadêmicas podem ser significativas para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, ou sentidas de forma negativa, afetando o ajuste às novas demandas e acarretando fatores de inadaptação e, algumas vezes, abandono do curso e/ou da instituição. Percebemos, com isto, a necessidade de se estudarem os perfis dos estudantes ingressantes na ES, o que inclui conhecimento do seu background escolar anterior, da sua rede de apoio social e das expectativas iniciais. Tais anseios devem ser acompanhados frente à sua concretização ou não diante do posterior período de adaptação à vida universitária e a todas as mudanças vinculadas à esta adaptação (Almeida, 2007; Almeida et al., 2019; Álvarez-Pérez, 2021; Araújo et al., 2016; Conde Rodríguez et al., 2017; Soares et al., 2014).

Pensar nas vivências iniciais de transição do secundário para ES e garantir que estas ocorram de forma contínua e individualizada, englobando acompanhamento psicopedagógico, assistencial e sistemático, propiciando formas de aprendizagem personalizadas e maior autonomia, é necessário para se estruturarem políticas institucionais de suporte à integração e ao sucesso acadêmico dos estudantes. Facilmente se antecipa que o envolvimento dos estudantes em experiências institucionais curriculares e extracurriculares favorecerá a sua implicação nas atividades e o seu rendimento acadêmico, criando condições favoráveis à sua permanência e sucesso (Almeida et al., 2012; Mauro et al., 2017; Porto & Soares, 2017).

O sucesso acadêmico, neste contexto, pode ser compreendido sob ótica quantitativa e qualitativa, sendo um constructo multidimensional, complexo e específico, existindo assim diversas maneiras de o definir e avaliar. Tradicionalmente, a vertente quantitativa, mais objetiva, assume o desempenho acadêmico (classificações, número de anos para concluir o curso) como elemento primordial nesta investigação, sendo por muito tempo observado como sinônimo de sucesso (Araújo, 2017; Gasparotto et al., 2020; Ferrão & Almeida, 2019; Soares & Almeida, 2019). A sua avaliação é feita, destacadamente, tomando as classificações em cada componente curricular que, juntas, formam um escore médio de notas por período ou ano letivo, que servirá como referência para aprovação ou reprovação dos estudantes. Espera-se que, quanto maior o rendimento acadêmico em cada componente curricular, maior será a garantia de sucesso. Outro elemento objetivo, também determinante para aprovação, é o número de faltas dos alunos durante o período de aulas, o qual tem uma relação inversamente proporcional ao sucesso, assim, quanto menor o número de faltas apresentadas pelos estudantes, maior será a possibilidade de sucesso. Também é possível analisar o sucesso a partir de documentos institucionais vinculados ao curso e à instituição, como Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Político-pedagógicos dos Cursos-(PPC) (Álvarez-pérez & López-aguilar, 2020; Araújo, 2017; Figueiredo et al., 2015; Haas, 2010; Soares & Almeida, 2019).

Importa destacar que o conceito de sucesso acadêmico foi evoluindo ao longo do tempo, assumindo presentemente alguma preocupação com o desenvolvimento psicossocial integral dos estudantes (Araújo et al., 2016b; Tomás et al., 2014). Nesta perspectiva, observamos um olhar mais globalizado e profundo sobre os estudantes, suas trajetórias acadêmicas e de vida anteriores ao ingresso na ES e, também, durante a sua formação acadêmica. Compreendemos, assim, sob uma ótica qualitativa, mais subjetiva, o sucesso como elemento dependente de variáveis pessoais, sociofamiliares e contextuais de satisfação e bem-estar discente, de pensamento crítico, de envolvimento e vivências de adaptação, de expectativas e anseios frente à instituição. Níveis e

estratégias de aprendizagem, coping ou autoeficácia são também compreendidos nesta visão mais ampliada de sucesso, dentre outros, inserindo na responsabilidade institucional de assegurar uma formação universitária marcada pelo desenvolvimento de competências que englobem processos cognitivos e de aprendizagem, associados a competências mais voltadas às relações interpessoais entre pares e dos estudantes com os docentes e demais servidores da instituição, assumidas todas estas vertentes como relevantes para o mercado de trabalho e futura atuação profissional (Bean & Eaton, 2002; Borracci et al., 2014; Boruchovitch, 2014; Fior & Mercuri, 2018; Gomes & Soares, 2013; Morais et al., 2019; Osti & Martinelli, 2014; Rivas et al., 2020).

Neste estudo, seguindo uma lógica mais objetiva e quantitativa, optamos por analisar o sucesso acadêmico a partir do Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE), associado a variáveis pessoais, sociais e de percursos acadêmicos anterior ao ingresso (variáveis de entrada), bem como variáveis do contexto acadêmico, incluindo variáveis de adaptação, de envolvimento institucional e de suporte social. Tais variáveis se destacam no âmbito de modelos teóricos difundidos internacionalmente na explicação da adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes ingressantes, como teoria de integração dos estudantes de Vicent Tinto (1975, 1993); teoria de desgaste do estudante não tradicional de Bean e Metzner (1985); modelo de desgaste de Pascarella (1980); ou teoria do envolvimento do estudante de Astin (1985), dentre outros. Cada modelo apresenta olhares diferenciados em relação à permanência e à evasão na ES que não podem ser desprezados, assumindo o modelo interacional de Tinto maior presença nas investigações acerca do tema proposto (Casanova, 2018; Castro & Teixeira, 2014; Costa & Gouveia, 2018).

Destacamos que a utilização de diferentes instrumentos cobrindo a diversidade de variáveis presentes permite atender à complexidade dos fenômenos que influenciam a decisão dos estudantes em relação à permanência/evasão da IES. Desta forma, analisaremos a relação de diversas variáveis de transição, adaptação e sucesso do estudante na expectativa de dar subsídios teóricos para colaborar futuramente com programas de intervenção precoce junto aos alunos mais propensos à evasão, bem como possíveis ações institucionais de apoio às necessidades reais dos alunos. Assim, esperamos com a realização desta pesquisa potencializar ações institucionais do IFPB promotoras da permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes que ingressam na ES, a fim de garantir o sucesso educativo, em suas distintas dimensões. Concretamente, objetivamos com esta pesquisa analisar o rendimento acadêmico de estudantes do 1º ano da ES do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB, tomando três grupos de variáveis (variáveis pessoais e de

background acadêmico anterior; variáveis associadas às vivências de adaptação ao ambiente universitário; e variáveis relacionadas ao estudo e aprendizagem).

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Participaram deste estudo 715 estudantes (447 homens e 268 mulheres) do 1º ano acadêmico do Instituto Federal da Paraíba-IFPB no Brasil. Estes estudantes são provenientes de 26 cursos superiores, sendo seis de Bacharelado (Administração, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica e Medicina Veterinária), seis cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Matemática e Química) e 14 Cursos Tecnológicos (Agroecologia, Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Construção de Edifícios, Design de Interiores, Design Gráfico, Gestão Ambiental, Negócios Imobiliários, Redes de Computadores, Segurança no Trabalho, Sistemas para Internet e Gestão Comercial). Este conjunto de cursos estava distribuído por 10 campi do IFPB, nas modalidades presencial ou à distância, com entrada no ano letivo de 2019. As idades dos estudantes oscilaram entre 16 e 59 anos, situando-se a média das idades em 22,10 anos (DP = 6,92).

### **Instrumentos e Procedimentos**

A pesquisa possuiu uma etapa documental, sendo extraído do sistema acadêmico da instituição-SUAP todos os dados relativos a rendimento acadêmico, a variáveis pessoais e a antecedentes acadêmicos. Além disso, a pesquisa teve um caráter transversal e correlacional. Após aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (parecer nº omitido) os estudantes foram informados dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da investigação. Em particular, os estudantes foram devidamente informados da natureza do estudo e seus objetivos, sendo assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos. Assim, apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos estudantes, foi procedida a aplicação do instrumento complementar voltado para informações sobre aspectos sociofamiliares dos participantes voluntários. A coleta dos dados ocorreu durante a primeira semana de aula através da plataforma digital do Google Forms e o desenvolvimento acadêmico ao longo do ano também foi acompanhado a partir do SUAP.

## **Análise de dados**

A análise dos dados ocorreu através de estatística descritiva e de estatística inferencial, utilizando-se o programa Statistical Package for the Social Sciences – SPSS/IBM, versão 27.0 para Windows. Inicialmente, realizaram-se análises descritivas dos dados através de medidas central e dispersão, além de testes estatísticos preliminares de associação, mediante coeficiente de correlação de Pearson.

Para uma análise do impacto de um conjunto alargado no CRE recorreu-se à análise de regressão linear hierárquica múltipla, assumindo o CRE como variável critério e três pacotes formados por quatro variáveis entendidas como explicativas do sucesso acadêmico. Assim, num primeiro momento, o Modelo 1 (M1) integrou variáveis pessoais e de background académico anterior (estado civil, se o curso foi de 1ª opção, renda familiar e a localização demográfica do curso/campus); no Modelo 2 (M2) integraram-se variáveis associadas às vivências de adaptação ao ambiente universitário (número de contato extraclasse com professores, participação dos estudantes em atividades extracurriculares como pesquisa, extensão, monitoria, estágio, movimentos estudantis, atividades artístico-culturais e esportivas, e participação em eventos científicos da área, uso de bares, refeitórios e/ou ambientes de estudo, e uso do ambiente de biblioteca e/ou sala de informática durante o 2º semestre). Por fim, o modelo 3 (M3) tomou variáveis relacionadas às vivências de adaptação mais intrínsecas dos académicos, como níveis de estudo e de aprendizagem (número de disciplinas aprovadas versus disciplinas cursadas 1º semestre, número de disciplinas aprovadas versus disciplinas cursadas 2º semestre, número de faltas no 1º semestre e número de faltas no 2º semestre). Por último, de referir que estas análises de regressão tomaram uma variável contextual que, no caso concreto deste estudo, tem a ver com a modalidade de curso que os estudantes frequentavam: bacharelado, licenciatura e tecnológico.

## **RESULTADOS**

Para estimar o valor preditivo das variáveis pessoais e de background académico anterior, das variáveis associadas à adaptação ao ambiente universitário e das variáveis académicas mais intrínsecas, relativamente ao rendimento dos estudantes de 1º ano, recorreremos inicialmente à análise de assimetria, curtose e eliminação de outliers. Também foram observados os pré-requisitos para testes de regressão, incluindo avaliação da independência dos resíduos das variáveis independentes. De acordo com o teste de Durbin-Watson, os valores aceitáveis dos resíduos

independentes devem variar entre 1.5 e 2.5, resultado encontrado nos cursos de bacharelado (2.48), de licenciatura (1.66) e de tecnologia (2.31). Outro pré-requisito atendido no teste foi o de ausência de multicolinearidade, cujos valores de Tolerância devem estar acima do valor de referência de .01, variando entre .15 e .98 no estudo, enquanto os valores dos fatores de inflação da variância (VIF) devem ser inferiores a 10, sendo encontrado no estudo variação de 1.02 a 6.48. Diante dos pré-requisitos atendidos, realizamos a regressão linear múltipla tomando os três conjuntos de variáveis predizendo o CRE (Tabela 1).

**Tabela 1.**

*Resumo do Modelo da Regressão Linear Hierárquica para Rendimento Acadêmico*

Curso	Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	F	GL1	GL2	Sig.
Bacharelado	M1	.55	.31	.21	3.10	3	21	.049*
	M2	.73	.53	.37	3.35	6	18	.021*
	M3	.94	.89	.81	11.01	10	14	.000***
Licenciatura	M1	.59	.35	.28	4.72	4	35	.004**
	M2	.68	.46	.35	3.96	7	32	.003**
	M3	.92	.85	.79	14.40	11	28	.000***
Tecnológico	M1	.32	.10	.06	2.56	4	88	.044*
	M2	.45	.21	.14	3.16	7	85	.005**
	M3	.92	.84	.82	39.67	11	81	.000***

Nota. M1 = Modelo 1 (variáveis pessoais e de *background* acadêmico anterior); M2 = Modelo 2 (vivências de adaptação ao ambiente universitário); M3 = Modelo 3 (variáveis relacionadas às vivências de adaptação mais intrínsecas dos acadêmicos, como níveis de estudo e de aprendizagem)

\*p≤.05; \*\* p≤.01;\*\*\* p≤.001

A Tabela 2 apresenta os coeficientes de Regressão relevantes para o Rendimento Acadêmico de estudantes do 1º ano da ES., incluindo valores de B, Beta, t e p, de acordo com a modalidade de curso.

**Tabela 2.**

*Coefficientes de Regressão para Rendimento Acadêmico, a partir da modalidade de curso*

<b>Modalidade</b>	<b>Modelo/Variável</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>Sig</b>
Bacharelado	M1	85.03	-	7.68	.000***
	Renda familiar	-10.67	-.47	-2.52	.020*
	M2	87.87	-	7.15	.000***
	Renda familiar	-8.01	-.35	-2.77	.015*
	Nº de contato extra com professores	2.97	.36	3.21	.006**
	Participação extraclasse	2.22	.29	2.36	.034*
	Nº faltas 1º semestre	.41	.47	2.69	.017*
	NANC 2º semestre	29.04	.63	4.62	.000***
Licenciatura	M1	72.51	-	12.95	.000***
	Curso de 1ª opção	8.23	.34	2.48	.018*
	Renda familiar	16.95	.36	2.54	.016*
	M2	67.49	-	11.19	.000***
	Renda familiar	14.96	.31	2.33	.026*
	Participação extraclasse	2.74	.36	2.47	.019*
	Renda familiar	8.30	.17	2.18	.038*
	Nº de contato extraclasse com professores	.87	.20	2.17	.038*
	NANC 1º semestre	73.50	.64	5.39	.000***
	NANC 2º semestre	15.87	.28	3.14	.004**
Nº faltas 2º semestre	-.17	-.30	-3.32	.003**	
Tecnológico	M1	69.58	-	9.59	.000***
	M2	65.10	-	9.12	.000***
	Nº de contato extra com professores	2.63	.26	2.29	.024*
	M3	21.04	-	2.90	.005**
	Renda familiar	4.49	.13	2.44	.017*
	Uso de bares, refeitórios e ambiente de estudo no 2º semestre	2.66	.10	1.82	.070

NANC 1º semestre	31.33	.27	4.75	.000***
NANC 2º semestre	35.45	.64	9.84	.000***

Nota. M1 = Modelo 1 (variáveis pessoais e de *background* acadêmico anterior); M2 = Modelo 2 (vivências de adaptação ao ambiente universitário); M3 = Modelo 3 (variáveis relacionadas às vivências de adaptação mais intrínsecas dos acadêmicos, como níveis de estudo e de aprendizagem); NANC = Número de disciplinas aprovadas dividido pelo número de disciplinas cursadas.

\* $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

## DISCUSSÃO

Os resultados encontrados nos estudos permitem um melhor entendimento da relação entre variáveis pessoais/familiares e contextuais do ambiente universitário e o sucesso em estudantes universitários do 1º ano da ES brasileira. Confirmando a heterogeneidade nas características dos alunos de diferentes áreas do conhecimento em sua trajetória acadêmica, identificamos impactos distintos de variáveis pessoais/sociais como renda e se o curso foi de primeira opção. A renda familiar, aqui dividida a partir do salário-mínimo da família, é uma variável determinante de sucesso, sendo estudantes mais vulneráveis economicamente (até 3 salários-mínimos) mais propensos a evasão, independente da natureza do curso frequentado. Outros estudos também apontam esta relação inversamente proporcional entre sucesso acadêmico e situação socioeconômica (Bertolin et al., 2019; Carvalho et al., 2018; Tinto, 2007a). Na realidade brasileira, com o aumento de cotas de acesso ao ES a partir das Leis nº 12.711/2012 (Brasil. MEC., 2012) e posteriormente nº 13.409/2016 (Brasil. MEC., 2016), trouxe crescente aumento de estudantes oriundos de família com baixa renda, em especial, estudantes de baixa renda, negros, que tenham cursado integralmente o ensino secundário em escolas públicas (Cantorani et al., 2020; Oliveira & Melo-Silva, 2010). Por outro lado, alunos com altas rendas familiares são menos propensos a ter rendimento acadêmico insatisfatório e a reprovar em disciplinas do ES. Talvez não apenas pela oportunização de melhores condições sociais e acadêmicas para estudar, como também o suporte financeiro familiar reduz a necessidade de obtenção de renda extra mediante trabalho para garantir a permanência na IES (Borracci et al., 2014; Torres-Zapata et al., 2019; Zago, 2006).

Assim como a renda, estudar num curso de 1ª opção de entrada na universidade possibilita maior identificação com os estudos e melhores vivências adaptativas. A adaptação ao ambiente universitário implica, ainda, lidar com as frustrações e exigências burocráticas ou acadêmicas, seja em relação ao conteúdo curricular ou mesmo à dificuldade em dar conta das exigências do nível de ensino,

o que se torna ainda mais desafiador quando o curso frequentado não corresponde a 1ª opção (Araújo et al., 2016b; Ferrão & Almeida, 2019; Polydoro, 2000; Santos et al., 2015; Teixeira et al., 2008; Tinto, 2007a). À medida em que acompanhamos o aumento de cursos superiores nos Institutos Federais nas áreas de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia, em especial estas duas últimas área a partir de políticas públicas de ampliação de acessos e interiorização das IES, nos deparamos com dilemas tanto institucionais quanto vocacionais (Brasil, 2008; Cantorani et al., 2020; Porto & Gonçalves, 2017). No presente estudo, em especial nos cursos de Licenciatura, observamos uma relação positiva entre ser a 1ª opção de curso e o rendimento acadêmico. Devemos ter clareza que são muitos os municípios carentes de profissionais licenciados em áreas como matemática, história, letras ou química, dentre outras, cujas profissões possuem menos status social e menor remuneração financeira no país, ao mesmo tempo em que cresce o número de alunos matriculados na ES frequentando estes cursos como 2ª opção ou 3ª opção dentre os cursos almejados no processo seletivo por uma menor nota de corte (Brasil. MEC., 2018; Lobo & Filho, 2017; Paula et al., 2019). Assim, a realização de cursos que não foram os escolhidos inicialmente, podem acarretar baixa motivação, desinteresse e, conseqüentemente, elevadas taxas de evasão e de insucesso (Almeida et al., 2006; Carvalho et al., 2018; Ferrão & Almeida, 2019).

As características pessoais/sociais vinculadas às experiências institucionais ditam, em sua maioria, como será a trajetória do estudante na ES, tanto positivamente quanto negativamente, impactando em sua permanência e sucesso (Araújo, 2017; Araújo et al., 2015; Bertolin et al., 2019; Castro & Teixeira, 2014). Neste contexto, são muitas as teorias e modelos do desenvolvimento cognitivo e os contributos de modelos contextualistas que buscam a compreensão desde mudanças internas até o impacto dos estímulos do ambiente universitário sobre a trajetória de estudantes na ES (Casanova, 2018; Castro & Teixeira, 2014; Costa & Gouveia, 2018; Tomás et al., 2014). Ficou evidente no estudo que rendimento escolar está atrelado às interações ocorridas durante o período de ajustamento universitário, em especial, à qualidade e ao perfil da relação desenvolvida entre professores e alunos, bem como à participação estudantil em atividades extraclasse ofertadas pela instituição e sua comunidade educativa. Quanto maior este contato extraclasse, melhor o clima institucional e as práticas educativas propiciadoras de envolvimento e autonomia, facilitando os percursos de desenvolvimento integral do estudante e seus processos de aprendizagem. Quanto maior a interação entre estudante, professor, pares e instituição, mais o estudante dedica energia à sua trajetória acadêmica e maior será o compromisso com o curso e a IES. É consensual que quanto maior

a integração nos sistemas acadêmico e social da IES, menor é a chance de evasão e insucesso na ES (Astin, 1984; Brites-ferreira et al., 2011; Fior & Mercuri, 2018; Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 2007b). Enquanto a variável contato extraclasse com professor possui relevância para rendimento acadêmico de estudantes de diferentes áreas científicas, também evidente o papel do professor sobre a trajetória acadêmica no período universitário. Da mesma forma, oportunizar aos estudantes experiências universitárias diversificadas, bem como organização curricular e ambiente institucional adequados para tais percursos acadêmicos, impactará positivamente na aprendizagem, permanência e desenvolvimento afetivo, cognitivo e social necessários para garantia do sucesso acadêmico (Ambiel et al., 2016; Araújo et al., 2016b; Fior & Mercuri, 2018; Kuh et al., 2006; Oliveira et al., 2018). Na realidade institucional do Instituto Federal, tais experiências são enriquecidas pela particularidade de possuir práticas institucionais, corpo docente, estrutura física e atividades curriculares e extracurriculares que abarcam alunos em diferentes níveis de ensino. É importante destacar que estudantes de bacharelado e de licenciatura, por serem cursos com duração de 4 a 5 anos, possibilitam maior tempo para oferta de atividades extracurriculares em relação aos cursos tecnológicos, com média de duração de 3 anos (Brasil, 2008; Pacheco, 2010).

Assim, é necessário refletir sobre o impacto de variáveis mais intrínsecas ao estudante e seus processos formativos, e o quanto os componentes curriculares, as demandas acadêmicas, a autorregulação, o pensamento crítico e as competências pessoais também são determinantes do sucesso acadêmico, independente do curso de ES frequentado (Boruchovitch, 2014; Osti & Martinelli, 2014; Rivas et al., 2020; Soares & Almeida, 2019; Trigo, 2012). Ao investigar a influência do número de faltas nos componentes curriculares e a relação entre disciplinas aprovadas *versus* disciplinas cursadas no semestre, observamos que tais variáveis apresentam alto valor preditivo sobre o rendimento acadêmico de estudantes do IFPB. Neste sentido, quanto maior o número de faltas, menor será o rendimento, bem como quanto maior for a relação entre disciplinas aprovadas e cursadas, melhor será o rendimento acadêmico. Frequentar as aulas e ter compromisso com as atividades previstas pelas disciplinas possibilita ressignificar o olhar sobre os estudos e suas demandas acadêmicas, bem como mais envolvimento dele nas tarefas, autonomia e responsabilidade com a própria aprendizagem. Tais elementos reforçam que a definição dos resultados de aprendizagem é o primeiro passo a orientar os planos pedagógicos, pois fica traçado o processo de aprendizagem, incluindo o plano de estudos, as metodologias pedagógicas e os métodos de avaliação (Almeida et al., 2012; Fagundes et al., 2014; Soares & Dias, 2017).

Por fim, os resultados apontam que as variáveis pessoais e de percurso acadêmico anterior, quando associadas a variáveis de adaptação acadêmica junto à instituição e aos níveis de aprendizagem, conseguem explicar 89% do rendimento acadêmico dos estudantes de bacharelado, 85% do CRE dos estudantes de licenciatura e 84% do CRE dos estudantes de Tecnologia. Este dado é relevante para futuras intervenções institucionais e acadêmicas das IES com foco no êxito acadêmico frente aos componentes curriculares, ao curso e à instituição. Acreditamos que com esta visão mais global do estudante e de suas trajetórias acadêmicas, conseguimos identificar políticas que possam reduzir a evasão e garantir a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes na ES.

Embora os objetivos do presente estudo tenham sido contemplados, existem algumas limitações a serem consideradas. Uma delas é referente à amostra ser exclusiva de uma única IES, não contemplando outros contextos sociais e acadêmicos da realidade brasileira. Outra lacuna a ser destacada é a não utilização de outras variáveis da trajetória acadêmica determinantes do sucesso acadêmico, como expectativas acadêmicas, suporte social ou autoeficácia, dentre outros. Sugerimos, ainda, novos estudos voltados para ampliação do número e da representatividade dos estudantes universitários, tomando a diversidade e os estudos comparativos a partir de diferentes pontos de vista, como estudantes, professores, familiares e equipe gestora da IES.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *19*(3), 507–514. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722006000300020>
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A. A., & Ambiel, R. A. M. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica*, *18*(02), 201–209. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S., 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 (Campinas)*, *17*(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 15*, 203–215.
- Álvarez-Pérez, P. R. (2021). La influencia del engagement en las trayectorias formativas de los estudiantes de Bachillerato The influence of engagement on the training. *Estudios sobre Educación, 40*, 27-50. <https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>
- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2020). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación, 11*(32), 46-65. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.32.815>
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico, 47*(4), 288-297. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- 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., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas : Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação, 28*(1), 201–220.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & 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>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for Higher Education. *Journal of College Student Development, 25*(4), 297–308. <https://doi.org/10.1016/0263->
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention, 3*(1), 73–89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- 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>

- Borracci, R. A., Pittaluga, R. D., Rodríguez, J. E. Á., Arribalzaga, E. B., Camargo, R. L. P., Couto, J. L., & Provenzano, S. L. (2014). Factores asociados con el éxito académico de los estudiantes de medicina de la universidad de Buenos Aires. *Medicina (Argentina)*, 74(6), 451–456.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401–409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017*.
- Brasil. (1998). *Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998* (pp. 178–181).
- Brasil. (2010). *Portaria Normativa nº2, de 26 de janeiro de 2010*.
- Brasil (2012). *Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012*.
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.409, de 8 de dezembro de 2016*. 2166–2207.
- Brasil. (2018). *RESUMO TÉCNICO: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016*, 1–97. INEP. <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>
- Brasil. (2008). *Lei nº11892, de 29 de dezembro de 2008*.
- Brasil. (2005). *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*.
- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007* (pp. 24–25).
- Brites-ferreira, J., Seco, G., Canastra, F., Abreu, I. S. M., Canastra, F., & Simões-dias, I. (2011). (In)sucesso acadêmico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 2(4), 28–40. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2011.4.52>
- Cantorani, J. R. H., Pilatti, L. A., Helmann, C. L., & Silva, S. C. R. (2020). A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1–26. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250016>
- Carvalho, P. S. A., Almeida, E. A., & Cavalcanti, M. C. M. (2018). Análise da evasão na Educação a Distância: um estudo no curso de bacharelado em Administração Pública do IFPB/UAB. *Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB*, 1(41), 139-151. <https://doi.org/10.18265/1517-03062015v1n41p139-151>

- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 5-22. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2014). Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento*, 32(79), 9-17. <https://doi.org/10.7213/psicol..argum.32.s02.A001>
- Conde-Rodríguez, Á., Deaño-Deaño, M., Diniz, A. A., Iglesia-Sarmiento, V., Alfonso Gil, S., García-Señorán, M., Limia-González, S., & Tellado-González, F. (2017). Expectativas académicas y planificación. Claves para la interpretación del fracaso y el abandono académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 167-176.
- Costa, O. S., & Gouveia, L. B. (2018). Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. *Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 24(3), 155-182. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>
- Fagundes, C. V., Luce, M. B., & Rodriguez Espinar, S. (2014). O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(84), 635-669. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362014000300004>
- Fernandes, F. C. M., & Tabosa, W. A. F. (2018). *Instituto Federal: uma organização composta por organizações*, Natal:IFRN, 100p.
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. (2019). Student' s access and performance in the Portuguese Higher Education: Issues of gender, age, socio-cultural background, expectations, and program choice. *Avaliação*, 24(2), 434-450.
- Ferreira, M., Duarte, J., Cardoso, A. P., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Alves, C. (2018). Competências emocionais e prevenção do abandono nos estudantes do ensino superior politécnico. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental, Especial 6*, 17-24. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0208>
- Figueiredo, H., Biscaia, R., Rocha, V., & Teixeira, P. (2015). Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1401-1420.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1101754>

Fior, C., & Mercuri, E. (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 85–95. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p85>

Gasparotto, G. Silva., Bichels, A., Prado Szeremeta, T., Vagetti, G. C., & de Oliveira, V. (2020). High school students' academic performance associated with psychological aspects, body practices and physical activity. *Journal of Physical Education (Maringa)*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.4025/JPHYSEDUC.V31I1.3137>

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>

Haas, L. I. A. M. (2010). Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 151–171. <https://doi.org/10.21573/vol26n12010.19688>

Instituto SEMESP. (2020). *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2017/>

Kuh, G. D., Kinzie, J., & Buckley, J. A. (2006). What matters to student success : a review of the literature spearheading a dialog on student success. *Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success Spearheading a Dialog on Student Success*, 1&(July), 156. <http://cpe.ky.gov/NR/rdonlyres/AFA304F0-C125-40C2-96E5-7A8C98915797/0/WhatMatterstoStudentSuccessAReviewoftheLiterature>

Lemos, I. B. (2017). Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1–25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227161>

Lobo, R. L., & Filho, S. (2017). A evasão no Ensino Superior Brasileiro – novos dados. *Instituto Lobo*, 1–6. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>

Marques, E. P. S. (2018). Access to higher education and strengthening of the black identity. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230098>

Mauro, C., Gomes, A., Almeida, L. S., & Núñez, J. C. (2017). *Rationale and applicability of Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) in psychoeducational contexts*.

<https://doi.org/10.7334/psicothema2016.369>

- Morais, D. M. G., Souza, A. A. M., & Cassoni, V. (2019). Um modelo preditivo da evasão no Ensino Superior. *FTT Journal of Engineering and Business*, 1, 50–61.
- 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.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3), 73–89.
- Oliveira, M. D., & Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: a influência das variáveis socio-econômicas e culturais na carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 23–34. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100003>
- Osti, A., & Martinelli, S. C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 49–59. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021>
- Pacheco, E. (2010). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*, Natal:IFRN, 26p.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). Development of verbal, quantitative, and subject matter competence. In Jossey-Bass (Ed.), *How College affects Students*, 2.
- Pather, S., Norodien-Fataar, N., Cupido, X., & Mkonto, N. (2017). First year students' experience of access and engagement at a University of Technology. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 69, 161–184.
- Paula, A. S. N., Costa, F. J. F., & Lima, K. R. R. (2019). Divisão internacional do conhecimento e o declínio das ciências humanas: o cenário das instituições privadas de educação superior na Região Nordeste do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1–20. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240057>
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno a instituição*, Campinas-SP, Tese (Doutorado), 179p.
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 19, 208–219.

- Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515–522. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>
- Rivas, S. F., Saiz, C., & Almeida, L. S. (2020). Pensamiento crítico y el reto de su evaluación pensamiento crítico e o desafio da sua avaliação. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1–14.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Araújo, A., & Almeida, L. (2015). *Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil*. Universidade São Francisco/Universidade do Minho.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Arújo, A. M., Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60.
- Soares, D., & Almeida, L. S. (2019). Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019013894>
- Soares, D., & Dias, D. (2017). Resultados de aprendizagem no quadro do ensino superior português: O caso da psicologia e da educação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(12), 12-39, 37–40. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2421>
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185–202. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572008000100013>
- Tinto, V. (2007a). Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.2190/C0C4-EFT9-EG7W-PWP4>
- Tinto, V. (2007b). Taking student success seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5–9. <https://doi.org/10.2307/1176972>
- 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. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5)
- Torres-Zapata, Á. E., Acuña-Lara, J. P., Acevedo-Olvera, G. E., & Villanueva Echavarría, J. R. (2019).

Caracterización del perfil de ingreso a la universidad. Consideraciones para la toma de decisiones. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 539–556. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.435>

Trigo, M. L. M. T. (2012). *Preparação académica, estatuto sociocultural, abordagens à aprendizagem e envolvimento académico: Fatores de um modelo explicativo do rendimento académico no primeiro ano da universidade*. Universidade do Minho, Braga-PT. Tese de Doutoramento, 237p.

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226–237. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782006000200003>

#### **2.4 Artigo 4. Transição, adaptação e sucesso acadêmico na Educação Superior: uma análise através da regressão**

Farias, R. V., Gouveia, V. V., & Almeida, L. S. (aceite, em publicação). Transição, adaptação e sucesso acadêmico na Educação Superior: uma análise através da regressão. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.

## 15. Transiciones y desarrollo a lo largo de la vida

Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes do 1º ano do ensino superior

Transition, adaptation and academic success of students in the 1st year of Higher Education

Rebeca Vinagre Farias (<https://orcid.org/0000-0002-2975-8662>)\*, Valdiney Veloso Gouveia  
(<https://orcid.org/0000-0003-2107-5848>)\*\*, Leandro da Silva Almeida (<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>)\*\*\*

\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa-PB,  
Brasil\*\*Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, Brasil\*\*\*Universidade do Minho, Braga,  
Portugal

### Nota de los autores

Rebeca V. Farias é fisioterapeuta, doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Psicologia da Educação, professora do Instituto Federal da Paraíba e membro do Centro de Investigação em Educação (CIEd-UMinho, Portugal), e-mail:

rebeca.farias@ifpb.edu.br Valdiney V. Gouveia é psicólogo, doutor em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madri, professor Associado II da Universidade Federal da Paraíba e Pesquisador 1B do CNPq, e-mail:

wgouveia@gmail.comLeandro S. Almeida é psicólogo, doutor em Psicologia da Educação pela Universidade do Porto, professor Catedrático da Universidade do Minho, coordenador do Observatório dos Percursos Acadêmicos dos Estudantes e

membro do Centro de Investigação em Educação (CIEdUMinho, Portugal), e-mail: leandro@le.uminho.pt

SUGERIMOS LOS SIGUIENTES REVISORES, EXPERTOS EN EL TEMA TRATADO:

1. Alexandra M. Araújo, Universidade Portucalense, Portugal, e-mail alexandra.araujom@gmail.com, orcid 0000-0003-4345-0856.
2. Denise Souza Fleith, Universidade de Brasília, Brasil, e-mail denisefleith@gmail.com, orcid 0000-0001-7512-8023.
3. Joaquim Armando Ferreira, Universidade de Coimbra, Portugal, e-mail jferreira@fpce.uc.pt, orcid 0000-0003-1733-5854.

Cabecera: Transição, adaptação e sucesso acadêmico

Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes do 1º ano do ensino superior

Transition, adaptation and academic success of students in the 1st year of Higher Education

Número de palabras del documento: máximo 6500 palabras, mínimo 2500.

Contador de palabras automático, actualizar campo con el botón derecho del ratón: [6351]

## Resumo

Identificar variáveis impactantes na transição, adaptação e sucesso dos estudantes da Educação Superior (ES) é fundamental para definição de ações institucionais que favoreçam o sucesso e a permanência acadêmica, em especial dos estudantes de 1º ano. Diante do exposto, analisamos como o coeficiente de rendimento escolar (CRE) de estudantes do 1º ano da ES do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Brasil, está influenciado por variáveis pessoais, sociais, de adaptação acadêmica, de envolvimento em atividades obrigatórias e não-obrigatórias e comportamentos de aprendizagem dos estudantes. Foi tomada uma amostra de 715 estudantes ingressantes no 1º ano do IFPB. A par das classificações escolares dos estudantes no final do 1º e do 2º semestre, convertidas no CRE, e das características sociodemográficas, foram aplicadas três escalas ao longo do 1º ano: escala de satisfação com suporte social, questionário de adaptação ao ensino superior, e escala de envolvimento acadêmico. Através da análise de regressão percebemos que as variáveis quantidade de horas semanais de estudo, sexo, se trabalha e envolvimento do estudante em atividades não-obrigatórias não contribuem de forma estatisticamente significativa para explicar a variância no CRE dos estudantes. Por outro lado, o fator geral de suporte social, o projeto de carreira, a localização do campus, o envolvimento em atividades obrigatórias e o número de faltas ao longo do ano letivo possuem um efeito estatisticamente significativo, aparecendo associadas aos níveis de rendimento acadêmico dos estudantes no final do 1º ano, explicando uma variância total do CRE de 40,3%.

**Palabras clave:** ensino superior, estudantes de 1º ano, sucesso acadêmico, permanência, rendimento acadêmico

### **Abstract**

Identifying variables impacting the transition, adaptation and success of Higher Education (HE) students is essential for defining institutional actions that favor academic success and permanence, especially for 1st-year students. Given the above we analyze how the school performance coefficient (SPC) of students in the 1st year of Higher Education at the Federal Institute of Paraíba (IFPB), Brazil, is influenced by variables personal, social, adaptation, involvement in activities mandatory and non-mandatory learning behavior of students. A sample of 715 students entering the 1st year of IFPB. Along with the classifications of students at the end of the 1st and 2nd semesters, converted into SPC and the sociodemographic characteristics, three scales were applied throughout the 1st year: satisfaction scale with social support, questionnaire for adaptation to higher education, and scale of academic involvement. Through regression analysis, we realized that the variables number of weekly hours of study, gender, if the student works and engages in non-mandatory activities do not contribute in a statistically explained way to explain the variance in the SPC of students. On the other hand, the general social support factor, the career project, the location of the campus, the involvement in mandatory activities and the number of absences throughout the school year have a statistically significant effect, appearing associated with the academic performance levels of the students. students not at the end of the 1st year, explaining a total SPC variance of 40.3%.

**Keywords:** higher education, 1st year students, academic success, permanence, academic achievement

Olhando a Educação Superior (ES) no Brasil no final do século passado, ou seja, três décadas atrás, é possível reconhecer que ela permanecia destinada a uma pequena parcela da população, em especial homens brancos, de classe econômica mais elevada e oriundos de famílias que também frequentaram esta modalidade de ensino. A democratização desse acesso, no Brasil e noutros países, só foi possível mediante intensas mudanças sociais e políticas ocorridas nas últimas décadas, incluindo criação de leis voltadas para ampliação e democratização do acesso, aumento do número de instituições e de cursos ofertados na ES, maior procura por parte dos jovens e de suas famílias, dentre outros (Borracci et al., 2014; Brasil., 2012; Duarte & Santos, 2017; Tinto, 2007b). A democratização do acesso agora verificada deu então espaço a uma massificação da ES, com inclusão de um maior número de estudantes e, cada vez mais, grupos diversificados de estudantes. Esses novos públicos, incluindo estudantes negros, maiores de 23 anos, mulheres, estudantes trabalhadores, casados, com deficiência, por exemplo, passaram a se matricular e a frequentar a ES (Almeida et al., 2012; Araújo, 2017; Chiroleu, 2013). Uma questão que se impõe é se a maior democratização do acesso garante a permanência e o sucesso acadêmico destes novos públicos no âmbito da ES. Na verdade, apesar dos avanços, as instituições de ES ainda apresentam em alguns aspectos características elitistas não mostrando grandes transformações estruturais para se adaptar à maior diversidade de estudantes. Assim, diremos que a maior democratização do acesso não tem correspondência numa maior democratização do sucesso da ES (Branco, 2020; Ferrão & Almeida, 2018; Pather et al., 2017; Tinto, 2007b). A massificação da ES encontra-se associada a elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, em especial ao longo do 1º ano da ES. Sabemos que este período é considerado crítico para os estudantes que ingressam nesta modalidade, principalmente os novos públicos descritos anteriormente (Almeida et al., 2019; Pather et al., 2017; Tinto, 2007a). Esses estudantes apresentam diferentes dificuldades vinculadas às expectativas, experiência acadêmica prévia, recursos econômicos, competências de estudo e outros aspectos psicossociais necessários para uma integração e vivência universitária positivas (Farias & Almeida, 2020; Santos & Almeida, 2012; Soares et al., 2014). O desajustamento que ocorre entre características dos estudantes e exigências da ES justifica maior atenção e monitorização institucional destes grupos heterogêneos de estudantes no que se refere à sua participação nas atividades acadêmicas, desempenho acadêmico, relacionamento interpessoal, permanência no curso e na IES, entendidos como fatores associados ao sucesso acadêmico do estudante na ES (Casanova et al., 2021; Gasparotto et al., 2020; Soares & Almeida, 2019). Ao falarmos de sucesso acadêmico, importa clarificar o seu significado. Historicamente, o sucesso esteve vinculado ao desempenho acadêmico, tanto em termos de resultado dos estudantes nos componentes

curriculares, quanto em relação ao rendimento total conseguido no término do semestre ou do ano letivo. Basicamente, define-se aqui sucesso acadêmico tomando o rendimento dos estudantes em termos dos seus escores e classificações curriculares. O coeficiente de rendimento escolar (CRE) assim obtido, por exemplo, continua sendo usado no Brasil como fator decisivo na aprovação em programas de pós-graduação, concursos públicos e inserção no mercado de trabalho. Esta ampla utilização decorre, seguramente, do seu caráter mais objetivo, com indicadores mais concretos e generalizáveis de avaliação para todos os estudantes, o que aliás também justifica a sua ampla utilização em pesquisas científicas e na avaliação das instituições (Araújo, 2017; Moura et al., 2020). Apesar de sua ampla utilização no meio acadêmico, científico e social, o rendimento acadêmico assente nas classificações das unidades curriculares não contempla alguns aspectos relevantes da vivência acadêmica e do desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Ao compreendermos o sucesso acadêmico enquanto dimensão multifatorial e complexa, torna-se fundamental a análise de critérios mais qualitativos e sensíveis às diferentes trajetórias acadêmicas (Araújo, 2017; Santos & Almeida, 2012; Tomás et al., 2014). Como vimos, a heterogeneidade dos estudantes ingressantes na ES associada à variabilidade dos recursos institucionais e ao perfil dos cursos, aconselha a um olhar mais atento à individualidade e às vivências adaptativas à universidade. Ferreira e Hood (1990) estudaram que o sucesso, sob a ótica do desenvolvimento psicossocial do estudante, é influenciado positivamente ou negativamente por três condições: a maturação do estudante, os desafios do ambiente universitário e o apoio social ofertado pela família, amigos, professores e instituição. Neste sentido, o equilíbrio entre desafio e apoio é importante para obtenção do sucesso e deve ser alvo constante de investigação e acompanhamento pela comunidade educativa. Por outro lado, uma atenção às diferenças individuais dos estudantes, em termos dos seus níveis de maturidade, autonomia e competências acadêmicas, são igualmente um ponto de partida importante para se definir e intervir no sucesso acadêmico dos estudantes na ES (Almeida & Casanova, 2019; Lunard, 2016). Na análise desse equilíbrio entre competências dos estudantes e exigências da ES merece atenção a transição do secundário para a ES, tanto em termos de background acadêmico (por exemplo, níveis de conhecimentos, reprovações prévias, média de acesso, área científica do curso realizado) quanto relativamente às expectativas desses estudantes frente à realização de um curso superior, nomeadamente se o curso frequentado corresponde ou não à sua 1ª opção vocacional. Acreditamos que as mudanças ocorridas no ingresso da ES, a partir da descontinuidade do secundário, geram desconforto e expectativas por vezes demasiado baixas ou demasiado elevadas e irrealistas (Farias & Almeida, 2020; Oliveira & Melo-Silva, 2010; Tinto, 2007b). Expectativas baixas reduzem os níveis de investimento dos estudantes nas

atividades acadêmicas, enquanto expectativas demasiado elevadas, quando não concretizadas, geram frustração e desinvestimento, impactando negativamente no sucesso acadêmico e na permanência destes estudantes na universidade (Ferrão & Almeida, 2019; Fleith et al., 2020; Yorke & Longden, 2008). Na linha do apoio aos estudantes, nomeadamente daqueles que experienciam mais dificuldades na sua adaptação acadêmica, as IES devem ofertar diferentes serviços e apoios institucionais, quer seja no âmbito de acolhimento e integração no curso e instituição, quer ao nível da aprendizagem e rendimento (Casanova et al., 2021; Morais et al., 2020; Zuluaga, 2016; Tomás et al., 2014). Estes apoios não significam infantilização dos estudantes, antes deve traduzir-se no reforço das suas competências e autonomia para lidarem com as exigências desta nova fase da sua formação acadêmica. Por outro lado, uma atenção diferenciada às necessidades específicas dos estudantes carece de um conhecimento aprofundado das variáveis pessoais e contextuais que convergem na explicação das dificuldades encontradas pelos estudantes. Diante do exposto, pretendemos neste estudo analisar o impacto de um conjunto heterogêneo de variáveis no rendimento escolar de estudantes ingressantes na ES. Basicamente, buscamos, com este estudo, analisar como o coeficiente de rendimento escolar (CRE) de estudantes do 1º ano da ES do Instituto Federal da Paraíba, pode estar influenciado por variáveis pessoais, sociais, de adaptação acadêmica, de envolvimento em atividades obrigatórias e não-obrigatórias e comportamentos de aprendizagem dos estudantes.

## **Método**

### **Participantes**

Contamos com a participação de 715 estudantes ingressantes no 1º ano acadêmico do Instituto Federal da Paraíba-IFPB, Brasil, com média de idade de 22,10 anos (DP = 6,92), sendo 447 do sexo masculino e 268 do sexo feminino. Estes estudantes são provenientes de cursos de Tecnologia (50,5%), de Licenciatura (31,3%) e de Bacharelado (18,2%), distribuídos em 10 unidades administrativas localizadas em regiões geográficas próximas à capital (39,4%) e em regiões do interior (60,6%). Dentre os cursos dos estudantes contemplados neste estudo, podemos destacar: Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Construção de Edifícios, Design Gráfico, Gestão Ambiental, Negócios Imobiliários, Redes de Computadores, Segurança no Trabalho, Sistemas para Internet e Gestão Comercial (cursos de Tecnologia), Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Matemática e Química (cursos de Licenciatura), Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, e Medicina Veterinária (cursos de Bacharelado). Este conjunto de cursos estava distribuído nas modalidades

presencial ou à distância. Os critérios para inclusão da amostra foram (i) aceitar participar do estudo voluntariamente ao longo de um ano de investigação para assegurar o acesso às classificações escolares no final do 1º e do 2º semestre, (ii) ser estudante do 1º ano e estar matriculado pela 1ª vez no ES, e (iii) ter mais de 18 anos de idade.

### **Instrumentos**

A par das classificações escolares dos estudantes no final do 1º e do 2º semestre, convertidas no coeficiente de rendimento escolar (CRE), e das características sociodemográficas, foram aplicadas três escalas ao longo do 1º ano.

Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS; Marôco et al., 2014; Ribeiro, 1999), desenvolvida originalmente por Ribeiro (1999) e, posteriormente adaptada transculturalmente por Marôco et al. (2014). Optamos pela utilização da versão brasileira desenvolvida por Marôco et al, cujas qualidades psicométricas foram avaliadas em uma amostra de 1070 participantes oriundos de Portugal e do Brasil. Trata-se de uma escala do tipo likert, que utiliza 12 itens para avaliar quatro fatores relacionados com satisfação com amizades (F1), intimidade (F2), satisfação com familiares (F3) e atividades sociais (F4). Esa escala adaptada apresenta adequada confiabilidade, validade fatorial, validade concorrente e divergente, com valores de  $\alpha$  variando entre .72 (intimidade e atividades sociais) e .66 (satisfação com amizades). O instrumento apresentou bom ajustamento na AFC, sendo:  $\chi^2/df=2,820$ ;  $p \leq 0,01$ ; CFI=0,939; GFI=0,953; TLI=0,919; RMSEA=0,042 (IC90%=0,036 a 0,048).

Questionário de Vivências Acadêmicas no Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2013), é um instrumento com 40 itens construído e validado simultaneamente no Brasil e em Portugal (Araújo et al., 2014) e busca avaliar as vivências de adaptação dos estudantes de 1º ano, categorizando seus níveis de adaptação do universitário em cinco dimensões: projeto de carreira (F1), adaptação social (F2), adaptação pessoal-emocional (F3), adaptação ao estudo (F4) e adaptação institucional (F5). A validação em Portugal tomou uma amostra de 423 estudantes e no Brasil de 372 estudantes, provenientes de cursos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais e das Ciências e Tecnologias em ambos os países (Araújo et al., 2014; Santos et al., 2015). No Brasil, estes instrumentos apresentam coeficientes de alfa de Cronbach variando entre .72 (adaptação à instituição) e .92 (adaptação interpessoal), havendo ainda índices de ajuste adequados na AFC  $\chi^2[730]=943,13$ ;  $p \leq 0,01$ ; CFI=0,979; TLI=0,978; RMSEA=0,029 (IC90%=0,022 a 0,032), (Santos et al., 2015).

Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA; Fior et al., 2013), é um instrumento desenvolvido a partir da realidade brasileira, mais especificamente a Região Sudeste do Brasil e busca analisar o grau de envolvimento de estudantes do ES em tarefas educativas (Fior et al., 2013). Inicialmente, esta escala foi aplicada a 1070 universitários brasileiros com 23 itens, dividido em dois estudos, indicando uma estrutura bidimensional: envolvimento com atividades obrigatórias e envolvimento com atividades não-obrigatórias. A escala permite a obtenção de uma nota final que representa o grau de envolvimento dos estudantes nas atividades acadêmicas (Fior et al., 2013). Estas dimensões apresentam bons índices de consistência interna, sendo .85 para o fator envolvimento com atividades obrigatórias e .73 para o F2. Os autores também encontraram índice de confiança da análise fatorial ( $KMO=0,85$ ;  $KMO=0,88$ ) e do teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2= 5813,65$   $p\leq 0,001$ ;  $\chi^2=5661,86$   $p\leq 0,001$ ) satisfatórios (Fior et al., 2013).

### **Procedimentos**

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB. Os estudantes foram informados dos objetivos, procedimentos, riscos, benefícios da investigação e da natureza do estudo, bem como da confidencialidade dos dados recolhidos, tendo então assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados foram coletados em cinco momentos distintos. O primeiro decorreu na semana da matrícula, tendo sido recolhida informação sobre o aluno (género, idade, ensino médio, escolha do curso, dentre outros). O segundo ocorreu entre o 2º e 3º mês de aula tendo os estudantes preenchido online a Escala de Satisfação com o Suporte Social-ESSS. O terceiro ocorreu no final do 1º semestre e consistiu na recolha da informação do rendimento acadêmico a partir do sistema unificado da administração pública-SUAP do IFPB. O quarto momento ocorreu entre o 7º e 8º mês de aula tendo-se aplicado online o Questionário de Vivências Acadêmicas no Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2013) e a Escala de Envolvimento Acadêmico (QEA; Fior et al., (2013). Por último, no final do 2º semestre voltamos a recolher as classificações escolares dos estudantes, recorrendo ao sistema unificado da administração pública-SUAP do IFPB.

### **Análise de dados**

Os dados foram analisados através de procedimentos de estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o programa Statistical Package for the Social Sciences – SPSS/IBM, versão 27.0 para Windows. Inicialmente, realizaram-se análises descritivas dos dados através de medidas de tendência central e de dispersão, além de testes estatísticos preliminares de associação, mediante coeficientes de correlação de Pearson. Para a análise do impacto das variáveis pessoais e de transição e adaptação

sobre o rendimento acadêmico recorreu-se à análise de regressão linear múltipla, método enter, assumindo o coeficiente de rendimento escolar (CRE) como variável critério. Oito variáveis independentes, entendidas como explicativas do sucesso acadêmico, foram incluídas da análise: idade (dividida em 2 faixas etárias: até 22 anos e 23 anos ou mais), sexo (homem e mulher), estudante trabalhador (sim ou não), localização da instituição frequentada (litoral ou interior), dimensão de planejamento de carreira extraído do questionário de vivências acadêmicas no ensino superior, fator geral de suporte social (quatro dimensões) e envolvimento acadêmico (duas dimensões: envolvimento com atividades obrigatórias e envolvimento com atividades não obrigatórias).

### Resultados

Antes de apresentar os dados resultantes da análise de regressão, faz-se necessário conhecer alguns dados de estatística descritiva referente às variáveis investigadas, nomeadamente o número de participantes da amostra (n), média (M), desvio-padrão (DP), mínimo (Min), máximo (Max), bem como valores de assimetria (Sk) e curtose (Ku). Quanto maior a média e menor o desvio-padrão, podemos obter melhores índices dos estudantes investigados. Já as medidas de formato da curva, incluindo assimetria e curtose, podem ser avaliadas de forma satisfatória quando os resultados encontrados estão abaixo de 3 e de 7, respectivamente. Assim, a tabela 1 apresenta a análise descritiva das variáveis utilizadas no estudo.

**Tabela 1.**

*Análise descritiva das variáveis investigadas (n=715 participantes).*

<b>Variável</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Sk</b>	<b>Ku</b>
Coeficiente de rendimento acadêmico	63,17	26,62	0	98,10	-1,09	0,17
Quantidade de horas semanais de estudo	11,79	15,90	0	180	6,02	50,42
Fator geral de suporte social	51,57	10,32	23	75	-0,20	-0,42
Projeto de carreira	31,10	7,01	8	40	-0,63	0,06
Origem do <i>campus</i>	0,61	0,49	0	1	-0,43	-1,82
Idade	22,10	6,92	16	59	2,26	5,65
Sexo	0,37	0,48	0	1	0,52	-1,74
Se trabalha	0,17	0,38	0	1	1,77	1,13
Número de faltas no ano letivo	60,22	85,04	0	1169	6,90	77,89

Envolvimento em ativ. obrigatórias	51,39	7,80	30	70	-0,19	-0,25
Envolvimento em ativ. não-obrigatórias	21,13	6,64	9	41	0,41	-0,21

A análise de regressão requer o cumprimento de alguns pré-requisitos na distribuição dos dados. Para a análise da independência de resíduos usamos o teste de Durbin-Watson, cujos valores aceitáveis dos resíduos independentes devem variar entre 1.5 e 2.5, situando-se no presente estudo em 2.13 (ausência de correlação elevada entre os resíduos). Por outro lado, não se observaram valores outliers, fixando-se as classificações acadêmicas dos estudantes nos valores padronizados entre -3 e +3. Por último, verificaram-se valores adequados de homoscedasticidade, com gráfico de dispersão com padrão próximo de um formato retangular.

Os resultados da análise de regressão mostram um efeito significativo das variáveis independentes na explicação do rendimento acadêmico dos estudantes no final do ano letivo, e explicam 40,3% da sua variância (R<sup>2</sup> ajustado). A Tabela 2 apresenta os coeficientes de regressão relevantes na explicação do rendimento acadêmico de estudantes identificando as variáveis independentes com impacto significativo.

**Tabela 2.**

*Coefficientes de Regressão para Rendimento Acadêmico*

Modelo	Variável	B	Beta	T	Sig
1	Quantidade de horas semanais de estudo	0.009	0.008	0.110	0.912
	Fator geral de suporte social	-0.216	-0.164	-2.157	0.033*
	Projeto de carreira	0.417	0.198	2.564	0.012*
	Origem do <i>campus</i>	-8.998	-0.331	-4.118	0.000***
	Idade	2,327	0,076	0,877	0,382
	Sexo	0.890	0.033	0.421	0.674
	Se trabalha	1.469	0.043	0.562	0.575
	Número de faltas no ano letivo	-2.261	-0.589	-7.845	0.000***
	Envolvimento em ativ. obrigatórias	0.920	0.568	2.425	0.017*
	Envolvimento em ativ. não-obrigatórias	0.080	0.039	0.480	0.632

\*p < .05; \*\*\*p < .001

Ao observarmos a tabela 1, percebemos que as variáveis quantidade de horas semanais de estudo destinadas ao curso, sexo, se trabalha e envolvimento do estudante em atividades não-obrigatórias não contribuem de forma estatisticamente significativa para explicar a variância no rendimento acadêmico (CRE) dos estudantes. Por outro lado, o fator geral de suporte social, o projeto de carreira, a localização do campus, o envolvimento em atividades obrigatórias e o número de faltas ao longo do ano letivo possuem um efeito estatisticamente significativo, aparecendo associadas aos níveis de rendimento acadêmico dos estudantes no final do 1º ano. Deste conjunto de variáveis, a localização do campus merece destaque no que se refere ao impacto nas classificações acadêmicas dos estudantes, sendo estudantes que estudam em campi mais próximo à capital / litoral associado à área científica dos cursos, às condições de aprendizagem e ao acesso à estrutura e recursos institucionais. Outra variável relevante observada na regressão foi o número total de faltas dos estudantes às aulas ao longo do 1º ano, registrando-se melhor rendimento por parte dos estudantes que faltam menos às aulas, ou seja, estudantes mais assíduos.

### **Discussão**

Esta pesquisa explorou um conjunto de variáveis relacionadas ao rendimento acadêmico de estudantes da educação superior no Brasil. Em termos gerais, investigamos variáveis pessoais, sociodemográficas, fatores associados a estudos e variáveis vinculadas ao envolvimento de estudantes ingressantes na IES como fatores determinantes do rendimento acadêmico, com destaque para as variáveis de caráter mais comportamental. Dentre os fatores investigados, observamos que os comportamentos de estudo dos estudantes (ex. a sua responsabilidade em ir às aulas, acompanhar os trabalhos, fazer anotações, discutir com colegas assuntos vinculados à graduação, estar num curso de 1ª opção, dentre outros) são fatores decisivos para o seu rendimento acadêmico. Aliás, podemos observar que tais variáveis possuem maior relevância científica frente as horas de estudo, embora aqui o relato de horas é dos próprios alunos. A literatura aponta que o perfil comportamental do estudante é capaz de prever diversos fatores vinculados ao êxito acadêmico, como expectativas mais realistas, autoeficácia e desempenho acadêmico (Araújo, 2017; Bardagi & Boff, 2010), autorregulação acadêmica (Boruchovitch, 2014), motivação e envolvimento em atividades acadêmicas (Fior & Mercuri, 2018; Porto & Gonçalves, 2017). Outro aspecto importante para reflexão é que estudantes com desempenho acadêmico satisfatório, em geral, não precisam estudar muitas horas, sendo mais relevante a qualidade do estudo e a presença destes estudantes durante as aulas. Aqui, apontamos que não faltar às aulas possui uma contribuição extensiva frente ao rendimento desses estudantes (Casanova, 2018). Segundo Silva (2021), apesar de os estudantes reconhecerem a importância rotinas de estudo para o

bom desempenho acadêmico, existem algumas dificuldades de gestão de tempo, como elencar prioridades dentre as disciplinas cursadas, administração do tempo, conciliação entre frequência e dedicação frente a atividades curriculares e extracurriculares. A qualidade no desempenho de tais rotinas favorece ou dificulta o processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico. Este conceito perpassa pelos estudos de Bandura (2008) no âmbito da teoria social cognitiva, e relaciona-se ao modo como as pessoas percebem as suas capacidades de organização e execução de ações voltadas para êxito, influenciando estas percepções na motivação e persistência dos estudantes na busca por seus objetivos acadêmicos (Bardagi & Boff, 2010). O suporte social também se apresenta como fator decisivo para o desempenho dos estudantes (Araújo, 2017; Pinheiro, 2003; Sousa et al., 2017a; Tomás et al., 2014; Vieira-Santos et al., 2019). Assim, a satisfação com o suporte de familiares e de amigos (ex. quantidade de amigos, tempo de qualidade e atividades satisfatórias realizadas com amigos e com a família), relacionados à intimidade (ex. apoio em situações embaraçosas e possibilidade de desabafar) e às atividades sociais (ex. socialização), contribui positivamente para o rendimento no ES (Marôco et al., 2014). Tais resultados corroboram outros estudos que apontam a necessidade de manutenção de vínculos afetivos e construção de novas amizades, sendo a universidade também espaço importante de ampliação das relações interpessoais (Cruz et al., 2016; Zuluaga, 2016; Pinheiro, 2003). As variáveis pessoais, inerentes a aspectos mais intrínsecos aos estudantes, não apresentaram impacto estatisticamente significativo sobre o rendimento acadêmico de estudantes da ES do IF, confrontando a literatura científica da área. A maioria dos estudos aponta que o sexo é um fator preponderante para o desempenho acadêmico, possuindo as mulheres maiores taxas de sucesso (Almeida et al., 2016; Almeida et al., 2006; Brites-ferreira et al., 2011). Neste estudo, entretanto, o fator sexo pareceu não possuir relevância sobre o desempenho acadêmico no âmbito do Instituto Federal. Em relação à variável vinculada à emprego, sendo questionado ao estudante se ele trabalha formalmente ou não, foi outro fator que não apresentou resultados estatisticamente relevantes para o desempenho acadêmico. A grande maioria dos estudantes não trabalha formalmente, podendo assim ter tempo suficiente para dedicar às aulas e ao estudo (Casanova, 2018; Lobo & Filho, 2017; Polydoro, 2000). A literatura aponta que estudantes trabalhadores apresentam menos tempo de dedicação às atividades da instituição acadêmica e do curso, afetando negativamente sua permanência na instituição e rendimento acadêmico (Almeida et al., 2012; Quintas et al., 2014). O estudo realizado por Sousa et al (2017b) mostrou, entretanto, que estudantes trabalhadores e estudantes do sexo masculino apresentam maior rendimento acadêmico no contexto do país de Angola. Outra variável relevante cientificamente no âmbito da trajetória acadêmica é

a idade. A literatura aponta que estudantes mais velhos apresentam mais maturidade e dedicação ao estudo, contudo têm mais baixas expectativas e tempo disponível para as atividades do curso tendo isso impacto negativo no seu rendimento acadêmico (Brites-ferreira et al., 2011; Costa et al., 2018; Quintas et al., 2014; Silva, 2013). Neste estudo, verificamos que a variável idade não possui relevância na explicação do rendimento dos estudantes participantes da amostra. O estudo realizado por Casanova et al. (2021), observou apenas impacto residual de variáveis sociodemográficas, e alguma importância das variáveis vinculadas à transição e adaptação acadêmica sobre intenção de abandono, com variância explicada de 20% em estudantes de cursos de ciências sociais e humanas e de 10% em outras áreas científicas. O conjunto de análises aponta que variáveis processuais e de contexto apresentam maior impacto sobre o rendimento, destacando a necessidade de acompanhamento institucional sobre as dinâmicas do curso ofertadas aos estudantes (Araújo, 2017; Bardagi & Boff, 2010; Santos & Almeida, 2012). Assim, destacamos também o local onde o curso está inserido, sendo sua localização geográfica, um fator que merece destaque nas pesquisas científicas sobre trajetória acadêmica no âmbito da ES. A interiorização da ES no Brasil, em especial com o surgimento de IES como os institutos federais, democratizou o acesso à ES, criando instituições em regiões mais distantes dos grandes centros e das capitais (Fernandes & Tabosa, 2018; Pacheco, 2010). Em sua maioria, instituições mais localizadas no interior têm dificuldades em assegurar moradia ao corpo docente nestes locais, diminuindo o vínculo institucional e o vínculo interrelacional com o corpo discente, afetando possivelmente o envolvimento, a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes (Oliveira et al., 2016). Observamos, nesta pesquisa, que estudantes oriundos de cursos mais distantes das grandes cidades, apresentam menor rendimento acadêmico, podendo existir aqui uma confluência de variáveis socioculturais intervenientes que em futuros estudos pode interessar aprofundar. Uma das limitações do presente estudo, decorre dos resultados não serem generalizados para outras IES brasileiras, pois obtidos numa amostra de estudantes do 1º ano do IFPB. Outra limitação do estudo é o tamanho da amostra, sendo necessária sua ampliação para outras IES e para a investigação de estudantes de outros períodos acadêmicos, como estudantes concluintes. Em estudos futuros, é importante conhecer como o desempenho acadêmico ocorre em outras fases da trajetória acadêmica durante a graduação, de novo apreciando a confluência de variáveis pessoais e contextuais. Por fim, ao pensar em rendimento dos estudantes enquanto preditor de sucesso acadêmico na ES, acreditamos na relevância de fatores comportamentais dos estudantes relacionados à sua trajetória acadêmica. Este conhecimento deve permitir definir políticas institucionais de apoio à permanência e sucesso acadêmico de estudantes no ES.

## Referências

- ALMEIDA, Leandro, & Casanova, Joana (2019). Desenvolvimento psicossocial e sucesso acadêmico no Ensino Superior. In Lisboa: Climepsi Editores (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (1a ed., pp. 101–128).
- ALMEIDA, Leandro, Casanova, Joana, Bernardo, Ana, Cervero, António, Santos, Acácia, & Ambiel, Rodolfo (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica*, *18*(02), 201–209. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- ALMEIDA, Leandro, Guisande, Maria, Soares, Ana, & Saavedra, Luísa (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *19*(3), 507–514. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722006000300020>
- ALMEIDA, Leandro, Marinho-Araujo, Claisy, Amaral, Alberto, & Dias, Diana (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 (Campinas)*, *17*(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>
- ALMEIDA, Luis, Pereira, Marília, Oliveira, Valéria, Magalhães, Leticia, & Domingues, Pâmella (2016). O perfil do acadêmico ingresso de Odontologia da Universidade Federal de Juiz de Fora – Governador Valadares : interfaces entre o conhecimento, a compreensão e a atuação. *HU Revista*, *42*(3), 231–238.
- ARAÚJO, Alexandra (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, Alexandra, Almeida, Leandro, Ferreira, Joaquim, Santos, Acácia, Noronha, Ana, & Zanon, Cristian (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 131–145.
- BANDURA, Albert (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (Artmed (ed.)).
- BARDAGI, Marucia, & Boff, Raquel (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório. *Avaliação*, *15*(1), 41–56.
- BORRACCI, Raúl, Pittaluga, Roberto, Rodríguez, Juan, Arribalza, Eduardo, Camargo, Ricardo, Couto, Juan, & Provenzano, Sergio (2014). Factores asociados con el éxito académico de los estudiantes de medicina de la universidad de Buenos Aires. *Medicina (Argentina)*, *74*(6), 451–456.

- BORUCHOVITCH, Evely (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401–409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- BRANCO, Uyguciara (2020). Ensino superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 52–72. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100004>
- BRASIL. MEC. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*.
- BRITES-FERREIRA, José, Seco, Graça, Canastra, Fernando, Simões-dias, Isabel, & Abreu, Maria (2011). (In)sucesso acadêmico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 2(4), 28–40. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.4.52>
- CASANOVA, Joana (2018). Abandono No Ensino Superior: Modelos Teóricos, Evidências Empíricas E Medidas De Intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 05. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- CASANOVA, Joana, Bernardo, Ana, & Almeida, Leandro (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>
- CASANOVA, Joana, Gomes, Cristiano, Bernardo, Ana, Núñez, José, & Almeida, Leandro (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68(February 2020). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- CHIROLEU, Adriana (2013). Higher education opportunities enlargement or democratization?: four experiences in latin America. *Actualidades Investigativas En Educación*, 13(3), 582–604. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032013000300024&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300024&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- COSTA, Francisco, Bispo, Marcelo, & Pereira, Rita (2018). Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. *RAUSP Management Journal*, 53(1), 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>
- CRUZ, Carla, Nelas, Paula, Chaves, Claudio, Almeida, Mariline, & Costa, Sandra (2016). O suporte social dos estudantes do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational*

- Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 81.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.235>
- DUARTE, Marisa, & SANTOS, Maria (2017). Sistema Nacional de Educação e Planejamento no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1–23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227160>
- FARIAS, Rebeca, & Almeida, Leandro (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 9(1), 68–93.
- FERNANDES, Francisco, & Tabosa, Wyllys (2018). *Instituto Federal: uma organização composta por organizações* (IFRN (ed.)).
- FERRÃO, Maria, & Almeida, Leandro (2019). Student's access and performance in the Portuguese Higher Education: Issues of gender, age, socio-cultural background, expectations, and program choice. *Avaliação*, 24(02), 434-450. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000200006>
- FERRÃO, Maria, & Almeida, Leandro (2018). Multilevel modeling of persistence in higher education. *Ensaio*, 26(100), 664–683. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601610>
- FERREIRA, Joaquim, & Hood, Albert (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391–406. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-1\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-1_10)
- FIOR, Camila, & Mercuri, Elizabeth (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 85–95. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p85>
- FIOR, Camila, Mercuri, Elizabeth, & Silva, Dirceu. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81–89.
- FLEITH, Denise, Almeida, Leandro, & Marinho-araujo, Claisy, Gomes, Cristiano, Bisinoto, Cynthia, & Rabelo, Mauro (2020). Validity Evidence of a Scale on Academic Expectations for Higher Education. *Padéia*, 30, 1–11. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e3010>
- GASPAROTTO, Guilherme, Bichels, Aline, Szeremeta, Thaynara, Vagetti, Gislaiane, & Oliveira, Valdomiro (2020). High school students' academic performance associated with psychological aspects, body practices and physical activity. *Journal of Physical Education (Maringá)*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.4025/JPHYSEDUC.V31I1.3137>
- KAPPE, Rutger (2011). *Determinants of success: a longitudinal study in higher professional education*. 1–173.
- LOBO, Roberto, & Filho, Silva (2017). A Evasão No Ensino Superior Brasileiro – Novos Dados. *Instituto*

- Lobo, 1–6. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- LUNARD, Larissa (2016). *Adaptação acadêmica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra*. Dissertação de mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Coimbra (pp. 1–128). <http://hdl.handle.net/10316/35398>
- MARÔCO, João, Campos, Juliana, Vinagre, Maria, & Ribeiro, José (2014). Adaptação Transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o Suporte Social para Estudantes do Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- MORAIS, Diogo, Souza, Arthur, & Cassoni, Vittoria (2020). Um Modelo Preditivo Da Evasão No Ensino Superior. *FTT Journal of Engineering and Business*, 1, 50–61.
- MOURA, Fábio, Mandarino, P., & Silva, S. (2020). Evasão Escolar no Ensino Superior: Análise Quantitativa no Curso de Licenciatura em Física do IFPA Campus Bragança. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 42, 42–44. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2020-0044>
- OLIVEIRA-SILVA, George, Aredes, Natália, & Galdino-Júnior, Hélio (2021). Analysis of the factors related to academic disapproval in the training of nurses: A mixed-method study. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.4458.3411>
- OLIVEIRA, Clarissa, Santos, Anelise, & Dias, Ana (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: Sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43–53. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso)
- OLIVEIRA, Melina, & Melo-Silva, Lucy (2010). Estudantes universitários: a influência das variáveis socio-econômicas e culturais na carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 23–34. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100003>
- PACHECO, Eliezer (2010). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (IFRN (ed.)).
- PATHER, Suberthra, Norodien-Fataar, Nadjwa, Cupido, Xena, & Mkonto, Nosisana (2017). First year students' experience of access and engagement at a University of Technology. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 69, 161–184.
- PINHEIRO, Maria (2003). *Uma época especial – Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/988>
- POLYDORO, Soely (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário*:

- condições de saída e de retorno a instituição*. 175f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253539>
- PORTO, Rebeca, & Gonçalves, Marina (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515–522. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>
- QUINTAS, Helena, Gonçalves, Teresa, Ribeiro, Miguel, Monteiro, Rute, Fragoso, António, Bago, Joana, Santos, Lucília, & Fonseca, Henrique (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33. <https://doi.org/10.21814/rpe.6245>
- RIBEIRO, José (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3(XVII), 547–558. <https://doi.org/10.2307/42966086>
- SANTOS, Luísa, & Almeida, Leandro (2012). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19(2), 205–217. <https://doi.org/10.14417/ap.354>
- SILVA, Glauco (2013). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 18(2), 311–333. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772013000200005>
- SOARES, Adriana, Francischetto, Vanuza, Dutra, Betânia, Miranda, Jacqueline, Nogueira, Cátia, Leme, Vanessa, Araújo, Alexandra, & Almeida, Leandro (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49–60. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>
- SOARES, Diana, & Almeida, Leandro (2019). Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019013894>
- SOUSA, Liliana, Taboada, Eva, Rivas, Rosa, Iglesias, Patricia, & López, Santiago (2017a). Relación entre el rendimiento académico y el apoyo social de los profesores en estudiantes de Educación Superior en Angola. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, Extra(14)*, 109–111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2509>
- SOUSA, Liliana, Taboada, Eva, Rivas, Rosa, Iglesias, Patricia, & López, Santiago (2017b). Rendimiento académico y variables sociodemográficas y académicas en la Educación Superior en Angola. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, Extra(14)*, 112–116. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2511>

- TINTO, Vicent (2007a). Research and practice of student retention: what next? *J. COLLEGE STUDENT RETENTION*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.2190/COC4-EFT9-EG7W-PWP4>
- TINTO, Vicent (2007b). Taking student success seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5–9. <https://doi.org/10.2307/1176972>
- TOMÁS, Rita, Ferreira, Joaquim, Araújo, Alexandra, & Almeida, Leandro (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. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5)
- VIEIRA-SANTOS, Joene, Prette, Almir, Prette, Zilda, & Almeida, Leandro (2019). Relação professor-estudante na educação superior: suporte social e habilidades sociais. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 6(1), 1–14. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4596>
- YORKE, Mantz, & Longden, Bernard (2008). The first-year experience of higher education in the UK. *The Higher Education Academy*, 4–68. <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/fyefinalreport.pdf>
- ZULUAGA, Mary (2016). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante. *Escenarios: Empresa y Territorio*, 5(5), 93–118.

## **2.5 Artigo 5. Prevendo a permanência de estudantes no Ensino Superior: confluência de variáveis pessoais e contextuais**

Farias, R. V., Gouveia, V. V., & Almeida, L. S. (aceite, em publicação). Prevendo a permanência de estudantes no Ensino Superior: confluência de variáveis pessoais e contextuais. *Revista E-Psi*.

# **Prevendo a Permanência de Estudantes no Ensino Superior: confluência de variáveis pessoais e contextuais**

**Rebeca Farias<sup>a</sup>, Valdiney Gouveia<sup>b</sup>, & Leandro Almeida<sup>c</sup>**

a Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil, rebeca.farias@ifpb.edu.br

b Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil, wgouveia@gmail.com

c Universidade do Minho, Braga, Portugal, leandro@ie.uminho.pt

Braga, novembro de 2021

## Resumo

**Introdução.** Compreender os fatores que envolvem a permanência e a evasão ao longo do primeiro ano acadêmico do Ensino Superior (ES), independente da instituição de ensino, não é tarefa fácil, pois diferentes trajetórias acadêmicas são impactadas pela confluência de aspectos pessoais, sociais, acadêmicos e institucionais. Desta forma, busca-se com este estudo, prever a possibilidade dos estudantes do ES do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) permanecerem na instituição a partir de diferentes variáveis preditoras, tomando o grupo comparativo de frequentar ou não a instituição pela 1ª vez como referência. Especificamente, analisa-se como a permanência no IFPB é influenciada por variáveis como suporte social, vivências adaptativas, envolvimento acadêmico, número de reprovações acadêmicas e características pessoais de sexo e idade. **Método.** Participaram do estudo 715 ( $M = 22.10$  anos,  $DP = 6.92$ ), oriundos de 26 cursos superiores deste Instituto Federal, Brasil. Os estudantes preencheram um questionário socioeconômico, a Escala de Suporte Social, o Questionário de Adaptação e a Escala de Envolvimento Acadêmico no ES. **Resultados.** O modelo de regressão linear identificou três variáveis significativas na previsão da permanência destes estudantes e que explicam em conjunto 54% da variância da permanência. As variáveis preditoras mais relevantes são o número de reprovações nos componentes curriculares, a adaptação no projeto de carreira e a adaptação institucional. **Discussão e Conclusão.** Apontam-se implicações destes resultados para futuras intervenções das instituições de ES com foco na permanência acadêmica no curso e na instituição por parte dos estudantes do 1º ano. Sugere-se, ainda, a importância de um melhor conhecimento das particularidades estudantis para respostas diferenciadas às necessidades específicas dos estudantes por parte das suas IES.

**Palavras-chave:** Ensino superior, trajetória acadêmica, permanência, análise de regressão.

## **ABSTRACT**

**Introduction.** Understanding the factors that involve permanence and dropout during the first academic year of Higher Education (HE), regardless of the educational institution, is not an easy task, as different academic trajectories are impacted by the confluence of personal, social, academic, and institutional. Thus, the aim of this study is to predict the possibility of higher education students at the Federal Institute of Paraíba (IFPB) to remain at the institution based on different predictive variables, taking the comparative group of attending or not attending the institution for the 1st time as a reference. Specifically, it analyzes how staying at the IFPB is influenced by variables such as social support, adaptive experiences, academic involvement, number of academic failures and personal characteristics of gender and age. **Method.** The study included 715 ( $M = 22.10$  years,  $SD = 6.92$ ), from 26 higher education courses at this Federal Institute, Brazil. Students completed a socioeconomic questionnaire, the Social Support Scale, the Adaptation Questionnaire, and the Academic Engagement Scale in HE. **Results.** The linear regression model identified three significant variables in predicting the permanence of these students, which together explain 54% of the variance in permanence. The most relevant predictor variables are the number of failures in the curricular components, adaptation to the career project and institutional adaptation. **Discussion and Conclusion.** Implications of these results are pointed out for future interventions by HE institutions with a focus on academic permanence in the course and at the institution by first academic year. It is also suggested the importance of a better knowledge of student particularities for differentiated responses to the specific needs of students by their HE.

**Keywords:** Higher education, academic trajectory, permanence, regression analysis.

## **INTRODUÇÃO**

O processo transição, independente da fase de vida, envolve premissas voltadas para o conceito de mudança, de processo e de trajetória (Trals, 2005). Na transição do ensino secundário para o ensino superior, a mudança de contexto, agregada à fase de adolescência, em geral, e as diferentes possibilidades de caminhos a seguir na universidade compreendem a complexidade vivenciada por estudantes que ingressam na modalidade de ES, independente de ser IES pública ou privada. Esta transição apresenta-se ainda mais complexa pelo histórico de mudanças socioemocionais às quais os estudantes ingressantes terão que vivenciar na mudança do ensino secundário. É uma fase de vida naturalmente difícil, repleta de desafios intrínsecos e extrínsecos ao ambiente universitário (Araújo, 2017; Fernández et al., 2017; Santos, 2013; Tomás et al., 2014).

Pensando exclusivamente no ambiente do ES, os estudantes vivenciam diversas frentes de atuação/adaptação, sendo voltadas, por exemplo: à adaptação ao estudo, projeto de carreira, adaptação social, pessoal-emocional e adaptação institucional. Especificamente na adaptação ao estudo, esperam-se estudantes concentrados, esforçados, fazendo anotações em sala de aula, com planejamento das atividades de estudo, e resiliente. Com relação ao projeto de carreira, estudantes adaptados pressupõem estarem estudando e em cursos e IES escolhidos, realizados nos mesmos, tanto nos objetivos profissionais quanto na preparação acadêmica. Adaptação social envolve satisfação com amizades feitas no contexto universitário, integrando-se socialmente dentro e fora da IES com os colegas da universidade. Entende-se adaptação pessoal-emocional como vivenciar positivamente momentos de tristeza, irritação, cansaço e falta de confiança que podem ocorrer durante o período universitário. Por fim, adaptação institucional vincula-se à identificação com valores e com os ambientes físicos proporcionados pela universidade. Também se refere à satisfação com o corpo docente e técnico, bem como adaptação às atividades curriculares e extracurriculares ofertadas, incluindo palestras, debates, atividades esportivas, culturais, dentre outras (Araújo et al., 2014; Faria & Almeida, 2020; Porto & Soares, 2017; Santos et al., 2015).

É fato que o Brasil ampliou o número de acesso de estudantes ao ES e diversificou o perfil dos estudantes que ingressam em IES nas últimas décadas, em especial com a criação de políticas públicas de acesso através de programas governamentais como Sistema de Seleção Unificado (Sisu), Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que financia os estudos de alunos com menor poder aquisitivo em IES privadas e garantem reservam vagas em IES públicas para candidatos provindos do ensino público e por critérios socioeconômicos e de raça

(Barros, 2015; Carvalho, 2014; Maciel et al., 2019). Porém, apesar de todo ganho social e de toda contribuição acadêmica, esta massificação do acesso perpassa por desafios maiores imposto à IES. Sabemos que 88% destas instituições no Brasil são privadas (INEP, 2019), cuja permanência do estudante está ponderada em grande parte dos estudantes, à garantia de financiamento estudantil, de bolsas de estudo integrais ou parciais, e às políticas de assistência estudantis voltadas para auxílio à moradia, à alimentação e ao transporte (Lemos, 2017; Zago, 2006). O Brasil, por seu tamanho e desigualdades históricas, carrega uma dimensão continental complexa, que exige dos estudantes saída da casa dos pais, horas de deslocamento à universidade, diminuição do suporte social, necessidade de manutenção de trabalhos formais em horários paralelos ao estudo, dentre outros desafios que podem impactar nos caminhos trilhados no ES. A renda pessoal e/ou familiar é outra variável igualmente relevante na garantia de permanência de estudantes no ES brasileiro, isto porque a maioria das famílias brasileiras sobrevive com menos de 1 salário-mínimo, dividindo o ambiente domiciliar com pouca infraestrutura e várias pessoas residindo no mesmo espaço (Silveira, 2018; IBGE, 2020; Lima Junior et al., 2013; Silva, 2013).

No geral, estas residências são distantes dos grandes centros e o acesso é difícil, coexistindo no mesmo espaço físico, diferentes gerações e necessidades básicas. A priorização, por vezes, é pautada na sobrevivência e a educação fica como caminho por vezes difícil de percorrer. Este é um dos motivos que mais da metade da população com 25 anos ou mais não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2019, sendo 38,6% deste público não ser alfabetizado ou não completou o ensino fundamental (IBGE, 2020). Os estudantes que conseguem superar estas barreiras estruturais para transitar ao ES, lidam com outro desafio igualmente difícil que é a sensação de pertencimento. Apesar dos avanços das políticas públicas voltadas para ampliação do acesso ao ES, ainda existe discrepância entre quem e que perfil temos de estudantes no ES brasileiro. Percebemos ainda predominância de estudantes brancos, oriundos de escolas privadas e com melhores condições socioeconômicas estudando em IES públicas federais, em cursos mais elitizados como medicina e engenharias, enquanto os estudantes com condições socioeconômicas menos favoráveis cursando ES em IES privadas, ou em cursos com menos status social em IES públicas (Cislaghi et al., 2019; Mello Neto et al., 2014; Zago, 2006).

A permanência no ES, pode assim ser compreendida a partir dos desafios impostos antes e durante o período universitário, mas que deve ser buscada por todas as IES, como está prevista no art. 206 da Constituição (BRASIL, 1988). Permanecer, para a maioria dos alunos, não passa pela plenitude de vivências acadêmicas e institucionais, mas estas possibilidades devem sempre ser ofertadas. Estas

práticas institucionais perpassam por atividades curriculares, nas quais buscam pleno desenvolvimento do estudante frente a habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo do curso e das disciplinas curriculares ofertadas. O estudante deve, assim, enriquecer curricularmente e cientificamente sua formação profissional e desenvolvimento pessoal (Kahu & Nelson, 2018; Santos & Almeida, 2012; Sousa et al., 2018). Além das atividades obrigatórias, permanecer no ES envolve também atividades não curriculares, com oferta de atividades de pesquisa e extensão com bolsas para estudantes e com criação de projetos relevantes socialmente, além de atividades esportivas, espaços de convivência, disponibilização de estruturas físicas adequadas à manutenção do estudo como, laboratórios, refeitórios e bibliotecas atualizadas e com recursos tecnológicos disponíveis aos estudantes. É importante também os movimentos estudantis, e as atividades artístico-culturais constantes no espaço universitário. Mobilidade acadêmica nacional e internacional, apoio multiprofissional de pedagogia, psicologia, assistência social e de corpo técnico de saúde, também são outras ações institucionais voltadas para garantia da permanência dos estudantes, incluindo estudantes com algum tipo de deficiência (Cantorani et al., 2020; Gasparotto et al., 2020; Pacheco, 2020; Porto & Gonçalves, 2017).

Ao compreendermos as nuances vivenciadas no ES, nos deparamos com aspectos de ensino-aprendizagem que igualmente contribuem para a permanência ou não de estudantes no ES. O rendimento acadêmico é uma das variáveis com consenso na literatura quanto ao impacto nesta permanência dos estudantes no ES, sendo por vezes quantificado a partir de escores individuais de componentes curriculares (Araújo, 2017). Este caráter reducionista do desempenho acadêmico, isoladamente, não contempla a complexidade do fenômeno de permanência/evasão, sendo necessárias outras investigações envolvendo aspectos diferentes da trajetória do estudante. Se, por um lado, o rendimento prediz o sucesso em estudantes, por si só ele não determina tal sucesso. Este construto perpassa também por variáveis de envolvimento, feedback, satisfação, bem-estar, estratégias de coping e de autoeficácia (Araújo, 2017; Bardagi & Boff, 2010; Bean & Eaton, 2002; Ferrão & Almeida, 2019; Hassel & Ridout, 2018; Osti & Martinelli, 2014; Pather et al., 2017; Tinto, 2007). Da mesma forma, se por um lado a permanência é determinada por políticas de acesso e por ações afirmativas vinculadas ao contexto universitário, ela também é impactada por fatores intrínsecos igualmente importantes para manutenção do estudante no ES (Casanova et al., 2021; Maciel et al., 2019).

Assim, além da ótica sociológica ou econômica, destacamos a visão mais psicológica e/ou comportamental inerente aos certos modelos teóricos sobre permanência/evasão de estudantes ao longo do ES. Nesta vertente, destacamos o modelo de permanência de estudantes no ES desenvolvido

por Astin (1984). Para Astin, o tempo de dedicação e o grau de envolvimento do estudante nas experiências universitárias, são os fatores determinantes para a permanência na IES. Neste sentido, a Universidade tem um papel crítico sobre a criação de práticas educativas voltadas a fim de garantir o envolvimento acadêmico satisfatório, enquanto cabe ao estudante a obrigação de aproveitar esta oportunidade institucional oferecida, incluindo atividades extracurriculares que garantam maior envolvimento do estudante com as atividades institucionais. Este investimento psicológico e de tempo ganha destaque em estudantes não-tradicionais (Astin, 1984; Casanova, 2018; A. K. S. S. Castro & Teixeira, 2014; O. S. da Costa & Gouveia, 2018).

Neste contexto, as experiências institucionais vivenciadas pelos estudantes universitários, perpassa por sentimentos de insegurança e de angústias por vezes difíceis, com dificuldades na adaptação ao ES, e conseqüentemente com riscos sobre a permanência deste estudante na universidade (Almeida, 2007; Branco, 2020). Como visto, o ingresso de estudantes não-tradicionais, incluindo alunos jovens, com expectativas irrealistas e exacerbadas, oriundos de 1ª geração de estudantes no ES da família, em cursos nem sempre de 1ª opção, que ingressaram no ES mediante sistema de cotas, geram in experiência pessoal e familiar prévia que podem impactar na permanência/evasão de estudantes no ES (Castro et al., 2016; Costa et al., 2014; Farias & Almeida, 2020). Entende-se evasão como um desligamento do estudante com o curso mediante abandono, desistência, transferência ou reopção de curso. Evasão também está relacionada à IES e ao ES, independente da instituição (MEC, 1996). Segundo Castro e Teixeira (2014), na visão do estudante, evadir um curso ou uma IES pode significar desperdício de tempo e de dinheiro, danos materiais e danos psicológicos. Para fins deste estudo, a permanência compreende-se como a ação contrária à evasão e que leva à conclusão com êxito do curso. Compreendendo, portanto, que tanto a permanência é uma condição para o sucesso acadêmico, quanto o contrário também é recíproco.

A decisão de permanecer ou não no curso, na IES e/ou no ES, é exclusivamente do estudante, porém esta escolha é consequência de diferentes construtos relevantes no âmbito universitário (Tinto, 2007). Neste sentido, combate à evasão é um processo que permeia as Instituições de Ensino em diversas ações, mesmo antes dos alunos ingressarem no ES. Para entender a evasão existente no ensino brasileiro, do ponto de vista institucional e/ou do curso, deve-se observar vários aspectos, entre eles, as principais causas da sua ocorrência. Isto leva em consideração as diferenças quanto à classe social do aluno e quanto aos cursos nos quais ela ocorre, e as diferentes atividades envolvidas na retenção de alunos, sejam elas administrativas, financeiras ou acadêmicas (Branco, 2020; Morais et al., 2019). Estudos voltados para a importância de estudos sobre adaptação e sucesso no ensino

superior tem aumentado devido às elevadas taxas de insucesso e evasão precoces em diferentes cursos, especialmente no 1º ano, em âmbito mundial, sendo necessária a compreensão das variáveis presentes na trajetória acadêmica dos estudantes (Ambiel et al., 2016; Araújo, 2017; Casanova et al., 2021; Valadas et al., 2014). As variáveis sociodemográficas têm influência direta sobre diversos aspectos da vida acadêmica, sendo esta influência ressaltada em estudos como de Almeida et al. (2006) e de Oliveira et al. (2010)(2010), no qual as diferenciações em relação às motivações, expectativas e níveis de autonomia podem aparecer em grupos de alunos segundo diversas variáveis, como o sexo, o curso e o semestre. O insucesso acadêmico para Valadas, Araújo e Almeida (2014), é maior em estudantes do sexo masculino, com maior número de unidades curriculares em atraso, em cursos de Ciência e Tecnologia e em alunos que utilizam estratégias de aprendizagem cognitivas e motivacionais superficiais. Ainda em relação a variáveis sociais, em outro estudo, realizado no Brasil, Santos e colaboradores (2011) encontraram nos resultados que as mulheres têm maior compromisso com o curso, condições para o estudo e desempenho acadêmico.

Falta de recursos ofertados pelo governo federal e burocracia da IES frente aos editais e trâmites de ações institucionais contribuem também para a decisão dos estudantes em abandonar os estudos. Conhecer a realidade institucional, teoricamente, favorece a permanência do estudante na IES. Isto porque tais estudantes já vivenciaram em outros contextos acadêmicos, os serviços oferecidos pela IES, bem como o perfil do corpo docente. Já tiveram acesso às atividades não-obrigatórias, bem como possivelmente já usufruíram dos recursos físicos e humanos no âmbito da instituição(Almeida et al., 2012; Máximo, 2020; Pacheco, 2011). Necessita-se, assim, de ações institucionais e práticas pedagógicas direcionadas às especificidades estudiantis, com destaque para os estudantes oriundos da expansão e da democratização do acesso mediante políticas públicas desordenadas e sem garantia de qualificação dos recursos físicos e humanos direcionadas ao atendimento deste novo perfil de estudantes, diminuindo as chances de evasão estudantil (Brites-ferreira et al., 2011; Polydoro, 2000; Silva, 2013).

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, regulamentadas pela Lei nº 11.892/2008, através de um plano estruturante de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dentro deste ineditismo institucional, a partir dos princípios de verticalização e da transversalidade das práticas educativas, os estudantes desde o ensino básico têm acesso a vivências teórico-práticas, a atividades de pesquisa-extensão com os mesmos professores e laboratórios de estudantes do ES (Brasil, 2008; Fernandes & Tabosa, 2018; Pacheco, 2020). Esta especificidade do IF deve ser estudada a fim de

verificar se isto possibilita ao corpo discente trajetórias de sucesso e, se isto reflete em garantia de permanência estudantil no curso e na IES. Neste contexto, buscamos com este estudo, compreender a permanência de estudantes do ES do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) a partir de diferentes variáveis predictoras, tanto pessoais quanto institucionais, tomando como referência o grupo comparativo de frequentar ou não o IFPB pela 1ª vez.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo empírico voltado para avaliação da permanência de estudantes no ES do IFPB, a partir de diferentes variáveis pessoais e contextuais.

### ***Participantes***

Participaram deste estudo 715 alunos do 1º ano do ES oriundos de 26 cursos presenciais ou à distância do IFPB, Brasil. Os estudantes são provenientes de cursos de bacharelado (18,2%), de licenciatura (50,5%) e de tecnologia (50,5%), distribuídos em 10 *campi* localizados em regiões geográficas próximas à capital (39,4%) e em regiões do interior (60,6%). Os cursos dos estudantes contemplados neste estudo são: Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Construção de Edifícios, Design Gráfico, Gestão Ambiental, Negócios Imobiliários, Redes de Computadores, Segurança no Trabalho, Sistemas para Internet e Gestão Comercial (cursos de Tecnologia), Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Matemática e Química (cursos de Licenciatura), Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, e Medicina Veterinária (cursos de Bacharelado). A média de idade dos participantes foi de 22,10 anos (DP = 6,92), sendo 447 do sexo masculino e 268 do sexo feminino. Destacamos ainda que não foi realizado cálculo amostral para delineamento do tamanho da amostra porque todos os estudantes que contemplavam os critérios de inclusão foram convidados a participar formalmente do estudo. Desta forma, os critérios de inclusão para participação no estudo foram: aceitar participar do estudo voluntariamente ao longo de um ano de investigação para assegurar o acesso às rendimentos acadêmicos no final do 1º e do 2º semestre; ser estudante do 1º ano do ES.

### ***Instrumentos***

A investigação da permanência acadêmica de estudantes do IFPB se baseará em diferentes métodos e instrumentos de avaliação. Dados do rendimento escolar ocorreram mediante informações

extraídas do sistema acadêmico do IFPB ao término do 1º e do 2º semestre. Em relação às variáveis pessoais e contextuais, diferentes questionários de autorrelato foram utilizados, sendo: Questionário de Vivências Acadêmicas no Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2013), é um instrumento com 40 itens construído e validado simultaneamente no Brasil e em Portugal (Araújo et al., 2014) e busca avaliar as vivências de adaptação dos estudantes de 1º ano, categorizando seus níveis de adaptação do universitário em cinco dimensões: projeto de carreira (F1), adaptação social (F2), adaptação pessoal-emocional (F3), adaptação ao estudo (F4) e adaptação institucional (F5). A validação em Portugal tomou uma amostra de 423 estudantes e no Brasil de 372 estudantes, provenientes de cursos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais e das Ciências e Tecnologias em ambos os países (Araújo et al., 2014; Santos et al., 2015). No Brasil, estes instrumentos apresentam coeficientes de alfa de Cronbach variando entre .72 (adaptação à instituição) e .92 (adaptação interpessoal), havendo ainda índices de ajuste adequados na AFC  $\chi^2[730]=943,13$ ;  $p \leq 0,01$ ; CFI=0,979; TLI=0,978; RMSEA=0,029 (IC90%=0,022 a 0,032), (Santos et al., 2015).

Utilizamos, também, a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS; Marôco et al., 2014; Ribeiro, 1999), desenvolvida originalmente por Ribeiro (1999) e, posteriormente adaptada transculturalmente por Marôco et al. (2014). Optamos pela utilização da versão brasileira desenvolvida por Marôco et al, cujas qualidades psicométricas foram avaliadas em uma amostra de 1070 participantes oriundos de Portugal e do Brasil. Trata-se de uma escala do tipo likert, que utiliza 12 itens para avaliar quatro fatores relacionados com satisfação com amigos (F1), intimidade (F2), satisfação com familiares (F3) e atividades sociais (F4). Apresenta ainda um índice geral de satisfação com suporte social. Esa escala adaptada apresenta adequada confiabilidade, validade fatorial, validade concorrente e divergente, com valores de  $\alpha$  variando entre .72 (intimidade e atividades sociais) e .66 (satisfação com amigos). O instrumento apresentou bom ajustamento na AFC, sendo:  $\chi^2/gf=2,820$ ;  $p \leq 0,01$ ; CFI=0,939; GFI=0,953; TLI=0,919; RMSEA=0,042 (IC90%=0,036 a 0,048).

Outro instrumento aplicado aos estudantes foi a Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA; Fior et al., 2013), é um instrumento desenvolvido a partir da realidade brasileira, mais especificamente a Região Sudeste do Brasil e busca analisar o grau de envolvimento de estudantes do ES em tarefas educativas (Fior et al., 2013). Inicialmente, esta escala foi aplicada a 1070 universitários brasileiros com 23 itens, dividido em dois estudos, indicando uma estrutura bidimensional: envolvimento com atividades obrigatórias e envolvimento com atividades não-obrigatórias. A escala permite a obtenção de uma nota final que representa o grau de envolvimento dos estudantes nas atividades acadêmicas (Fior et al., 2013). Estas dimensões apresentam bons índices de consistência interna, sendo .85 para o

fator envolvimento com atividades obrigatórias e .73 para o F2. Os autores também encontraram índice de confiança da análise fatorial ( $KMO=0,85$ ;  $KMO=0,88$ ) e do teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2=5813,65$   $p\leq 0,001$ ;  $\chi^2=5661,86$   $p\leq 0,001$ ) satisfatórios (Fior et al., 2013).

Por fim, desenvolvemos e aplicamos um questionário sociodemográfico a fim de complementar as escalas de autorrelato com informações no âmbito pessoal, familiar, social e de percurso acadêmico anterior ao ingresso na IES.

### ***Procedimentos***

Inicialmente, é importante destacar os aspectos éticos do, cujo projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (parecer n° omitido) de acordo com as exigências da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de que versa sobre aspectos éticos de pesquisas nas áreas de Ciências humanas e sociais. Assim, o início dos procedimentos do estudo ocorreu após autorização dos estudantes mediante assinatura eletrônica do termo de consentimento livre e esclarecido, o qual esclareceu os riscos e benefícios oriundos da participação no estudo. As informações coletadas com os estudantes do IFPB ocorreram em 5 (cinco) momentos distintos do 1° ano do ES, sendo: 1ª semana de aula: aplicação do questionário sociodemográfico (desenvolvido pelos pesquisadores), onde recolheu-se informações sobre o estudante (gênero, idade, perfil do ensino secundário cursado, escolha do curso, dentre outros). Metade do 1° semestre: aplicação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) de Araújo et al. (2013), e da Escala de Satisfação com Suporte Social (ESSS) desenvolvido por Marôco et al. (2014), voltados, respectivamente, para as vivências de adaptação ao ES e a satisfação com o suporte social percebida ao longo do período universitário; Fim do 1° semestre: sucesso acadêmico, a partir da permanência/evasão do estudante no curso e na IES; Metade do 2° semestre: aplicação da Escala de Envolvimento Acadêmico criada por Fior et al. (2013), direcionada ao envolvimento do estudante em atividades curriculares e extracurriculares do IFPB; Fim do 2° semestre: novamente sucesso acadêmico, a partir de dados da permanência/evasão.

É importante ressaltar que os 5(cinco) instrumentos de coleta passaram por etapa prévia de adaptação cultural, sendo neste momento todos os instrumentos de investigação aplicados a um grupo reduzido de amostra, representada por 10(dez) estudantes, sendo 6(seis) integrantes dos cursos tecnológicos, 2(dois) de cursos de bacharelado e 2(dois) de cursos de licenciatura de diferentes cursos do IFPB. A ferramenta digital utilizada para responder os questionários será o google forms,

ferramenta gratuita e acessível à população investigada, que pode ser vinculada a planilhas eletrônicas para análise dos dados investigados.

As análises dos dados perpassaram por estatística descritiva (média, mediana, mínimo, máximo e desvio-padrão) e de estatística inferencial mediante testes estatísticos preliminares de associação, mediante coeficientes de correlação de Pearson, utilizando-se o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 27.0 para Windows. Também foram utilizadas análises mais voltadas para predição de variáveis sobre constructos, como a análise de regressão logística, para melhor atender ao impacto das múltiplas variáveis independentes num estudo longitudinal sobre a permanência de estudantes no curso frequentado no ES. Neste estudo, especificamente, trabalhou-se com a análise de regressão linear múltipla, método enter, assumindo a permanência do aluno no curso como variável critério. 11(onze) variáveis independentes, entendidas pelo referencial teórico prévio como explicativas da permanência, foram incluídas na análise, sendo: sexo (homem/mulher), faixa etária (estudantes até 20 anos e maiores de 21 anos), índice geral de satisfação com suporte social do EESS, número de reprovações acadêmicas anteriores ao ingresso no ES, 5 fatores de adaptação ao ES descritos pelo QAES e envolvimento acadêmico com atividades não-obrigatórias do EEA). É importante destacar que tais estudantes foram diferenciados a partir da variável frequentar ou não o IFPB pela 1ª vez.

## **RESULTADOS**

Antes de apresentar os dados resultantes da análise de regressão, faz-se necessário identificar alguns aspectos da estatística descritiva referente às 11 variáveis investigadas, nomeadamente o número de participantes da amostra (n), média (M), desvio-padrão (DP), mínimo (Min), máximo (Max), bem como aspectos relacionados valores de assimetria (Sk) e curtose (Ku). Quanto maior a média e menor o desvio-padrão, podemos obter melhores índices dos estudantes investigados. Já as medidas de formato da curva, incluindo assimetria e curtose, podem ser avaliadas de forma satisfatória quando os resultados encontrados estão abaixo de 3 e de 7, respectivamente. A amostra foi, em sua maioria, composta por homens (62,5%), com menos de 20 anos (61,7%), que permaneceram no curso após o 1º ano letivo (78,8%). Assim, a tabela 1 apresenta a análise descritiva das variáveis utilizadas no estudo.

**Tabela 1.***Análise descritiva das variáveis investigadas (n=715 participantes).*

<b>Variável</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Sk</b>	<b>Ku</b>
Nº de reprovações em disciplinas	2.14	2.71	0	15	1.32	1.41
Fator geral de suporte social	51.57	10.32	23	75	-.20	-.42
Projeto de carreira	31.10	7.00	8	40	-.63	.01
Adaptação social	30.68	6.69	8	40	-.51	-.15
Adaptação pessoal-emocional	23.80	7.99	8	40	.07	-.60
Adaptação ao estudo	29.51	5.58	8	40	-.26	.30
Adaptação institucional	31.86	5.55	8	40	-.62	.82
Envolvimento em ativ. não-obrigatórias	21.13	6.64	9	41	.41	-.21
Envolvimento em ativ. obrigatórias	51.39	7.80	30	70	-.19	-.26

Também foram observados os pré-requisitos para testes de regressão, incluindo avaliação da independência dos resíduos das variáveis independentes. De acordo com o teste de Durbin-Watson, os valores aceitáveis dos resíduos independentes devem variar entre 1.5 e 2.5, resultado encontrado em estudantes que frequentam pela 1ª vez o IFPB (2.08) e em alunos egressos da instituição (1.57), mostrando ausência de correlação elevados entre as variáveis. Outro pré-requisito atendido no teste foi o de ausência de multicolinearidade, cujos valores de Tolerância devem estar acima do valor de referência de .01, variando entre .31 e .92 no estudo, enquanto os valores dos fatores de inflação da variância (VIF) devem ser inferiores a 10, sendo encontrado no estudo variação de 1.09 a 3.23. Por outro lado, não se observaram valores outliers, fixando-se as classificações acadêmicas dos estudantes nos valores padronizados entre -3 e +3. Por último, verificaram-se valores adequados de homoscedasticidade, com gráfico de dispersão com padrão próximo de um formato retangular. Diante dos pré-requisitos atendidos, realizamos a regressão linear múltipla tomando os 2 grupos e as 11 variáveis predizendo a permanência acadêmica.

Os resultados da análise de regressão mostram um efeito significativo das variáveis independentes na explicação da permanência acadêmica dos estudantes no final do ano letivo, e explicam 18,6% da sua variância (R2 ajustado), para estudantes ingressantes pela 1ª vez no IFPB e de 54,1% para estudantes que já frequentaram o instituto. A Tabela 2 apresenta os coeficientes de regressão relevantes na explicação da permanência de estudantes, identificando as variáveis independentes com impacto significativo.

**Tabela 2.**

*Resumo do Modelo de Regressão para Permanência Acadêmica, tomando alunos em função da frequência do IFPB.*

<b>Frequenta IFPB pela 1ª vez</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup>ajustado</b>	<b>F</b>	<b>GL1</b>	<b>GL2</b>	<b>Sig.</b>
Não	.83	.68	.54	4,85	11	25	.001***
Sim	.51	.26	.19	3,60	11	114	.000***

\*\*\*p ≤ .001

A

Tabela 3 apresenta os coeficientes de Regressão relevantes para a permanência dos estudantes do 1º ano do ES, incluindo valores de B, Beta, t e p, de acordo com a modalidade de curso.

**Tabela 3.**

*Coefficientes de Regressão para Rendimento Acadêmico, a partir da variável frequentar o IFPB pela 1ª vez*

<b>Frequenta o IFPB pela 1ª vez</b>	<b>Variável</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>Sig</b>
Não	Número de reprovações no ano	-.06	-.56	-3.77	.001***
	Projeto de carreira	.02	.41	2.84	.009***
	Adaptação institucional	.02	.47	2.38	.025*
Sim	Número de reprovações no ano	-.03	-.30	-3.36	.001***
	Fator geral de suporte social	.01	.37	3.48	.001***
	Adaptação institucional	.01	.24	2.01	.047*
	Envolvimento em atividades não-obrigatórias	.01	.20	2.13	.035*
	Envolvimento em atividades obrigatórias	.01	.26	2.29	.024*

\*p < .05, \*\*\*p ≤ .001

## DISCUSSÃO

Os resultados encontrados no presente estudo possibilitaram melhor compreensão da relação entre variáveis pessoais e contextuais do ambiente universitário sobre a permanência de estudantes no curso frequentado no ES. Face as diferentes trajetórias acadêmicas possíveis, tomamos como referência, estudantes com 1ª frequência no IFPB e estudantes que já frequentaram a instituição anteriormente. Neste contexto, confirmamos a heterogeneidade nas características dos alunos ingressantes e identificamos impactos distintos de variáveis intrínsecas e extrínsecas a partir do

percurso acadêmico prévio. A literatura aponta que variáveis pessoais, de transição e de adaptação contribuem para a permanência de estudantes no ES (Almeida, 2007; Tinto, 2007), porém encontramos que essas influências podem ser maiores ou menores a depender das variáveis investigadas.

Neste estudo, segundo a análise de regressão, frequentar o IFPB possibilitou traçar caminhos acadêmicos diferentes, mais impactado por variáveis extrínsecas que por variáveis como sexo e faixa etária. Tanto a idade quanto o sexo impactam na fase de transição, em especial no construto expectativas, sendo as estudantes do sexo feminino as que apresentam índices mais elevados de expectativas e maiores notas de acesso e de rendimento, e conseqüentemente maiores chances de envolvimento, permanência e de sucesso acadêmico. Estudantes maiores de 23 anos, revelam maior maturidade e motivação relativamente aos estudos, cumprindo os objetivos acadêmicos mais adequadamente que os alunos mais jovens, facilitando, com isto, o sucesso acadêmico, mas não repercutindo necessariamente na permanência. Isso porque estudantes mais velhos, assim como outros estudantes classificados como não-tradicionais, tendem a conciliar estudo e trabalho, dificultando a continuidade dos estudos (Almeida et al., 2016; Almeida et al., 2006; Araújo et al., 2015; Costa et al., 2018; Kuh et al., 2006; Santos, 2020; Quintas et al., 2014). Tal resultado não foi encontrado neste estudo, no qual tanto idade quanto sexo não demonstraram influência na permanência de estudantes no ES, independentemente de estar frequentando o IFPB pela 1ª vez ou não. É importante compreendermos que mesmo a simplificação do acesso ao ES parecer não ser traduzida através da efetiva redução das desigualdades frente à garantia de permanência / evasão dos estudantes ingressantes no ES. E, apesar da equidade de permanência ser buscada em sua complexidade, a participação e manutenção do estudante em vivências adaptativas ao ambiente universitário, não se pode desmerecer o quanto aspectos pessoais e sociofamiliares, incluindo sexo e idade, podem garantir desta participação (OECD, 2012).

Quando pensamos em adaptação, Araújo e colaboradores (2014) remetem a 5(cinco) dimensões, sendo: adaptação voltada à projeto de carreira, adaptação pessoal-emocional, adaptação social, adaptação ao estudo e adaptação institucional. Destes, merece destaque a adaptação institucional. Isto porque esta vivência adaptativa está mais relacionada ao ambiente universitário, incluindo docentes e funcionários, assim como espaços e serviços. Tal variável é estatisticamente e socialmente relevante frente à permanência acadêmica de estudantes ingressantes em cursos superiores do Instituto Federal, corroborando com dados da literatura (Bombardelli, 2018; A. M. da S. Porto & Soares, 2017). O sentimento de pertencimento à instituição está intimamente relacionado ao

conhecimento acerca dos serviços e recursos ofertados pela IES, e ao usufruí-los, fortalece-se o acolhimento e o acompanhamento das especificidades dos estudantes, além de potencializar o desejo de permanecer na IES até a conclusão do curso (Canal & Figueiredo, 2021; Matte et al., 2019; Silva, 2013). Freitas e colaboradores (2007) investigaram que esta dimensão institucional fortalece-se com o aumento da idade dos estudantes, bem como alunos que frequentam pela 1ª vez a IES. Parece que aqui vivências adaptativas institucionais traduzem distintas prioridades para a trajetória de estudantes do 1º ano, devendo ser observado paralelamente eventuais dificuldades associadas ao curso e à identidade acadêmica (Araújo et al., 2015a).

Neste sentido, são diversos os fatores vinculados à permanência acadêmica no âmbito do ES, incluindo envolvimento, participação em atividades não-obrigatórias, suporte social e satisfação com projeto de carreira, rendimento acadêmico, dentre outros (Bombardelli, 2018; Canal & Figueiredo, 2021). Fatores corroborados quando nos referimos a estudantes que cursam o ES no IF pela 1ª vez. Nestes aspectos, estar adaptado a ações vinculadas ao projeto de carreira impacta positivamente na permanência, constatando que este perfil de alunos possui maior motivação vocacional, mais dedicação às exigências curriculares do curso frequentado e melhor desempenho (Ambiel & Barros, 2018). É importante referir que no âmbito deste estudo, estudantes com projeto de carreira bem definido apresentaram mais adaptação ao curso e maior predição de permanência no curso, independente de vínculo prévio com a IES. Esta particularidade sinaliza para futuras ações institucionais de acompanhamento estudantil relacionado ao projeto de carreira ao longo de toda trajetória no ES (Bombardelli, 2018).

É importante refletirmos também sobre o impacto do suporte social sobre a permanência de estudantes no ES. A mudança do ensino secundário para o ES está muitas vezes atrelado à saída da casa dos pais e de maior tempo de dedicação às atividades acadêmicas exigidas pelo contexto universitário (Almeida et al., 2012; Casanova, 2018). No presente estudo, percebemos a importância de uma rede social frente aos desafios impostos pela IES, em especial, sem prévia experiência institucional. Segundo Lacerda e colaboradores (2022), suporte social é uma variável propulsora de relações e proteções em distintas ocasiões. Para esses autores, uma das maneiras de fortalecer essa rede de apoio frente à superação dos desafios encontrados na trajetória acadêmica e na facilitação da permanência na IES, é através da garantia de moradia estudantil. A moradia pode ser compreendida como uma estrutura de apoio assistencial que, quando vinculada a outras redes de suporte, como apoio de professores e colegas da IES, contribuem para o enfrentamento das desigualdades no âmbito do ES, garantindo a permanência dos estudantes ingressantes nesta modalidade de ensino (Costa &

Dias, 2015). Ao pensarmos em estudantes com prévia vivência na instituição, pressupõe-se que esta rede de apoio institucional está mais fortalecida, ou pelo menos, mais acessível em 1º momento, facilitando, assim, aspectos vinculados à permanência no curso e na IES.

Quando pensamos em ES, permanência e sucesso acadêmico estão intimamente relacionados, assim como a evasão escolar se relaciona profundamente a aspectos de insucesso (Araújo, 2017). São muitos os fatores que impactam na decisão de abandonar o ES, sendo novamente destacados aspectos prévios ao ingresso, variáveis pessoais e sociofamiliares, bem como constructos associados à transição para o ES e a adaptação ao contexto universitário (Almeida et al., 2019; Branco, 2020; Sousa et al., 2018). Segundo Araújo (2017), Este sucesso pode ser descrito através de indicadores objetivos, tais como score em disciplinas, número de faltas, reprovações, dentre outros, bem como através de descritores mais subjetivos e experienciais, passando pelo envolvimento, satisfação, ganhos em termos de desenvolvimento pessoal e social, e adaptação ao curso e ao ES. O envolvimento, neste contexto é entendido como a quantidade de energia física e psicológica dedicada pelo estudante às experiências universitárias (Astin, 1984) e, efetivamente no contexto do ES, está bastante atrelado à participação dos alunos em atividades acadêmicas, obrigatórias e não-obrigatórias, e que estão relacionados a consequências educacionais desejáveis (Fior et al., 2013; A. M. da S. Porto & Soares, 2017). Compreender que, ao participar de atividades curriculares e extracurriculares, os estudantes ampliam o vínculo com o curso e com a IES, faz com que o envolvimento seja um constructo relevante para a garantia de permanência dos estudantes, facilitando a trajetória acadêmica e ampliando as possibilidades de sucesso acadêmico. Neste sentido, os resultados encontrados nessa pesquisa também apontam para a relevância científica do constructo envolvimento, particularmente quando os estudantes ingressam pela 1ª vez na IES. Esta relação se traduz distintas ofertas institucionais de ações voltadas para pesquisa, extensão, mobilidade estudantil, eventos, atividades artístico-culturais e esportivas, dentre outras (Almeida et al., 2001; Fernandes & Tabosa, 2018; Fior & Mercuri, 2018)

Por fim, os resultados apontam que o número de reprovações em disciplinas ofertadas no ano letivo tem relação inversa com a permanência de estudantes no curso, assim, quanto maior o número de componentes curriculares perdidos, maior a chance de os alunos evadirem da IES. Tais resultados corroboram com dados da literatura em que a reprovação se apresenta como um fenômeno estrutural de retenção, o que impacta em trajetórias de insucesso. Essa retenção acadêmica e, como possível consequência o abandono dos estudos trazem prejuízos de diferentes formas para a IES e para o estudante, incluindo, por exemplo, danos financeiros e acadêmicos, e impedindo as garantias de

permanência, impactando a evasão (Canal & Figueiredo, 2021; Casanova, 2018; Oliveira-Silva et al., 2021). É importante, com base nesta informação pensar em ações que minimizem os efeitos negativos decorrentes de reprovações em componentes curriculares, e consequente retenção curricular. A evasão apesar de ser um problema complexo quase universal, as trajetórias de insucesso variam a depender da IES, o que se sugere políticas institucionais centradas nas especificidades do público atendido em cada instituição. Espera-se, portanto que tais ações possam proporcionar condições de acesso e permanência numa perspectiva inclusiva, e multifacetada (Campira et al., 2021; Casanova, 2018).

Embora os objetivos do presente estudo tenham sido contemplados, existem algumas limitações a serem consideradas. Uma delas trata-se do estudo ter sido realizado apenas com estudantes do 1º ano do ES, não contemplando outras fases da vida acadêmica, cuja permanência no curso também pode ser impactada por variáveis pessoais e contextuais. Outra dificuldade encontrada refere-se à ausência de estudos de natureza qualitativa com entrevistas, registros de observação ou outras técnicas de coleta de informações a partir dos estudantes, professores e gestores. Em complementação aos estudos sobre permanência, destacamos a possibilidade de pesquisas mais interventivas, como, por exemplo, instituir um programa voltado para envolvimento acadêmico e vivências de adaptação, e verificar eficácia do mesmo sobre a permanência de estudantes no ES. Apesar dos desafios, esperamos que as contribuições científicas do estudo possam ampliar as políticas institucionais direcionadas à permanência dos estudantes de 1º ano no curso e na IES, democratizando as trajetórias acadêmicas de sucesso com igualdade de oportunidades, para garantir a conclusão dos cursos de graduação. Sugere-se, ainda, a importância de um melhor conhecimento das particularidades estudantis para respostas diferenciadas às necessidades específicas dos estudantes por parte das suas IES.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, A. C. P. F. de, Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. C. (2016). Estudantes Não-Tradicionais No Ensino Superior: Barreiras À Aprendizagem E Na Inserção Profissional. *Laplage Em Revista*, 2(1), 97–111. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>
- Almeida, L., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507–514. <https://doi.org/10.1590/s0102->

79722006000300020

- Almeida, Leandro S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A. A. dos, & Ambiel, R. A. M. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica, 18*(02), 201–209.  
<https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Almeida, Leandro S, Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2001). Envolvimento acadêmico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação, 11*(2), 57–70.
- Almeida, Leandro 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 (Campinas), 17*(3), 899–920.  
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>
- Almeida, Leandro Silva. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 15*, 203–215.
- 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>
- Ambiel, R. A. M., Dos Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico, 47*(4), 288.  
<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudos 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., Armando, J., & Ferreira, G. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura, 131–145*.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015a). 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.

- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015b). 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. <https://doi.org/10.21814/rpe.7057>
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement : A Development Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25(4), 297–308. <https://doi.org/10.1016/0263->
- Bardagi, M. P., & Boff, R. de M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório. *Avaliação*, 15(1), 41–56.
- Barros, A. da S. X. (2015). Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação e Sociedade*, 36(131), 361–390. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73–89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Bombardelli, J. O. (2018). Fatores de permanência do ingressantes no ensino superior em uma universidade privada comunitária do Rio Grande do Sul. In *Mestrado em Gestão Educacional. Universidade do Vale do Rio Sinos*.
- Branco, U. V. C. (2020). Ensino superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 52–72. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100004>
- Brasil. (2008). *Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008*.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (p. 203p).
- Brites-ferreira, J., Seco, G., Canastra, F., Abreu, I. S. M., Canastra, F., & Simões-dias, I. (2011). (In)sucesso acadêmico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 2(4), 28–40. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2011.4.52>
- Campira, F. P., Bulaque, P. Z., & Almeida, L. S. (2021). Satisfação com experiências acadêmicas: variáveis preditoras em estudantes universitários de Moçambique. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 1979–1994. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15421>
- Canal, P. P., & Figueiredo, Z. C. C. (2021). Permanência na educação superior pública : experiência de

- Política de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico de estudantes Permanencia en la educación superior pública : la experiencia de una Política para Supervisar el Desempeño Académico Permanence in p. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 11, 1–20.
- Cantorani, J. R. H., Pilatti, L. A., Helmann, C. L., & Silva, S. de C. R. da. (2020). A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1–26. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250016>
- Carvalho, C. H. A. de. (2014). Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. *Revista Do Instituto de Estudos Brasileiros*, 0(58), 209–244. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i58p209-244>
- Casanova, J. R. (2018). Abandono No Ensino Superior: Modelos Teóricos, Evidências Empíricas E Medidas De Intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 05. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- Casanova, J. R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68(February 2020). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2014). Evasão universitária : modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento*, 32(79), 9–17. <https://doi.org/10.7213/psicol..argum.32.s02.A001>
- Castro, R., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Courses and expectations associated with the choice of a degree in arts: Study with Portuguese students of 1st year. *Percursos e Expectativas Associados a Escolha de Um Curso Superior Em Artes: Estudo Com Alunos Portugueses Do 1 Ano*.
- Cislighi, J. F., Cruz, J. B., Santos, M. C. C., Mendonça, T. S., & Ferreira, F. G. (2019). Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In *16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais* (pp. 1–11).
- Costa, A. R., Araujo, A. M., Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Expectativas acadêmicas segundo o gênero dos estudantes portugueses do primeiro ano do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 325–334.

- Costa, F. J. da, Bispo, M. de S., & Pereira, R. de C. de F. (2018). Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. *RAUSP Management Journal*, 53(1), 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>
- Costa, O. S. da, & Gouveia, L. B. (2018). Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 24(3), 155–182. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>
- Costa, S. L., & Dias, S. M. B. (2015). A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. *Jornal de Políticas Educacionais*, 9(17), 51–60.
- da Silva Gasparotto, G., Bichels, A., do Prado Szeremeta, T., Vagetti, G. C., & de Oliveira, V. (2020). High school students' academic performance associated with psychological aspects, body practices and physical activity. *Journal of Physical Education (Maringá)*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.4025/JPHYSEDUC.V31I1.3137>
- da Silveira, L. C. T. (2018). Widening access to higher education for low-income students: A Brazilian case study (1990s-2016). *Revista Brasileira de Educacao*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230023>
- Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2020). Adaptação Acadêmica de Estudantes do 1º ano: Promovendo o sucesso e a permanência na Universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1–17.
- Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior : Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 9(1), 68–93.
- Fernandes, F. das C. de M., & Tabosa, W. A. F. (2018). *Instituto Federal: uma organização composta por organizações* (IFRN (ed.)).
- Fernández, M. F. P., Araújo, A. M., Vacas, C. T., Almeida, L. S., & González, M. S. R. (2017). Predictores del ajuste de los estudiantes durante la transición a la Universidad en España. *Psicothema*, 29(1), 67–72. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. (2019). Student ' s access and performance in the Portuguese Higher Education : Issues of gender , age , socio-cultural background , expectations , and program choice
- Acesso e desempenho dos estudantes no Ensino Superior Universidade da Beira Interior |

- Faculdade. *Avaliação*, 24(2), 434–450.
- Fior, C., & Mercuri, E. (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 85–95.  
<https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p85>
- Fior, C., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81–89.
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 179–188. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-1\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-1_10)
- Hassel, S., & Ridout, N. (2018). An investigation of first-year students' and lecturers' expectations of university education. *Frontiers in Psychology*, 8(JAN).  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218>
- IBGE. (2020). Educação 2019, PNAD Continua. In *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (Vol. 2019, Issue 2, pp. 1–16).  
[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)
- INEP. (2019). Censo da educação superior 2019. In *Ministerio Da Educação* (p. 32).  
[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58–71.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., & Buckley, J. A. (2006). What Matters to Student Success : A Review of the Literature Spearheading a Dialog on Student Success. *Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success Spearheading a Dialog on Student Success*, 18(July), 156. <http://cpe.ky.gov/NR/rdonlyres/AFA304F0-C125-40C2-96E5-7A8C98915797/0/WhatMatterstoStudentSuccessAReviewoftheLiterature.pdf>
- Lacerda, I. P., Yunes, M. A. M., & Valentini, F. (2022). Permanência no Ensino Superior e a Rede de Apoio de Estudantes Residentes em Moradia Estudantil. *Revista Internacional de Educação*

*Superior*, 8, 1–18.

Lemos, I. B. de. (2017). Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1–25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227161>

Lima Junior, P., Ostermann, F., & Rezende, F. (2013). Análise Dos Condicionantes Sociais Do Sucesso Acadêmico Em Cursos De Graduação Em Física À Luz Da Sociologia De Bourdieu. *Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (Belo Horizonte)*, 15(1), 113–129. <https://doi.org/10.1590/1983-21172013150108>

Maciel, C. E., Cunha Júnior, M., & Lima, T. da S. (2019). A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45, 0–3. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945198669>

Matte, A. C. F., Sartori, A. T., & Pereira, D. R. M. (2019). Uma proposta de acolhimento do estudante do Ensino Superior. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2554>

Máximo, R. (2020). Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do ensino federal em cidades não metropolitanas no Ceará. *Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 12, 1–17. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.e20190080>

MEC. (1996). *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas* (pp. 1–35).

Mello Neto, R. D., Medeiros, H. A. V., & Catani, A. M. (2014). Percepções de bolsistas ProUni acerca do pertencimento ao ensino superior privado. *Linhas Críticas*, 20(43), 583–603.

Morais, D. M. G., Souza, A. A. M., & Cassoni, V. (2019). Um Modelo Preditivo Da Evasão No Ensino Superior. *FTT Journal of Engineering and Business*, 1, 50–61.

OECD. (2012). *Equidade e Qualidade na Educação . Apoio às escolas e aos alunos desfavorecidos . 9789264130852*.

Oliveira-Silva, G., Aredes, N. D. A., & Galdino-Júnior, H. (2021). Analysis of the factors related to academic disapproval in the training of nurses: A mixed-method study. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.4458.3411>

Oliveira, M. D. de, & Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: a influência das variáveis socio-

- econômicas e culturais na carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 23–34.  
<https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100003>
- Osti, A., & Martinelli, S. de C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 49–59.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021>
- Pacheco, E. M. (2011). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In Moderna (Ed.), *Fundação Santillana*.
- Pacheco, E. M. (2020). DESVENDANDO OS INSTITUTOS FEDERAIS: IDENTIDADE E OBJETIVOS. *Educação Profissional e Tecnológica Em Revista*, 4(1), 4–22.
- Pather, S., Norodien-Fataar, N., Cupido, X., & Mkonto, N. (2017). First year students' experience of access and engagement at a University of Technology. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 69, 161–184.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno a instituição* (p. 175).
- Porto, A. M. da S., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13–24.  
<https://doi.org/10.14417/ap.1170>
- Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515–522.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L., & Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33.  
<https://doi.org/10.21814/rpe.6245>
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Araújo, A., & Almeida, L. (2015). *Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil*. Universidade São Francisco/Universidade do Minho.
- Santos, L., & Almeida, L. (2012). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19(2), 205–217. <https://doi.org/10.14417/ap.354>

- Santos, P. K. (2020). *Permanência na Educação Superior : desafios e perspectivas* (Cátedra UN).
- Santos, P. V. S. (2013). *Adaptação à Universidade dos estudantes coistas e não coistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão*. Universidade Federal da Bahia.
- Santos, S. M. dos R., Jesus, M. C. P. de, Merighi, M. A. B., Oliveria, D. M. de, Silva, C. T., & Aquino, P. S. (2011). Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 32(4), 711–718.
- Silva, G. P. da. (2013). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 18(2), 311–333. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772013000200005>
- Sousa, A. C. C.-R. de, Oliveira, C. A. B. de, & Borges, J. L. C. M. (2018). Utilização do sucesso acadêmico para prever o abandono escolar de estudantes do ensino superior: um caso de estudo. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1–19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180590>
- Tinto, V. (2007). Taking student success seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5–9. <https://doi.org/10.2307/1176972>
- 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. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5)
- Trals. (2005). *El rendiment i la trajectòria acadèmica en els dos primers anys a la Universitat* (p. 2).
- Valadas, S., Araújo, A., & Almeida, L. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso Acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 1, 47–67.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226–237. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782006000200003>

## **CAPÍTULO 3**

## **CAPÍTULO 3 – CONCLUSÃO**

### **3.1 Ganhos Teóricos e Empíricos**

Esta tese, composta por 5 (cinco) artigos interligados, teve como fio condutor analisar a transição, a adaptação e o sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no Ensino Superior do IFPB, a partir da compreensão de como estas variáveis se relacionam ao longo de um ano escolar. Os diferentes aspectos que permeiam a trajetória acadêmica dos estudantes do ES foram avaliados sob a ótica de alunos ingressantes nesta modalidade de ensino, sendo o 1º ano do ES considerado um período crítico pelas exigências e desafios próprios do contexto universitário.

Ao buscar compreender os fatores que impactam positiva ou negativamente nesta trajetória, os modelos teóricos conhecidos internacionalmente investigam há décadas o que possibilita trajetórias de sucesso/insucesso. A investigação mostra que não existe consenso quanto à determinação de que construtos são mais ou menos relevantes nestes percursos, por outro lado, fica evidente a complexidade dos fenômenos investigados no campo da educação e do quanto estes fenômenos são determinados multifatorialmente. Assim, as pesquisas no âmbito das Ciências da Educação são heterogêneas, necessárias, e, ao mesmo tempo difíceis de abranger a totalidade dos conhecimentos.

Ao compreender tal peculiaridade das investigações no âmbito da trajetória acadêmica no ES, direcionamos nossos esforços para tornar a amostra mais heterogênea e representativa dos estudantes ingressantes do IFPB, para diversificar os procedimentos de coleta, instrumentos, metodologia de investigação, análises de dados e triangular informações. Diante do exposto e cientes dos desafios impostos pelos fenômenos analisados, rerepresentaremos os objetivos centrais que serviram como referência para a consolidação dos manuscritos e para a condução de toda tese. Debruçaremos posteriormente sobre os principais resultados encontrados nas produções acadêmicas que respondem as questões norteadoras do projeto, confrontando-os com tais objetivos e com a literatura científica da área. Face ao exposto, os objetivos embasadores da tese foram: identificar as variáveis relacionadas ao sucesso acadêmico em estudante do 1º ano dos cursos superiores do IFPB; testar se variáveis de transição e adaptação se relacionam com sucesso de estudantes em diferentes contextos acadêmicos; e, em última instância, apontar medidas de intervenção e ação institucional com foco numa exploração mais profunda da realidade do Instituto e dos aspectos envolvidos na transição, adaptação e sucesso dos estudantes do 1º ano do IFPB, garantindo permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes que ingressam no ES .

Cada artigo publicado, ou em fase de publicação (o que se explica pela morosidade dos processos editoriais), é um texto completo que contempla em si referencial teórico sobre aspectos da transição, adaptação e/ou sucesso acadêmico. Sistemáticamente possui ainda metodologia, resultados e discussão do tema, com contributos relevantes para a aquisição de novos conhecimentos científicos para as diferentes trajetórias acadêmicas. Desta forma, para melhor estruturação da conclusão desta tese, faremos um aparato individualizado das contribuições de cada artigo. Posteriormente, reforçaremos o elo entre as publicações resgatando os resultados coletivos oriundos da tese e a relevância científica para as Ciências da Educação e, mais especificamente, para a área de Psicologia da Educação.

O artigo 1 - “Propriedades Psicométricas de Instrumentos da Trajetória Acadêmica na Universidade”, através de uma estatística voltada para análise fatorial confirmatória, apresentou em seus resultados a confirmação de bons índices de ajuste dos 3 (três) instrumentos voltados para avaliação de construtos relacionados a aspectos vinculados à transição, adaptação e sucesso, sendo estes construtos a expectativa acadêmica, as vivências de adaptação do estudante ao ES e o envolvimento acadêmico com atividades institucionais obrigatórias e não-obrigatórias. Especificamente, os instrumentos avaliados psicometricamente foram: questionário de percepções acadêmicas, versão expectativas (QPAE; Almeida et al., 2012), abreviada ao contexto brasileiro por Fleith et al. (2020); questionário de adaptação ao ensino superior (QAES; Araújo et al., 2014) e escala de envolvimento acadêmico (EEA; Fior et al., 2013). Encontramos estrutura multidimensional nos 3 (três) instrumentos, tal como a versão original. Porém, especificamente no caso da EEA, alguns índices de validade apresentaram melhoria dos parâmetros ao eliminar itens dos 2 fatores. Os índices de fidedignidade dos fatores também se mostraram acima dos parâmetros encontrados na literatura da área. Tais resultados contribuem para o avanço científico na área de avaliação de construtos psicológicos, pois reuniu evidências de validade baseada na estrutura interna de 3 (três) instrumentos relevantes para trajetória acadêmica no ES. As propriedades psicométricas satisfatórias encontradas no estudo possibilitam mais respaldo científico para os próximos estudos que contemplaram e contemplarão construtos importantes no âmbito da Psicologia Educacional, sendo sua adaptação ao contexto dos IFs e do Nordeste brasileiro, útil para desenvolver modelos teóricos institucionais centrados em diferentes aspectos do ES, ampliando, com isto, as possibilidades de trajetórias de sucesso acadêmico, tanto no curso e quanto no vínculo com a IES.

O artigo 2 - “Variáveis pessoais e contextuais diferenciadoras das expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes no Ensino Superior”, prioriza o construto de expectativas acadêmicas, variável

de relevância para a transição do ensino secundário para o ES, e que são concretizadas ou não posteriormente com as vivências adaptativas. Neste estudo, investigamos variáveis pessoais e contextuais sobre os anseios dos estudantes a partir da F-Manova. Os resultados apontaram diferenças nas expectativas de 4 (quatro) dentre os 7 (sete) fatores do QPAE, sendo: formação acadêmica, relações interpessoais, sucesso profissional e competências transversais em função da idade e da condição de frequentar ou não pela 1ª vez a instituição. Neste contexto, estudantes mais novos apresentam médias de expectativas mais elevadas quando comparadas a estudantes mais velhos que estudam pela 1ª vez no IFPB. O mesmo não ocorre com ex-alunos do IF, já que alunos mais velhos têm maiores expectativas que alunos mais jovens. Estes dados enfatizam a influência das variáveis idade e ser egresso ou não da IES sobre as expectativas e, por conseguinte, diferenças na trajetória acadêmica de estudantes ingressantes no ES. Outro contributo relevante desta pesquisa está relacionado às diferenças a partir da natureza dos cursos. Confrontando dados da literatura, estudantes oriundos de cursos de bacharelado, licenciatura e de tecnologia podem ou não sofrer impacto direto e indireto das variáveis pessoais e contextuais investigadas. Com isso, estudantes de cursos de bacharelado não apresentam diferenças em suas expectativas, enquanto estudantes de cursos com duração mais curta apresentam expectativas variando em função da idade e de ser ou não ex-estudante da instituição.

O artigo 3 - “Indicadores do sucesso acadêmico na educação superior: análise segundo natureza dos cursos”, iniciamos através deste estudo a compreensão de como diferentes variáveis de transição e de adaptação impactam no sucesso de estudantes ingressantes, de acordo com o perfil do curso frequentado. A partir de uma análise de regressão linear hierárquica múltipla feita com dados extraídos de mais de 700 estudantes de 1º ano do ES do IFPB, os resultados encontrados apontaram que as variáveis retratadas explicam 89% da variância do CRE de estudantes do bacharelado, 85% da licenciatura e 84% do rendimento acadêmico de cursos tecnológicos, com destaque para as variáveis renda, opção de curso, contato extraclasse com professor e atividades extracurriculares (pesquisa, extensão, monitoria, movimento estudantil, estágio, atividades artístico-culturais e esportivas, e participação em eventos científicos da área), além de faltas e disciplinas aprovadas versus disciplinas cursadas. Neste sentido, conseguimos compreender que, independentemente do curso, o sucesso é influenciado por aspectos multivariados que englobam variáveis sociodemográficas, bem como vivências adaptativas e institucionais. Ao confirmar a heterogeneidade nas características dos alunos de diferentes áreas do conhecimento em sua trajetória acadêmica, grande parte do rendimento

acadêmico destes estudantes está centrado entre variáveis pessoais/familiares e contextuais do ambiente universitário.

O artigo 4 - “Transição, adaptação e sucesso acadêmico na Educação Superior: uma análise através da regressão”, investigou outros aspectos de relação entre variáveis de transição e de adaptação acadêmicas com o sucesso de estudantes ao longo do 1º ano de ES do IFPB. Ao usarmos análise de regressão linear e recrutar uma amostra de 715 estudantes oriundos de 26 cursos superiores de 10 campi distintos, encontramos como os principais resultados no manuscrito, que os comportamentos de estudo dos estudantes (ex. a sua responsabilidade em ir às aulas, acompanhar os trabalhos, fazer anotações, discutir com colegas assuntos vinculados à graduação, estar num curso de 1ª opção, dentre outros) são fatores decisivos quando analisamos rendimento acadêmico. Estudantes com desempenho acadêmico satisfatório, ou seja, CRE elevado, em geral, não precisam estudar muitas horas, sendo mais relevante a qualidade do estudo e a presença destes estudantes durante as aulas. Desta forma, quanto maior o número de faltas dos estudantes no ano letivo, pior será o rendimento do estudante. Outro fator relevante frente ao sucesso acadêmico é a adaptação acadêmica frente aos desafios do ES, além do suporte social e do envolvimento acadêmico também se apresentarem como fatores decisivos para o desempenho dos estudantes. Mais uma vez, reconhecemos que variáveis encontradas em modelos teóricos, bem como em estudos prévios na área de Psicologia Educacional, como suporte social, envolvimento acadêmico, número de faltas e localização do *campus*, influenciam as trajetórias de sucesso/insucesso em estudantes do 1º ano do ES.

O artigo 5 - “Prevendo a permanência de estudantes no Ensino Superior: confluência de variáveis pessoais e contextuais”, abordou outra concepção de sucesso, a permanência do estudante no curso e, conseqüentemente no ES, diferenciando os estudantes através de uma variável com relevância estatística encontrada no artigo 2, que é a situação do estudante ser ou não egresso do IFPB. Investigamos mais precisamente, mediante modelo de regressão linear, como a permanência no IFPB é influenciada por variáveis como: suporte social, vivências adaptativas, envolvimento acadêmico, número de reprovações acadêmicas e características pessoais de sexo e idade. O fato é que identificamos 3 (três) variáveis significativas na previsão da permanência de estudantes egressos da IES e que explicam em conjunto 54% da variância da permanência deles no curso frequentado, sendo: número de reprovações nos componentes curriculares, adaptação com projeto de carreira e com a instituição. Por outro lado, estudantes ingressantes no IFPB pela 1ª vez apresentaram 19% de variância explicada por cinco variáveis da trajetória acadêmica, sendo: número de reprovações, suporte social

com familiares, amigos, intimidade e atividades sociais, além de adaptação institucional e envolvimento acadêmico em atividades obrigatórias e não-obrigatórias do ES. Novamente, percebemos com mais este estudo, o quanto as trajetórias acadêmicas se diferenciam mediante presença/ausência de variáveis intrínsecas e extrínsecas aos estudantes, sendo a permanência outra forma positiva de compreensão do sucesso acadêmico. Assim, futuras intervenções institucionais e de acompanhamento estudantil pode ser basear na permanência do estudante no curso superior e na IES, analisando as variáveis pessoais e contextuais vinculadas a este sucesso e diferenciando estudantes que vivenciaram a verticalização do ensino dos que estão frequentando o IFPB pela 1ª vez.

Percebemos, através dos estudos realizados e na luz da literatura da área, o quanto as trajetórias acadêmicas são heterogêneas e impactadas por diferentes variáveis que antecedem o ingresso no ES, incluindo aqui variáveis pessoais, sociais, familiares, e de transição entre o ensino secundário e o ES. Sabemos que a transição acadêmica do ensino secundário para o ensino superior acarreta inúmeras expectativas positivas, mas também outros receios e desafios inerentes ao ambiente universitário. É um ponto indicativo de várias mudanças na vida do estudante, e seu impacto está vinculado às características pessoais, às exigências e ao apoio do ambiente ao qual estão inseridos (Moreno & Soares, 2014; Oliveira et al., 2016; Santos & Almeida, 2012). Esta influência do contexto ambiental pôde ser percebida transversalmente entre distintos artigos realizados, sendo inclusive impactante sobre aspectos do sucesso, incluindo CRE e permanência no curso e na IES. As diferentes investigações apontam que elevados índices de rendimento acadêmico e a persistência acadêmica de continuar com os estudos superiores no IFPB é mais provável em alunos que encontram ambientes institucionais comprometidos com seu sucesso, e em estudantes que se envolvem institucionalmente em atividades curriculares e em atividades extracurriculares (pesquisa, extensão, monitoria, estágio, dentre outros). Percebemos, assim, que a oferta institucional de atividades obrigatórias e não-obrigatórias contribui para a garantia de sucesso destes estudantes, apresentando trajetórias acadêmicas diferenciadas e, ao mesmo tempo, centradas nas particularidades dos estudantes.

Vimos ainda como a expansão universitária vivenciada nos últimos anos se refletiu no perfil dos estudantes que frequentam o ES do IFPB, e esta garantia de acesso não reflete, necessariamente, na garantia de sucesso em estudantes do ES. É fato que existe uma heterogeneidade da população ingressante no ES, como, por exemplo, estudantes trabalhadores, com idades e rendas distintos, de ambos os sexos, e com diferentes percursos acadêmicos anteriores. Dados que evidenciam a complexidade da temática e os aspectos multifacetados deste período de vida, porém estes novos públicos ainda apresentam mais dificuldade em permanecer e em apresentar desempenho acadêmico

satisfatório. Assim, tais variáveis sociodemográficas impactam positiva ou negativamente na diferenciação das trajetórias acadêmicas dos estudantes do IFPB, merecendo acompanhamento pedagógico e assistencial, além de intervenção com diferentes profissionais desde o ingresso na IES.

Em reforço das abordagens contextualistas ou ecológicas do desenvolvimento humano, parece aqui que a natureza do curso e o *campus* frequentado pelos estudantes do ES do IFPB geram mudanças no perfil do estudante e em suas trajetórias acadêmicas no 1º ano de ES, como vimos nos estudos 2, 3 e 5. Os estudantes de bacharelado, que apresentam maior investimento de recursos pelo tempo de permanência do estudante até a conclusão dos estudos após 4 ou 5 anos, bem como alunos oriundos de cursos de licenciatura com cursos mais voltados à formação de professores e de tecnologia, com duração mais breve de 3 anos, em média, independente do curso, são mais determinados por variáveis sociodemográficas, de transição e de adaptação ao ES. Independentemente do curso frequentado, mas com maior ou menor grau de influência, os estudantes de 26 cursos do ES do IFPB possuem menos impacto de variáveis de transição e de variáveis pessoais, como expectativas e idade, porém com mais impacto de variáveis sociais, vocacionais e de vivências adaptativas ao ES. Por outro lado, a localização da IES contribui para vivências positivas e/ou negativas ao longo da trajetória de 1º do ES, principalmente pela oferta de recursos humanos e de estrutura mais evidentes em *campi* mais próximos aos grandes centros urbanos do Estado. Percebemos, com isto, que o *campus* frequentado e suas ações institucionais voltadas para ampliação do envolvimento em atividades obrigatórias e não-obrigatórias possibilitam trajetórias de sucesso ou de insucesso, contribuindo para a permanência ou evasão a depender de como ocorre a oferta destes recursos.

Além da transversalidade de ações de pesquisa, extensão e ensino coexistindo para a criação de vínculo institucional e motivação para permanência no curso e na IES, destacamos outro aspecto igualmente relevante para a reflexão, que é a verticalização do ensino. Compreendemos desde a legislação de criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008) que existe um fio condutor de ensino desde a educação básica até o ES, que direciona estudantes com determinado perfil acadêmico e profissional para dar continuidade ingressar no ensino secundário e permanecer no itinerário formativo do ES dentro do IFPB, principalmente dando continuidade à formação técnica e tecnológica iniciada antes do ingresso no ES. Diante deste cenário, observamos que também nos estudos desenvolvidos no âmbito da tese, estudantes que são ex-alunos da instituição apresentaram expectativas acadêmicas mais realistas, com melhor adaptação acadêmica e maior envolvimento institucional, sendo uma variável preditora relevante para o sucesso acadêmico e para a permanência no curso e na IES. Estes estudantes possuem aspectos vocacionais mais evidenciados que, pela experiência prévia e vínculo

formado ao longo dos anos de estudo no IFPB, possibilitam trajetórias acadêmicas mais assertivas e satisfatórias.

Por fim, mas não menos importante, cabe a nós uma reflexão acerca dos instrumentos utilizados no âmbito da Psicologia da Educação. Existem muitos instrumentos avaliativos de diferentes construtos relacionados com o período de transição e de adaptação de estudantes do ES, porém tais instrumentos foram desenvolvidos para realidades institucionais distintas dos IFs. Estes questionários e escalas foram criados no contexto de *colleges* e de universidades mais tradicionais e localizadas no eixo Sul-Sudeste do país, não abarcando logicamente a realidade da região Nordeste e nem as especificidades dos Institutos. Neste sentido, a adaptação de 3 (três) instrumentos voltados à realidade do IFPB possui relevância social e científica. Com adaptação cultural e de linguagem prévia e aplicação destes instrumentos a centenas de estudantes, contribuimos para dar mais credibilidade aos estudos voltados para aplicação dos mesmos às especificidades do IF. Assim, as pesquisas empíricas desenvolvidas nesta tese e as inúmeras pesquisas que podem ser realizadas a partir da adaptação destes instrumentos, possibilitam intervenções institucionais e implementação de políticas de gestão mais seguras quanto à validade e fidedignidade dos dados junto aos estudantes de ES do IFPB e de outros institutos federais localizados na região Nordeste do Brasil.

### **3.2 Limitações e Futuras Investigações**

Apesar dos objetivos centrais da tese terem sido contemplados, existem algumas limitações a serem consideradas, já descritas ao longo dos estudos, mas que cabe reflexão. Uma delas é referente à amostra ser exclusiva de uma única IES pública, não contemplando outros contextos sociais e acadêmicos da realidade brasileira, sem generalização dos resultados para outras IES, pois são específicos para estudantes do 1º ano do IFPB. Sabemos que o Brasil possui dimensões continentais, com amplitude geográfica e diversidades de realidade que necessitam de investigações específicas e que, ao mesmo tempo, dificultam estudos mais abrangentes e aprofundamento de diferentes contextos educativos. Neste aspecto, ao pensar em futuras intervenções, cabe comparar a realidade acadêmica de outros Institutos Federais tanto do Nordeste quanto de outras regiões do país. É importante analisar também semelhanças e diferenças para outras IES públicas como as universidades (que contemplam a ampla maioria das matrículas do ES público) e para IES privadas, responsáveis por mais de 70% das matrículas atuais do ES brasileiro.

Outra limitação existente foi relacionada à investigação de aspectos da trajetória acadêmica específica para os estudantes ingressantes, não contemplando assim alunos de outros períodos

acadêmicos, como estudantes concluintes. Em estudos futuros, é importante conhecer como o sucesso acadêmico ocorre em outras fases da trajetória acadêmica durante a graduação, permitindo comparar como tais variáveis investigadas nesta tese podem continuar ou não influenciando o rendimento e a permanência destes estudantes no ES.

Sugerimos ainda novos estudos voltados para ampliação do número e da representatividade dos estudantes universitários, tomando a diversidade e os estudos comparativos a partir de diferentes pontos de vista, como estudantes, professores, familiares e equipe gestora da IES. Esta triangulação das fontes de informação retrata com mais fidedignidade as nuances vivenciadas do período do ES e as diferentes percepções sobre a trajetória acadêmica do contexto universitário.

Por fim, é importante refletirmos sobre as formas de predição do sucesso acadêmico. Como vimos, este construto não possui consenso em relação à sua conceitualização, cabendo distintos aspectos a serem abordados para compreender a completude do fenômeno. Neste contexto, o sucesso aferido a partir do rendimento acadêmico (nota) possibilita uma visão por vezes reducionista deste fenômeno, dificultando efeitos comparativos entre cursos, *campi* e outras IES. Faz-se necessária a complementaridade de informações coletadas, principalmente a partir de outros métodos e natureza de investigações. Outras formas de análise com natureza mais qualitativa auxiliam no aprofundamento de estudos voltados para as peculiaridades geradas por trajetórias distintas de sucesso. Além disso, os questionários de autorrelato, apesar de possibilitarem custo mínimo de tempo e de recursos, ampliação de pesquisas comparativas e avaliação em larga escala, possuem algumas limitações a serem pensadas, como: a pouca atenção dada aos contextos de vida onde os estudantes estão inseridos; a necessidade de atualização constante; falta de unidade/coerência teórica dos construtos abordados nestes instrumentos, além de possuírem perspectiva mais estática; e, necessidade de sensibilidade e capacidade inferencial dos pesquisadores ao analisar os instrumentos avaliativos.

Como retratamos durante a escrita da tese, limitações ocorreram em todos os estudos, visto que estes não conseguem contemplar a totalidade dos fenômenos no âmbito das Ciências da Educação, mas cabe aos pesquisadores um olhar atento e sensível minimizar tais restrições e ampliar a heterogeneidade dos participantes, métodos, instrumentos e análises avaliativas. Isto sem esquecer dos princípios éticos inerentes a todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

### **3.3 Implicações para a Prática**

Para além do campo teórico, a pesquisa científica procura embasar ações concretas do cotidiano das IES, por exemplo dando contributos para a melhoria dos serviços académicos, das condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e das práticas de ensino e avaliação por parte dos professores. Neste contexto, a tese utilizou diferentes instrumentos de avaliação aplicados em 5 (cinco) momentos ao longo do 1º ano de ES, ressaltando os inúmeros desafios encontrados e a complexidade dos fenômenos que perpassam as trajetórias académicas de sucesso/insucesso.

Ao analisar diversos aspectos da transição, adaptação e sucesso, compreendemos variáveis que merecem acompanhamento por parte da equipe gestora. Buscamos, sobretudo, dar subsídios teóricos para colaborar futuramente com programas de intervenção precoce junto aos alunos mais propensos à evasão, bem como possíveis ações institucionais de apoio às necessidades reais dos alunos. As ações a serem implementadas no cotidiano das IES podem ser divididas em 3 (três) grandes níveis de atenção à comunidade educativa, fazendo uma analogia à Organização Mundial de Saúde (OMS), a qual classifica a atenção à saúde em nível primário, secundário e terciário.

Aqui, compreendemos as ações primárias no âmbito da promoção de ações educativas mais amplas, com práticas de intervenção à toda comunidade educativa desde antes do ingresso ao ES, durante o ingresso/matriculação do estudante e perpassando por todo período de graduação. Nesta modalidade, seriam importantes ações concretas de apresentação e divulgação dos cursos junto às instituições de ensino secundário, bem como visitas guiadas de alunos do ensino básico e técnico às dependências da IES. Utilização dos serviços de psicologia das IES também poderiam disponibilizar serviços de orientação vocacional para estudantes, ligadas à busca de uma profissão mais compatível com as especificidades de cada aluno. Outra possível ação primária está voltada à 1ª semana de aula, cujo acolhimento e apresentação dos principais serviços, regulamentos e perfil do curso devem ser priorizados. Nesta fase, a participação de estudantes mais antigos no curso é de suma importância, quer seja no papel de estudante mentor ou mediante representantes académicos, destacando ainda a participação das coordenações e dos movimentos estudantis. Mostras de arte-cultura-esportes também podem contribuir para esta etapa inicial de pertencimento e vínculo com a instituição, independente dos aspectos sociodemográficos e de percursos académicos anterior dos estudantes. No âmbito das coordenações e gestões, cabe ainda garantir e acompanhar a qualidade dos cursos e o perfil profissional pretendido, sendo necessário constantes atualizações dos PPP e PDI, bem como do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), possibilitando ainda vivências educativas através da

oportunização de mobilidade nacional e internacional, tanto discente quanto docente. Buscamos, assim, uma oportunização de sucesso a todos os estudantes e suas trajetórias acadêmicas.

As ações secundárias estão direcionadas a uma complexidade maior do atendimento à comunidade acadêmica, iniciando suas intervenções com o início das aulas para os estudantes e antes das aulas para os educadores. Sabemos que professores da rede federal de educação apresentam, em muitos casos, formações iniciais de bacharelado ou de tecnologia, com pouca ou nenhuma formação em componentes pedagógicos. Assim, a formação continuada dos educadores das IES, quer seja por cursos de capacitação em práticas pedagógicas, ou em qualificação profissional mediante cursos de mestrado e doutorado, é essencial para evolução do trabalho docente, bem como para criação de novos ambientes de aprendizagem e de aquisição e/ou de conhecimentos e competências juntos aos estudantes. Em relação aos estudantes, é importante trabalhar na reparação das desigualdades, lidando com os diferentes de forma diferente, e nas práticas inclusivas, em especial para estudantes que entraram mediante sistema de cotas e para estudantes pertencentes aos “novos públicos”. Nesta modalidade, os serviços de acompanhamento pedagógico, psicológico, de saúde e assistencial, devem estar próximos das coordenações de curso, intervindo preventivamente com ações coletivas e individuais. A tutoria acadêmica apresenta-se também com um importante papel na aprendizagem dos estudantes nos diferentes componentes curriculares e dificuldades percebidas nas particularidades de alguns estudantes. A percepção destas dificuldades e o levantamento de estudantes com potencial para retenção/evasão podem ser observados pelos docentes no dia a dia da sala de aula ou na ausência dos alunos durante as aulas, pelos pares intelectuais como colegas de sala ou representantes de turma, pelo próprio estudante na procura voluntária pelos serviços institucionais ou pela comunidade gestora, em especial a coordenação de curso. Como sabemos, a decisão do estudante de permanecer ou evadir é uma tomada de reflexão contínua, dinâmica e progressiva, sendo as implicações práticas também dinâmicas e multifacetadas com diferentes frentes de ação. Cabe, então, uma necessidade de “observatório” institucional, composto por profissionais/equipes interdisciplinares capacitados nos aspectos vinculados a trajetória acadêmica de sucesso/insucesso, em especial, no conhecimento teórico acerca das variáveis de sociodemográficas, de transição e de adaptação dos estudantes, com destaque para alunos do 1º ano do ES, sinalizando os estudantes que estão com maior ou menor predisposição à retenção/evasão.

Por fim, as ações em nível terciário de intervenção recorrem aos níveis mais complexos quando nos referimos ao risco de insucesso acadêmico e abandono. O processo de decisão do estudante em evadir já foi sinalizado pelo mesmo de diferentes formas e, apesar disto, as ações

primárias e secundárias não conseguiram intervir e/ou reverter. O fato é que medidas interventivas promotoras ou preventivas são mais eficazes que ações voltadas para exclusivamente para remediação do fenômeno, podendo direcionar-se a aspectos relacionados a saúde-bem-estar, instituição, desenvolvimento psicossocial, estudo e aprendizagem e desenvolvimento vocacional e gestão de carreira (Almeida et al., 2019). Cabe aos gestores educativos, nestas ações terciárias, oferecer algumas alternativas acadêmicas com reingresso em projetos e no próprio curso após desvinculação do estudante ao curso e, possivelmente à IES. Percebemos, assim, o quanto este tipo de ação tem menos chance de recuperar situações por vezes irreversíveis. Nestes casos, convém reuniões/entrevistas com este perfil de estudantes para compreender as motivações e as causas do abandono para reflexão e melhoria nos processos educativos atuais e futuros. Entendemos ainda, que nem sempre a saída do estudante pressupõe uma característica negativa, isto porque, para alguns estudantes, a evasão possibilita uma readequação da carreira, ajudando a concretizar projetos vocacionais antigos. A escolha de carreira em estudantes adolescentes pode acarretar uma fase de vivências universitárias em diferentes cursos até chegar ao compromisso de carreira mais compatível com a especificidade e vocação de cada estudante.

Diante do exposto, concluímos que implicações práticas no âmbito das trajetórias acadêmicas do ES perpassam por intervenções junto ao corpo discente, ao corpo docente e às IES. Quanto mais estas vertentes estejam em consonância com a valorização do ser humano, da vida humana e das interrelações com sentido, mais o IFPB conseguirá exercer missão institucional com excelência, que é

Ofertar a educação profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática. formar de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática (IFPB, 2021).

Assim, esperamos com a realização desta tese doutoral contribuis para potencializar ações institucionais do IFPB promotoras da permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes que ingressam no ES, a fim de garantir o sucesso educativo, em suas distintas dimensões.

## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

- Alfonso-Gil, S., Deaño Deaño, M., Conde Rodrigues, Á., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfis de expectativas acadêmicas em alunos. *Revista Galego-Portuguesa De Psicología E Educación, 21*(1), 125–136.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*(3), 507–514. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722006000300020>
- Almeida, L. S., Soares, A., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 2*, 81–93.
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A. A., & Ambiel, R. A. M. (2018). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica, 18*(02), 201–209. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A. A., & Ambiel, R. A. M. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica, 18*(02), 201–209. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expetativas 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. (2001). Envolvimento acadêmico: confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação, 11*(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 (Campinas), 17*(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>

- Almeida, L. S., & Casanova, J. R. (2019). Desenvolvimento psicossocial e sucesso acadêmico no ensino superior. In Lisboa: Climepsi Editores (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (1a ed., pp. 101–128).
- Ang, C. S., Lee, K. F., & Dipolog-Ubanan, G. F. (2019). Determinants of first-year student identity and satisfaction in higher education: a quantitative case study. *SAGE Open*, *9*(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244019846689>
- Araújo, A., Costa, A., Casanova, J., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de percepções académicas - expectativas: contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, *1*(ano 4), 156–178.
- 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., Ferreira, J. A. G., Santos, A. A., & Noronha, A. P. P. (2014). Questionário de adaptação ao ensino superior ( QAES ): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 131–145.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas : estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, *28*(1), 201–220.
- Araújo, A. M., Gomes, C. M. A., Almeida, L. S., & Núñez, J. C. (2019). A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Anales de Psicología*, *35*(1), 58–67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: a development theory for higher education. *Journal of College Student Development*, *25*(4), 297–308. <https://doi.org/10.1016/0263->
- Baker, R. W., & McNeil, O. V. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment in college. *Journal of Counseling Psychology*, *32*, 94–100.
- Barros, A. S. X. (2015). Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educacao e Sociedade*, *36*(131), 361–390. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of*

- College Student Retention*, 3(1), 73–89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Borracci, R. A., Pittaluga, R. D., Rodríguez, J. E. Á., Arribalzaga, E. B., Camargo, R. L. P., Couto, J. L., & Provenzano, S. L. (2014). Factores asociados con el éxito académico de los estudiantes de medicina de la universidad de Buenos Aires. *Medicina (Argentina)*, 74(6), 451–456.
- Bortolanza, J. (2017). Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. In *XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária* (p. 14). <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181204>
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401–409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Brasil. (2008). *Lei nº11892, de 29 de dezembro de 2008*.
- Brasil. (2012). *Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012*.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (p. 203p).
- BRASIL. (2011). *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020)* (pp. 1–16).
- BRASIL. (2014). *PNE 2014-2024 (Linha de base INEP-MEC)*.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: a structural model. *Research in Higher Education*.
- Carvalho, C. H. A. (2014). Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. *Revista Do Instituto de Estudos Brasileiros*, 0(58), 209–244. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i58p209-244>
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 05. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2014). Evasão universitária : modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento*, 32(79), 9–17. <https://doi.org/10.7213/psicol..argum.32.s02.A001>
- Castro, R., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Courses and expectations associated with

the choice of a degree in arts: study with portuguese students of 1st year. *Percursos e Expectativas Associados a Escolha de Um Curso Superior Em Artes: Estudo Com Alunos Portugueses Do 1 Ano*.

Chryssikos, A., Ahmed, E., & Ward, R. (2017). Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2/3), 97–121. <https://doi.org/10.1108/ijced-10-2016-0019>

Cislighi, J. F., Cruz, J. B., Santos, M. C. C., Mendonça, T. S., & Ferreira, F. G. (2019). Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In *16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais* (pp. 1–11).

Costa, A. R., Araujo, A. M., Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Expectativas académicas segundo o género dos estudantes portugueses do primeiro ano do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 325–334.

Costa, F. J., Bispo, M. S., & Pereira, R. C. F. (2018). Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. *RAUSP Management Journal*, 53(1), 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>

Costa, O. S., & Gouveia, L. B. (2018). Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 24(3), 155–182. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>

Cruz, C., Nelas, P., Chaves, C., Mariline, A., & Sandra, C. (2016). O suporte social dos estudantes do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 81–88. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.235>

Feitosa, P. A. (2013). A interiorização dos Institutos Federais: um estudo de caso sobre a implantação do campus Venda Nova do Imigrante. In *Dissertação (Mestrado em Educação)* (Issue April). Universidade Federal do Espírito Santo.

Fernandes, F. C. M. (2009). Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. *Holos*, 2, 3–9.

Fernandes, F. C. M., & Tabosa, W. A. F. (2018). *Instituto Federal: uma organização composta por organizações* (IFRN (ed.)).

- Figueiredo, H., Biscaia, R., Rocha, V., & Teixeira, P. (2015). Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education, 42*(8), 1401–1420. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1101754>
- Fior, C., & Mercuri, E. (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19*(1), 85–95. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p85>
- Fior, C., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da escala de envolvimento acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica, 12*(1), 81–89.
- Fleith, D. D. S., Almeida, L. S., & Marinho-araujo, C. M. (2020). Validity Evidence of a Scale on Academic Expectations for Higher Education. *Padéia, 30*, 1–11.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Texto do educador*. Folha de São Paulo.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (Atlas (ed.); 5ª ed).
- 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>
- IBGE. (2020). Educação 2019, PNAD Contínua. In *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (Vol. 2019, Issue 2, pp. 1–16). [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)
- IFPB. (2021). *Missão Institucional*.
- INEP. (2019). Censo da educação superior 2019. In *Ministerio Da Educação* (p. 32). [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)
- Instituto Lobo. (2012). *Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. 08780 220*, 1–23.
- Instituto SEMESP. (2020). *Mapa do ensino superior no Brasil*. <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2017/>

- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kipnis, B. (2000). A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. In *Linhas Críticas* (Vol. 6, Issue 11, pp. 109–130).
- Kuh, G. D., Kinzie, J., & Buckley, J. A. (2006). What matters to student success: a review of the literature spearheading a dialog on student success. *Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success Spearheading a Dialog on Student Success*, 18(July), 156. <http://cpe.ky.gov/NR/rdonlyres/AFA304F0-C125-40C2-96E5-7A8C98915797/0/WhatMatterstoStudentSuccessAReviewoftheLiterature.pdf>
- Lobo, R. L., & Filho, S. (2017). A evasão no ensino superior brasileiro: novos dados. *Instituto Lobo*, 1–6. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Mancebo, D., Vale, A. A., & Martins, T. barbosa. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educacao*, 20(60), 31–50. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 199–211. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da escala expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes na educação superior. *Revista Avaliação Psicológica*, 14(1), 133–141. <https://doi.org/10.1021/acs.jafc.6b05003>
- Marôco, J. P., Campos, J. A. D. B., Vinagre, M. G., & Pais-Ribeiro, J. L. (2014). Adaptação transcultural Brasil-Portugal da escala de satisfação com o suporte social para estudantes do ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Matias-Pereira, J. (2012). *Manual de Metodologia da Pesquisa Científica* (Atlas (ed.); 3a ed.).
- Gomes, C. M. A., Almeida, L. S., & Núñez, J. C. (2017). Rationale and applicability of exploratory structural equation modeling ( ESEM ) in psychoeducational contexts. *Psicothema*, 29(3), 396–401. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.369>
- Máximo, R. (2020). Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do

- ensino federal em cidades não metropolitanas no Ceará. *Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 12, 1–17. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.e20190080>
- MEC. (1996). *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas* (pp. 1–35).
- Morais, D. M. G., Souza, A. A. M., & Cassoni, V. (2019). Um modelo preditivo da evasão no ensino superior. *FTT Journal of Engineering and Business*, 1, 50–61.
- 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.
- Mujica, A. D., Villalobos, M. V. P., Bernardo Gutiérrez, A. B., Fernández-Castañón, A. C., & González-Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429–436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- 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.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, 9(3), 73–89.
- Oliveira, M. D., & Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: a influência das variáveis socio-econômicas e culturais na carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 23–34. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100003>
- ONU. (2015). *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*.
- Osti, A., & Martinelli, S. C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 49–59. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021>
- Pacheco, E. (2010). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (IFRN (ed.)).
- Pacheco, E. M. (2020). Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica Em Revista*, 4(1), 4–22.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). Development of verbal, quantitative, and subject matter

- competence. In Jossey-Bass (Ed.), *How College affects Students* (Volume 2).
- Pather, S., Norodien-Fataar, N., Cupido, X., & Mkonto, N. (2017). First year students' experience of access and engagement at a University of Technology. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, *69*, 161–184.
- Pereira, L. A. C., & Cruz, J. L. V. (2019). Os Institutos Federais e o desenvolvimento regional: interface possível. *Holos*, *4*(35), 1–18. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.7992>
- Pinheiro, M. R. M. M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Universidade de Coimbra.
- Pino-Vera, T., Cavieres-Fernández, E., & Muñoz-Reyes, J.-A. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *IX*, 24–41. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.276>
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno a instituição* (p. 175).
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017a). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, *35*(1), 13–24. <https://doi.org/10.14417/ap.1170>
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017b). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, *19*(1), 208–219. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>
- Primi, R. (2010). Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *26*(SUPPL. 1), 25–35. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500003>
- Ribeiro, J. L. P. (1999). Escala de satisfação com o suporte social (ESSS). *Análise Psicológica*, *3*(XVII), 547–558. <https://doi.org/10.2307/42966086>
- Rivas, S. F., Saiz, C., & Almeida, L. S. (2020). Pensamiento crítico y el reto de su evaluación pensamento crítico e o desafio da sua avaliação critical thinking and the challenge of evaluation it. *Educação: Teoria e Prática*, *30*(63), 1–14.

- Rosa, C. C. B., & Martins, S. A. (2018). Ensino superior no Brasil: uma breve trajetória pós-golpe de 2016. *Políticas de Gestão Da Educação Superior, Maio*, 31–48.
- Rosa, S. R. B. O., & Filipak, S. T. (2019). Paulo Freire: educação como transformação social. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 6, 131–141.
- Rossi, P., Oliveira, A. L. M., Arantes, F., & Dweck, E. (2019). Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. *Educacao e Sociedade*, 40, 1–20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019223456>
- Sampaio, H. (1991). Evolução do ensino superior brasileiro: 1808 -1990. *Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior Da Universidade de São Paulo*, 8, 1–30. <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2012). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19(2), 205–217. <https://doi.org/10.14417/ap.354>
- Santos, S. M. R., Jesus, M. C. P., Merighi, M. A. B., Oliveria, D. M., Silva, C. T., & Aquino, P. S. (2011). Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 32(4), 711–718.
- Sguissardi, V. (2006). Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, 27(96), 1021–1056. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300018>
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & 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. M., Pereira, M., & Canavarro, J. P. (2014). Health and quality of life in the transition to higher education. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 356–379. <https://doi.org/10.15309/14psd150204>
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a Universidade: apresentação e validação do questionário de expectativas acadêmicas (QEA). *Actas Do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 2(3), 889–909. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12107>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education an interdisciplinary review and synthesis.

*Interchange*, 1, 64–85. <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.70261>

Tinto, V. (2007a). Research and practice of student retention: what next? *J. COLLEGE STUDENT RETENTION*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.2190/C0C4-EFT9-EG7W-PWP4>

Tinto, V. (2007b). Taking student success seriously: rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5–9. <https://doi.org/10.2307/1176972>

Tomás, R. A., Ferreira, J. A. G., 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. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5)

Trals. (2005). *El rendiment i la trajectòria acadèmica en els dos primers anys a la Universitat* (p. 2).

Trigo, M. L. M. T. (2012). *Preparação académica, estatuto sociocultural, abordagens à aprendizagem e envolvimento académico: Fatores de um modelo explicativo do rendimento académico no primeiro ano da universidade*. (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

UNESCO. (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI : Visão e Ação - 1998. *Conferência Mundial Sobre Educação Superior*. <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educação/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>

Valadas, S., Araújo, A., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 1, 47–67.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 - Questionário Socioeconômico

(Por favor, não deixe nenhuma questão sem responder. Antes de começar, certifique-se que compreendeu o que pretendemos e a forma de responder. Não existe tempo limite para o preenchimento, entretanto, procure não dedicar muito tempo para responder. Não deixar nenhuma questão sem resposta. Favor iniciar o preenchimento)

1. **Curso:** \_\_\_\_\_
2. **Campus:** ( )CB ( )CG ( )CJ ( )GB ( )MT ( )PC ( )PI ( )PT ( )SS
2. **Modalidade:** ( )Presencial ( ) À distância
3. **Sexo:** ( )Masculino ( )Feminino
4. **Data de nascimento:** \_\_\_\_\_
5. **Cor / raça:** ( )Branco ( )Preto ( )Amarelo ( )Pardo ( )Indígena
6. **Estado civil:** ( )Solteiro ( )Casado ( )União estável ( )Separado ( )Divorciado ( )Viúvo
7. **Zona de origem:** ( )urbana ( )rural
8. **Em que tipo de escola você cursou ensino médio?**  
( ) Ensino Médio regular ( ) Ensino técnico profissionalizante ( ) Supletivo
12. **Que tipo de Ensino Médio você concluiu?** ( ) Profissionalizante ( ) Não profissionalizante ( ) EJA
13. **Qual foi a forma de ingresso no IFPB?** ( ) SISU - Sistema de Seleção Unificada ( ) PSE - Processo Seletivo Especial ( ) PSD - Processo Seletivo Diferenciado
14. **Forma de aprovação no IFPB:** ( ) Ampla concorrência ( ) Cota
15. **Se a aprovação foi por cotas, favor especificar:** ( ) Escola Pública ( ) Baixa renda ( ) Cor ( ) Raça ( ) Deficiência
16. **Média de acesso ao IFPB (ENEM):** \_\_\_\_\_
16. **É a primeira vez que estuda no IFPB?** ( ) Sim ( ) Não
17. **É a primeira opção de curso?** ( ) Sim ( ) Não
18. **Nível de escolaridade do pai:** ( ) Não alfabetizado ( ) Ensino fundamental incompleto ( ) Ensino fundamental completo ( ) Ensino médio incompleto ( ) Ensino médio completo ( ) Ensino superior incompleto ( ) Ensino superior completo ( ) Pós-graduado ( ) Não sabe informar
19. **Nível de escolaridade da mãe:** ( ) Não alfabetizado ( ) Ensino fundamental incompleto ( ) Ensino fundamental completo ( ) Ensino médio incompleto ( ) Ensino médio completo ( ) Ensino superior incompleto ( ) Ensino superior completo ( ) Pós-graduada graduado ( ) Não sabe informar
21. **No momento, você tem algum emprego?** ( ) Não ( ) Sim, em tempo parcial ( ) Sim, em tempo integral
22. **Renda familiar (se basear no salário mínimo atual):** \_\_\_\_\_
23. **Durante as aulas, com quem / onde reside?** ( ) Moro sozinho ( ) Com família habitual ( ) Na casa de parentes ( ) Com amigos numa residência alugada ( ) Outro: \_\_\_\_\_
24. **Existe alguém que depende de você (filhos, pais, idosos e/ou pessoas com deficiência)?** ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, especifique quem: \_\_\_\_\_
25. **Qual o tempo médio em minutos que você demora para se deslocar ao IFPB (trajeto de ida e volta)?**  
\_\_\_\_\_
26. **Você já concluiu algum curso no IFPB?** ( ) Sim ( ) Não  
**Se sim, em que modalidade:** ( ) Técnico subsequente ( ) Técnico Integrado ( ) Ensino superior ( ) Pós-graduação ( ) Outro \_\_\_\_\_
27. **Você já teve que repetir alguma série escolar anterior ao ingresso no IFPB?** ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, especifique quantas e em que ano acadêmico: \_\_\_\_\_
28. **Você já desistiu de outro curso superior?** ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, especifique quantos e quais foram: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 2 – Análise do Rigor Científico dos Instrumentos Utilizados**

<b>Instrumento</b>	<b>Autores e ano</b>	<b>Itens</b>	<b>Constructo</b>	<b>Fatores do constructo</b>	<b>Validade de conteúdo</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>AF E</b>	<b>Consistência interna</b>
<b>QPA-E</b>	<b>Marinho-araujo et al, 2015</b>	<b>28</b>	<b>Expectativas acadêmicas</b>	<b>FAQ-4 CSA-4 ARP-4 OII-4 PSP-4 PA-4 DCT-4</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>.89</b>	<b>.71 a .90</b>
<b>Escala de dificuldades antecipadas</b>	<b>Almeida e Casanova , 2017</b>	<b>5</b>	<b>Dificuldades antecipadas de adaptação</b>	<b>DA-1 DIS-1 DAU-1 DI-1 DE-1</b>	<b>Não</b>	<b>Não</b>	<b>Nã o</b>	<b>Não</b>
<b>QAES</b>	<b>Araujo et al, 2015</b>	<b>40</b>	<b>Adaptação ao Ensino Superior</b>	<b>PC-8 AS-8 APE-8 AE-8 AI-8</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>.72</b>	<b>.72 a .92</b>
<b>ESSS</b>	<b>Maroco et al, 2014</b>	<b>15</b>	<b>Satisfação com suporte social</b>	<b>SA-5 I-4 SF-3 AS-3</b>	<b>Não</b>	<b>Não</b>	<b>AF C</b>	<b>.649 a .696</b>
<b>Escala de envolvimento acadêmico</b>	<b>Fior, Mercuri e Dirceu, 2013</b>	<b>23</b>	<b>Envolvimento acadêmico</b>	<b>EAAO-14 EAANO-9 EA-23</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>.85 e .88</b>	<b>.73 a .85</b>

### **APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

#### Esclarecimentos

Este é um convite para participar da pesquisa: **Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no Ensino Superior: um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.**

Este trabalho desenvolvido por mim, **Rebeca Vinagre Farias**, é parte integrante do projeto de doutorado em Ciências da Educação: Psicologia da Educação, na Universidade do Minho, em Braga/Portugal, sob a orientação do professor Leandro Almeida, e busca analisar a transição, adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior (ES) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

O estudo acarretará risco mínimo e, por outro lado, um benefício importante para a comunidade acadêmica e gestora do IFPB ao possibilitar intervenções do IFPB promotoras da permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes que ingressam no ES nesta instituição. A sua participação é voluntária, e garantimos a manutenção de sigilo e privacidade durante toda fase da pesquisa, assegurando a não utilização das informações em prejuízo das pessoas participantes. Será garantido ainda o direito de desistir da pesquisa em qualquer tempo. A pesquisa está em conformidade com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Caso decida aceitar o convite, as informações serão coletadas através de instrumentos disponibilizados no *google forms*, aplicados em 5 momentos ao longo do primeiro ano letivo de 2019, com duração média de 15 a 20 minutos, sendo: a) 1ª semana de aula: avaliação de expectativas acadêmicas e aspectos sociodemográficos; b) 2º ao 3º mês: avaliação de adaptação ao ensino superior e suporte social); d) 7º ao 8º mês: envolvimento acadêmico; Término do 1º e 2º semestre: sucesso acadêmico (informação extraída do Sistema Unificado de Administração Pública - SUAP).

O(A) Participante, através do aceite eletrônico ao presente termo, autoriza a professora Rebeca Vinagre Farias a aceder aos seus dados acadêmicos pelo SUAP, com a finalidade única e exclusiva de desenvolver a pesquisa acima intitulada, sendo vedado o seu uso para quaisquer outros fins.

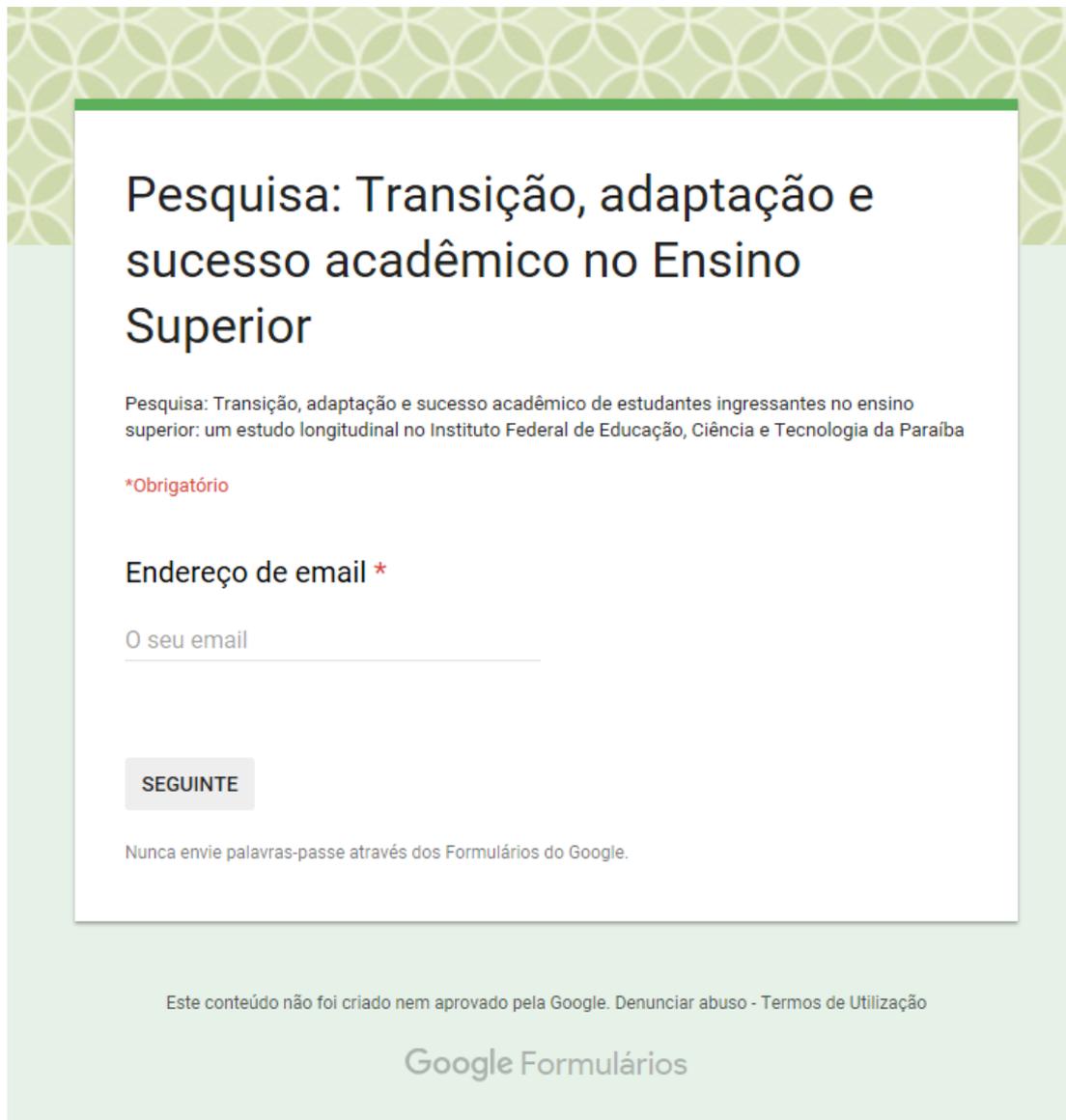
A pesquisa foi analisada e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), criado para preservar os interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, e assim contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos previstos pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional e Saúde (CNS). Caso deseje maiores informações sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou formular alguma informação ou denúncia sobre procedimentos inadequados por parte dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB, cujo endereço é Av. João da mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725 – e-mail: [eticaempesquisa@ifpb.edu.br](mailto:eticaempesquisa@ifpb.edu.br), ou diretamente com a pesquisadora responsável pelo telefone (83) 98108-3720 - e-mail: [rebecavinagre@gmail.com](mailto:rebecavinagre@gmail.com).

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente do estudo intitulado: **Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.**

O aceite através do meio eletrônico traduz a minha aceitação em participar e a minha concordância com as condições do presente Termo de Consentimento.

## APÊNDICE 4 – Layout da Plataforma do *Google* Formulários com os Instrumentos de Pesquisa



**Pesquisa: Transição, adaptação e sucesso acadêmico no Ensino Superior**

Pesquisa: Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no ensino superior: um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

\*Obrigatório

Endereço de email \*

O seu email

**SEGUINTE**

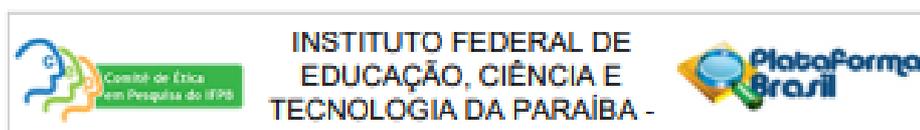
Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. Denunciar abuso - Termos de Utilização

Google Formulários

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

**Pesquisador:** Rebeca Vinagre Farias

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 05473219.3.0000.5185

**Instituição Proponente:** Universidade do Minho

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.130.951

#### Apresentação do Projeto:

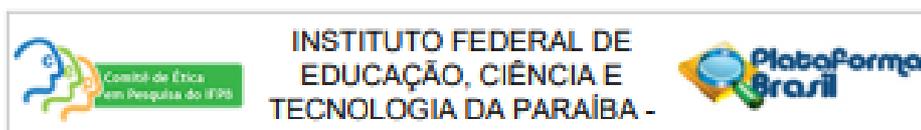
Trata-se de pesquisa de Projeto de Doutorado em Ciências da Educação / Psicologia da Educação da Universidade do Minho - Portugal. Será um estudo quantitativo, longitudinal, voltado para a investigação do sucesso acadêmico de estudantes do Instituto Federal, levando em consideração as variáveis que influenciam na decisão de permanência/evásão da instituição de ensino. As informações serão coletadas através de instrumentos quantitativos validados no Brasil, mediante questionário digital no google forms, aplicados em 5

momentos ao longo do primeiro ano letivo de 2019.

A amostra será composta por 1000 estudantes do 1º ano acadêmico do Instituto Federal da Paraíba, distribuída em 10 campi que ofertam o ES, nas modalidades presenciais ou à distância, com entrada em 2019.1 e 2019.2. Os critérios para inclusão da amostra serão: (i) aceitar participar do estudo voluntariamente ao longo de 1 ano de investigação; (ii) ser estudante do primeiro ano letivo do ensino superior do IFPB; (iii) ter mais de 18 anos de idade.

Em todas as etapas do projeto, os estudantes serão previamente informados dos objetivos e procedimentos da investigação, e somente após a assinatura do termo de consentimento livre esclarecido online, assegurando a confidencialidade dos resultados e o anonimato, respondem aos instrumentos. É importante ressaltar ainda que será enviado a todos os estudantes ingressantes um vídeo explicativo sobre a pesquisa, o qual detalhará numa linguagem clara e compatível com a

**Endereço:** Avenida João da Maia, 256 - Jaguaribe  
**Bairro:** Jaguaribe **CEP:** 58.015-020  
**UF:** PB **Município:** JOÃO PESSOA  
**Telefone:** (81)3613-9725 **E-mail:** eticainpesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Protocolo: 3.130.001

população a ser investigada, a justificativa, os objetivos, a metodologia, os riscos, e os benefícios diretos e indiretos aos estudantes que desejarem participar voluntariamente do estudo, respeitando todos os princípios éticos de uma pesquisa que envolverá seres humanos como fonte primária de informação.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

- Analisar a transição, adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes do 1º ano do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), a partir da adaptação de diferentes modelos explicativos acerca do processo de permanência/evasão.

**Objetivos Secundários:**

- identificar as variáveis relacionadas à permanência/evasão do estudante nos cursos superiores do IFPB durante o primeiro ano acadêmico;
- construir um mapa conceitual voltado para a realidade e o contexto do estudantes do ensino superior do IFPB;
- testar se variáveis como expectativas e vivências acadêmicas influenciam no sucesso acadêmico dos estudantes em diferentes contextos acadêmicos e mesmo impacto institucional, independente do curso oferecido por esta instituição; e, em última instância;
- apontar medidas de intervenção e ação institucional com foco numa exploração mais aprofundada da realidade do Instituto e dos aspectos envolvidos na transição, adaptação e sucesso dos estudantes do 1º ano do IFPB.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Quanto aos riscos:**

A pesquisadora informa que: "A pesquisa apresentará riscos mínimos aos participantes em qualquer fase do estudo, apenas riscos relacionados a algum tipo de constrangimento.

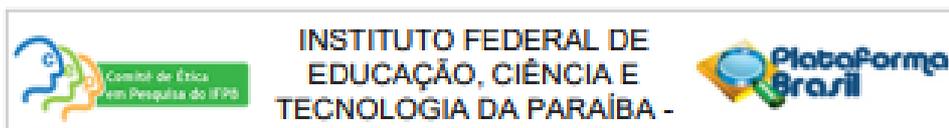
Por outro lado, será garantida a confidencialidade das informações e a privacidade dos participantes, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas".

**Quanto aos benefícios:**

Há a expectativa, por parte da pesquisadora que o estudo contribuirá com o " direcionamento de políticas públicas e de gestão institucionais voltados para as especificidades acadêmicas, buscando potencializar intervenções do IFPB promotoras da permanência e conclusão dos cursos

<b>Endereço:</b> Avenida João da Mata, 356 - Jaguaribe	<b>CEP:</b> 58.015-020
<b>Bairro:</b> Jaguaribe	
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> JOÃO PESSOA
<b>Telefone:</b> (31)3012-9725	<b>E-mail:</b> eticainvestigacao@ifpb.edu.br

Página 02 de 03



Continuação do Parecer: 3.130.951

pelos estudantes que ingressam no ES. Isto acarreta um benefício social importante para a comunidade acadêmica e gestora do IFPB, sendo a participação voluntária, e com garantia de manutenção de sigilo e privacidade durante toda fase da pesquisa\*.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A análise dos dados ocorrerá através de estatística descritiva (média, mediana e desvio-padrão) e de estatística inferencial (teste de hipóteses, comparação de médias e outras análises necessárias e adequadas para o estudo), utilizando-se o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0 para Windows. Para a significância dos resultados assume-se o coeficiente de  $p \leq 0,05$ . Por fim, pretende-se realizar a Modelagem de Equações Estruturais (MEE) para melhor atender ao impacto das múltiplas variáveis independentes num estudo longitudinal.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Quanto aos termos de apresentação obrigatória se observa:

- Folha de Rosto apresentada devidamente assinada;
- Projeto detalhado apresentado;
- Carta de anuência: Apresentado termo de anuência da reitoria do IFPB para a realização da pesquisa em suas dependências.
- Novo TCLE apresentado contendo as alterações solicitadas pelo CEP;
- Novo Instrumentos de coleta de dados contendo as alterações solicitadas pelo CEP;
- Cronograma e Orçamento apresentados e compatíveis com o estudo.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendências anteriormente elencadas:

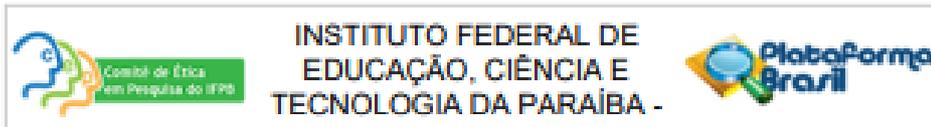
- No(s) instrumento(s) de coleta de dados retirar as solicitações ao participante de que todas as perguntas devem ser respondidas.

Resposta e Desfecho: Instrumento de coleta de dados apresentado sem as solicitações ao participante de que todas as perguntas devem ser respondidas. Pendência Resolvida.

- No TCLE, inserir o dado de contato por e-mail da pesquisadora;
- No TCLE, no parágrafo em que o participante exprime seu aceite, só deve conter apenas a informação sobre o aceite como por exemplo "li e concordo em participar da pesquisa" ou "declaro que concordo em participar. Todas as demais informações devem ser escritas no texto do TCLE na

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe  
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020  
UF: PB Município: JOÃO PESSOA  
Telefone: (81)3612-9725 E-mail: eticainpesquisa@ifpb.edu.br

Página 02 de 03



Continuação do Parecer: 3.130.951

pessoa do pesquisador, conforme já detalhado neste parecer;

- No TCLE, inserir a garantia que o participante terá acesso ao resultado da pesquisa (Res. 510/2016, artigo 17, inciso VI).

Resposta e Desfecho: Novo TCLE apresentado com a) inserção do dado de contato do e-mail da pesquisadora; b) alteração do texto do parágrafo de consentimento e c) com a inclusão da garantia do participante terá acesso ao resultado da pesquisa. Pendências Resolvidas.

Após avaliação do parecer apresentado pelo relator que indica aprovação e em se tratando de resposta a pendências emitidas em parecer anterior, as quais foram sanadas, bem como no intuito de não atrasar o início da pesquisa, emito na condição de Coordenador o Parecer de Aprovado ao protocolo de pesquisa, pois este está em acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

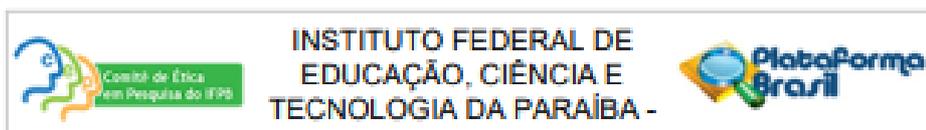
Informamos ao pesquisador responsável que observe as seguintes orientações:

- 1- O participante da pesquisa tem o direito de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; (Res. CNS 510/2016 – art. 9º - item II).
- 2- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por parte do CEP que aprovou, aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano ao participante.
- 4- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
- 5- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.
- 6- Devem ser apresentados, ao CEP, relatórios parciais anuais e relatório final até 30/10/2021.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

<b>Endereço:</b> Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe	<b>CEP:</b> 58.015-020
<b>Bairro:</b> Jaguaribe	
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> JOÃO PESSOA
<b>Telefone:</b> (33)3613-9725	<b>E-mail:</b> eticaempesquisa@ifpb.edu.br

Página 01 de 05



Continuação do Parecer: 3.130.951

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_1269551.pdf	31/01/2019 10:41:12		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	31/01/2019 10:40:52	Rebeca Vinagre Farias	Aceito
Outros	instrumento.pdf	31/01/2019 10:32:18	Rebeca Vinagre Farias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado_CEP.docx	31/01/2019 10:17:09	Rebeca Vinagre Farias	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_anuencia_IFPB_assinado.pdf	07/01/2019 07:25:17	Rebeca Vinagre Farias	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado.docx	03/01/2019 11:21:42	Rebeca Vinagre Farias	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	03/01/2019 11:21:00	Rebeca Vinagre Farias	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 04 de Fevereiro de 2019

Assinado por:

Aleksandro Guedes de Lima  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida João de Melo, 256 - Jaguaribe  
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3612-9725 E-mail: etic@empesquisa@ifpb.edu.br

**ANEXO 2 - Questionário de Dificuldades Antecipadas Aentidas**

<b>Em que medida acredita que terá dificuldade ao ingressar em seu curso no IFPB?</b>	<b>Nenhuma dificuldade</b>	<b>Pouca dificuldade</b>	<b>Alguma dificuldade</b>	<b>Bastante dificuldade</b>	<b>Muitíssima dificuldade</b>
1-Aprender os conteúdos das disciplinas.	1	2	3	4	5
2-Gerenciar minhas atividades e meu tempo.	1	2	3	4	5
3-Aguentar as despesas relacionadas com meu dia a dia.	1	2	3	4	5
4-Relacionar-me com os novos colegas.	1	2	3	4	5
5-Interagir com os professores.	1	2	3	4	5
6-Ter saudades da família e/ou dos amigos.	1	2	3	4	5
7-Acreditar que sou capaz e sentir-me bem.	1	2	3	4	5
8-Manter o interesse pelo conteúdo das disciplinas.	1	2	3	4	5
9-Participar ativamente das aulas.	1	2	3	4	5
10-Realizar em tempo hábil os trabalhos solicitados.	1	2	3	4	5
11-Ter bons resultados nas avaliações.	1	2	3	4	5
12-Sentir-me saudável fisicamente.	1	2	3	4	5
13-Sentir-me confuso com o curso escolhido.	1	2	3	4	5
14-Sentir-me bem psicologicamente.	1	2	3	4	5
15-Aguentar as despesas escolares.	1	2	3	4	5

Obrigada pela contribuição!

### **ANEXO 3 - Questionário de Percepção Acadêmica – Versão Expectativas**

#### **Instruções:**

Este Questionário pretende avaliar as expectativas dos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior. Por favor, responda tendo em vista suas expectativas ou aspirações acadêmicas, isto é, aquilo que espera vir a encontrar ou concretizar no Ensino Superior. Responda com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

Leia atentamente cada um dos seguintes itens. Por favor indique, para cada situação, o seu grau de acordo/desacordo, em uma escala que varia entre 1 (Discordo totalmente) e 6 (Concordo totalmente). Escolha apenas uma opção.

Se tiver dúvidas no preenchimento deste Questionário, por favor solicite esclarecimentos adicionais. No final, verifique se todos os itens foram respondidos. Agradecemos a sua participação.

<b>Ao cursar o ensino superior, eu espero...</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo bastante</b>	<b>Discordo em parte</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo bastante</b>	<b>Concordo totalmente</b>
<b>1. Ter amigos que me ajudem a ultrapassar possíveis dificuldades pessoais.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>2. Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Ciência sem fronteiras, por exemplo).</b>	1	2	3	4	5	6
<b>3. Ter melhores opções profissionais no mercado de trabalho.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>4. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>5. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas socialmente.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>6. Participar em atividades de estudo para não ser excluído(a) pelos colegas.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>7. Obter formação para vir a ter um bom emprego.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>8. Conseguir realizar algum estágio em outro país.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>9. Participar em atividades de voluntariado junto à comunidade.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>10. Capacitar-me para ter sucesso profissional no futuro.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>11. Aumentar a possibilidade de um emprego estável no futuro.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>12. Esforçar-me nos estudos para não me sentir inferiorizado(a) face aos meus colegas.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>13. Aumentar a minha capacidade de reflexão e argumentação.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>14. Ter a preparação necessária para exercer a profissão que desejo.</b>	1	2	3	4	5	6

<b>15. Ampliar a minha rede social de amigos.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>16. Participar de intercâmbio estudantil passando algum tempo do curso em outro país.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>17. Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>18. Não ficar atrás dos colegas nas notas ou menções.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>19. Não desapontar a família ou os amigos no rendimento acadêmico.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>20. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>21. Aprofundar conhecimentos na área do meu curso.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>22. Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autônoma.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>23. Realizar estágios no exterior para obter reconhecimento internacional.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>24. Desenvolver competências de comunicação (oral, escrita, não verbal etc).</b>	1	2	3	4	5	6
<b>25. Obter uma boa formação acadêmica de acordo com os meus interesses.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>26. Ter momentos de convívio e diversão.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>27. Aproveitar a oportunidade que tenho para obter uma formação no ensino superior.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>28. Conhecer e relacionar-me com pessoas diferentes.</b>	1	2	3	4	5	6

## ANEXO 4 - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

Instruções:

Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, selecionando uma das opções, que variam entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente). Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não discordo, nem concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
<b>1. As salas e os espaços físicos do meu Instituto agradam-me.</b>	1	2	3	4	5
<b>2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz no IF.</b>	1	2	3	4	5
<b>3. Consigo fazer boas anotações nas aulas.</b>	1	2	3	4	5
<b>4. Nos últimos tempos No IF sinto-me mais irritável do que o habitual.</b>	1	2	3	4	5
<b>5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.</b>	1	2	3	4	5
<b>6. Identifico-me com o meu Instituto (por ex., valores, regras).</b>	1	2	3	4	5
<b>7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz neste Instituto.</b>	1	2	3	4	5
<b>8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.</b>	1	2	3	4	5
<b>9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.</b>	1	2	3	4	5
<b>10. Acredito que posso me realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.</b>	1	2	3	4	5
<b>11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive no IF.</b>	1	2	3	4	5
<b>12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz neste Instituto.</b>	1	2	3	4	5
<b>13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.</b>	1	2	3	4	5

<b>14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.</b>	1	2	3	4	5
<b>15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.</b>	1	2	3	4	5
<b>16. Tenho bons professores no IF</b>	1	2	3	4	5
<b>17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.</b>	1	2	3	4	5
<b>18. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo.</b>	1	2	3	4	5
<b>19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.</b>	1	2	3	4	5
<b>20. Penso que estou tendo uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.</b>	1	2	3	4	5
<b>21. Sempre que preciso resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a no IF</b>	1	2	3	4	5
<b>22. Faço amigos com facilidade no IF.</b>	1	2	3	4	5
<b>23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.</b>	1	2	3	4	5
<b>24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.</b>	1	2	3	4	5
<b>25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.</b>	1	2	3	4	5
<b>26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis no IF</b>	1	2	3	4	5
<b>27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) no IF.</b>	1	2	3	4	5
<b>28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.</b>	1	2	3	4	5
<b>29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.</b>	1	2	3	4	5
<b>30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.</b>	1	2	3	4	5
<b>31. O meu Instituto tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.</b>	1	2	3	4	5
<b>32. No IF, tenho um grupo de</b>	1	2	3	4	5

<b>amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.</b>					
<b>33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.</b>	1	2	3	4	5
<b>34. Ultimamente há situações em que me sinto perdendo o controle.</b>	1	2	3	4	5
<b>35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.</b>	1	2	3	4	5
<b>36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes no IF (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).</b>	1	2	3	4	5
<b>37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.</b>	1	2	3	4	5
<b>38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.</b>	1	2	3	4	5
<b>39. Nas últimas semanas tenho me sentido sem energia e mais cansado/a.</b>	1	2	3	4	5
<b>40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.</b>	1	2	3	4	5

## ANEXO 5 - Escala de Satisfação com Suporte Social

Instrução: Trata-se de uma escala voltada para compreender a satisfação com o suporte social vivenciado no período universitário. Leia atentamente cada um dos seguintes itens. Por favor indique, para cada situação, o seu grau de acordo/desacordo, em uma escala que varia entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente). Escolha apenas uma opção. Obrigada pela disponibilidade!

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo na maior parte do tempo</b>	<b>Não concordo, nem discordo</b>	<b>Concordo na maior parte do tempo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
<b>1-Os meus amigos(as) não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria.</b>	1	2	3	4	5
<b>2-Estou satisfeito com os amigos que tenho.</b>	1	2	3	4	5
<b>3-Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com meus amigos.</b>	1	2	3	4	5
<b>4-Estou satisfeito com as atividades e coisas que faço com meu grupo de amigos.</b>	1	2	3	4	5
<b>5-Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho.</b>	1	2	3	4	5
<b>6-Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio.</b>	1	2	3	4	5
<b>7-Quando preciso desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer.</b>	1	2	3	4	5
<b>8-Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer.</b>	1	2	3	4	5
<b>9-Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem posso desabafar sobre coisas íntimas.</b>	1	2	3	4	5
<b>10-Estou satisfeito com a forma como me relaciono com minha família.</b>	1	2	3	4	5
<b>11-Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família.</b>	1	2	3	4	5
<b>12-Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família.</b>	1	2	3	4	5
<b>13-Não saio com amigos tantas vezes quanto eu gostaria.</b>	1	2	3	4	5
<b>14-Sinto falta de atividades sociais que me satisfaçam.</b>	1	2	3	4	5
<b>15-Gostaria de participar mais em atividades de organização</b>	1	2	3	4	5

<b>(ex. clubes desportivos, escoteiros, partidos políticos, etc).</b>					
---	--	--	--	--	--

## ANEXO 6 - Escala de Envolvimento Acadêmico

Instrução: O objetivo deste instrumento é conhecer as experiências acadêmicas que você realiza durante a graduação. Solicitamos que preencha o instrumento, considerando o seu momento atual como aluno do ensino superior matriculado nesta instituição. As informações obtidas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Agradecemos a honestidade nas respostas. Para cada item que se segue, você deverá indicar a frequência com a qual você realiza a atividade. Para tanto, utilize uma escala de 1 a 5 pontos variando de pouco/nunca a muito/sempre. Ressaltamos que não existem respostas certas ou erradas. Assinale as questões abaixo considerando aquilo que realmente realiza e, por favor, não deixe itens em branco.

ATENÇÃO: Para cada questão escolha entre estas opções: 1 – 2 – 3 – 4 – 5 (Pouco/Nunca - Muito/Sempre)

<b>1-Faço anotações durante as aulas.</b>	1	2	3	4	5
<b>2-3Estudo somente às vésperas das provas.</b>	1	2	3	4	5
<b>3-Participo de congressos e eventos científicos fora do IF.</b>	1	2	3	4	5
<b>4-Vou às bibliotecas para consultar materiais relacionados à minha formação.</b>	1	2	3	4	5
<b>5-Levo às aulas os materiais necessários para acompanhar as atividades.</b>	1	2	3	4	5
<b>6-Discuto com colegas os conteúdos das disciplinas.</b>	1	2	3	4	5
<b>7-Realizo as tarefas e os trabalhos de casa solicitados pelos professores.</b>	1	2	3	4	5
<b>8-Participo das atividades sociais, culturais e artísticas planejadas pela instituição.</b>	1	2	3	4	5
<b>9-Finalizo, nos prazos estabelecidos, as atividades solicitadas.</b>	1	2	3	4	5
<b>10-Leio os programas e planos de curso das disciplinas.</b>	1	2	3	4	5
<b>11-Presto atenção nas aulas.</b>	1	2	3	4	5
<b>12-Busco os professores fora do horário das aulas.</b>	1	2	3	4	5
<b>13-Tenho conhecimento dos eventos promovidos pelo meu curso.</b>	1	2	3	4	5
<b>14-Copio os trabalhos e os exercícios dos colegas.</b>	1	2	3	4	5
<b>15-Estudo para as avaliações.</b>	1	2	3	4	5
<b>16-Realizo leituras adicionais para a preparação dos trabalhos e para as avaliações.</b>	1	2	3	4	5
<b>17-Participo de aulas e cursos não obrigatórios.</b>	1	2	3	4	5
<b>18-Mantenho em dia as leituras do meu curso.</b>	1	2	3	4	5
<b>19-Depois das aulas, reviso os conteúdos trabalhados.</b>	1	2	3	4	5
<b>20-Participo da organização de atividades artísticas e culturais no campus.</b>	1	2	3	4	5
<b>21-Frequento atividades de monitoria ou tutoria.</b>	1	2	3	4	5
<b>22-Participo dos projetos oferecidos pela instituição.</b>	1	2	3	4	5
<b>23-Faço as leituras dos livros e textos indicados pelos professores.</b>	1	2	3	4	5

## ANEXO 7 – Carta de aceite da Revista Avaliação Psicológica



Campinas, 16 de novembro de 2021

**REF: 20911 - Propriedades Psicométricas de Instrumentos da Trajetória Acadêmica de Estudantes da Educação Superior**

Prezada Rebeca Vinagre Farias e prezados Valdiney Veloso Gouveia e Leandro da Silva Almeida,

Temos a grata satisfação de informar que o manuscrito intitulado “**Propriedades Psicométricas de Instrumentos da Trajetória Acadêmica de Estudantes da Educação Superior**” foi aceito para publicação pela Revista Avaliação Psicológica. É previsto que artigo seja publicado em um dos números da Revista em 2022.

Atenciosamente,

Nelson Hauck  
Editor Chefe

Revista Avaliação Psicológica  
Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia  
Universidade São Francisco  
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Vila Cura D'ans (SWIFT)  
13045-510, Campinas - SP - Brasil  
Telefone: +55 11 4534-8000

## ANEXO 8 – Carta de aceite da Revista E-Psi



REVISTA E-PSI

<http://www.revistaepsi.com>

ISSN 2182-7989

### Declaração

Para os devidos efeitos, declara-se que o artigo científico com o título "Prevendo a permanência de estudantes no Ensino Superior: Confluência de variáveis pessoais e contextuais", da autoria de Rebeca Farias, Valdiney Gouveia, e Leandro S. Almeida, se encontra aceite para publicação na Revista E-Psi.

Coimbra, 07 de Dezembro de 2021.

Pedro Armelino Almira, PhD.

Director Editorial da Revista E-Psi.