

**Simone Nenê Portela Dalbosco**



**ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR:  
ESTUDOS COM INGRESSANTES**

CAMPINAS  
2018

**Simone Nenê Portela Dalbosco**



**ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR:  
ESTUDOS COM INGRESSANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Área de Concentração - Avaliação Psicológica, para obtenção do título de Doutor(a).

ORIENTADORA: ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS

CAMPINAS  
2018

37.015.3 Dalbosco, Simone Nenê Portela.  
D139a Adaptação acadêmica no ensino superior : estudos com  
ingressantes / Simone Nenê Portela Dalbosco. – Campinas,  
2018.  
135 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto  
Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Acácia Aparecida Angeli dos Santos.

1. Adaptação acadêmica. 2. Psicologia. 3. Acompanhamento  
educacional. 4. Desenvolvimento educacional. I. Santos, Acácia  
Aparecida Angeli dos. II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
EM PSICOLOGIA

Simone Nenê Portela Dalboeco defendeu a tese "ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDOS COM INGRESSANTES" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 26 de setembro de 2018 pela Banca Examinadora constituída por:

Prof. Dra. Acácia Aparecida Angel dos Santos  
Presidente

Prof. Dra. Ana Paula Porto Noronha  
Examinadora

Prof. Dr. Fabián Javier Marín Rueda  
Examinador

Prof. Dra. Katya Luciane de Oliveira  
Examinadora

Prof. Dr. Vinícius Renato Thomé Ferreira  
Examinador

## AGRADECIMENTOS

Hoje quero agradecer!

À Deus, fonte da Vida e do Amor incondicional.

Aos meus pais, Luiz Carlos e Janete por sempre acreditarem nos meus sonhos e confiarem nos meus passos. Mãe, obrigada pela inexplicável força do amor que sempre me transmitiu com sabedoria e serenidade, por me ensinar a ver o mundo com as lentes da gratidão.

Ao Elvis, marido e companheiro, pelo apoio, incentivo e cumplicidade principalmente amenizando as minhas ausências junto aos nossos filhos.

Aos meus filhos, Isadora e Gustavo, que me enchem de alegria e amor. Com vocês aprendo com cada experiência a ser melhor como mãe. Da dor da separação, à alegria do reencontro; a troca de escola (Isa), e a entrada na escola (Gus), da adaptação à alfabetização vivenciadas passo a passo. Sobretudo, por eu aprender com vocês a escola da vida! Obrigada por cada abraço de despedida e os beijos na chegada, por todos os desenhos feitos com carinho... nos meus livros.

Aos meus queridos sogros Nelso e Dorilde, por contar com a presença, a disponibilidade e a dedicação de avós em todas as ocasiões, em especial, as imprevistas.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Acácia, pela forma singular de acompanhamento com competência, exigência e afetividade. Sinto-me privilegiada por ser sua aluna. Sua visão de mestra-amiga desde cedo me incentivou a ser tecelã do conhecimento, aprofundando a produção do mesmo após cada Seminário, cada super(visão), cada encontro. Obrigada pelas conversas e ensinamentos compartilhados os quais somaram para eu seguir determinada no exercício da profissão. Minha gratidão é infinita pela sua presença em minha vida.

À Faculdade Meridional/Imed, em especial ao Prof. Me. Eduardo Capellari, Prof. Dr. Vinícius Ferreira e Prof. Dr. Luiz Ronaldo de Oliveira pela parceria firmada com uma instituição de referência na área de Avaliação Psicológica, me oportunizando realizar o doutorado com uma Universidade de qualidade.

Ao PPG-USF que fizeram parte desta caminhada como a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Acácia Aparecida Angeli dos Santos, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Elisa de Villemor-Amaral, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Noronha, Prof. Dr. Cristian Zanon, Prof. Dr. Fabián Rueda, Prof. Dr. Makilin Baptista, Prof. Dr. Nelson Hauck Filho Prof. Dr. Rodolfo Ambiel pela real qualidade do conhecimento, pela ética vivenciada na práxis pedagógica, pela união e unidade, enquanto professores.

Agradeço aos professores participantes da banca do exame de qualificação e banca examinadora de defesa Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Acácia A. A. dos Santos, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Noronha, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katya Luciane de Oliveira, Prof. Dr. Fabián Rueda, Prof. Dr. Vinícius R. T. Ferreira, que dividiram comigo este momento tão importante e esperado, e por todas as experiências que somam na minha formação e aprimoramento como professora.

E a tantos amigos que fiz do quadro de docentes, Núcleo de Pós-graduação e demais funcionários da USF, Universidade à qual guardo carinho pelos momentos vividos.

Além disto, gostaria de registrar o meu mais profundo agradecimento aos demais docentes, funcionários, secretários (as), enfim, a todos os profissionais que de alguma maneira têm responsabilidade por este momento estar acontecendo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Bedin, colega e amiga que me apoiou, dividindo comigo seu amplo saber, me ajudando a fazer as pazes com a estatística e que, com seu jeito afetivo e firme, dedicou seus feriados não só para me ensinar cálculos, mas essencialmente como interpretá-los. Muito obrigada pela paciência, parceria e amparo em momentos difíceis.

Às Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Fortes Wagner e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Mara Bosseto Cenci, que, por mais de uma década, me permitiram, entre risos e lágrimas, entrar em contato com uma gama de aprendizados preciosos à minha vida que foram, gradativamente, sendo despertados no exercício da docência. Agradeço também a acolhida junto ao Grupo de Pesquisa Avaliação e Promoção de Habilidades Sociais em Diferentes Contextos, confiança, parceria, bem como pelas divergências que me remeteram aos livros fortalecendo minha aprendizagem.

Às colegas de doutorado e amigas Cassandra Cardoso, Denise Gelain, Fernanda Grendene, Juliana Frigheto, Kelly Pissoni, Mariane Matjie, Sibeli Zanin, Susana K. Luz e Vanessa Ilha pelo nosso convívio tecendo o conhecimento com espontânea paixão na troca de experiências na sala de aula (quintas e sextas-feiras inesquecíveis) além da sala dos professores.

Às “Angelindas e Rodialetis” Mayara Salgado (May) e Dianniffer Oliveira (Cida), Adriana Satiko (Drica) e Thaline Moreira (Thali); pela amizade, cumplicidade e trocas compartilhadas. Pelas palavras de incentivo e de carinho. O convívio com vocês contribuiu e me aproximou muito dos reais desafios do que é ser aluna do doutorado USF, bem como por fazerem me sentir parte do doutorado da Psico-USF, Campus Swift.

À Casa da Produtividade Acadêmica (C.P.A.), onde moram os irmãos que a vida me deu, “sisters” Adriana Satiko (Drica), Thaline Moreira (Thali); ao Leonardo Barros (Leo), e ao João Lucas Dias Viana (Lu). Vocês acompanharam o desenvolvimento da minha pesquisa, sempre dispostos a ajudar, nas horas mais inusitadas para responder aos meus *help´s*! Sou grata pelas sugestões que trouxeram ao trabalho. Pelo apoio, incentivo, acolhida fraterna, pelas conversas, risadas e até o silêncio. Com vocês (re)aprendi o valor do tempo... ah, o tempo... “dar tempo ao tempo”. Sem palavras para agradecer a vocês todos os momentos!

Aos coordenadores de curso, aos professores que abriram as portas da sala de aula, e aos alunos que aceitaram fazer parte deste trabalho nas diversas formas e etapas, por todos os sentimentos e momentos compartilhados, por contribuírem com o seu saber para que eu pudesse construir o meu aprendizado.

Por fim, a todas as pessoas que participaram deste trabalho, direta ou indiretamente, o meu eterno, muito obrigada!

## Resumo

Dalbosco, S. N. P. (2018). *Adaptação acadêmica no ensino superior: Estudo com ingressantes*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.

O estudo da adaptação acadêmica no ensino superior tem sido um tema recorrente na psicologia, considerando a importância de se conhecer este fenômeno complexo em grande parte responsável pela decisão de permanecer ou evadir da universidade. Com foco neste construto a presente tese é constituída por três estudos, aqui apresentados em forma de artigos. O primeiro deles teve o propósito de analisar a estrutura interna do Questionário de Adaptação Acadêmica (QAES), por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC), em uma amostra de 404 estudantes ingressantes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada no sul do Brasil, com idade média de 19 anos ( $DP = 4,87$ ), sendo 58% do sexo feminino. Os resultados mostraram uma estrutura fatorial satisfatória coerente com o modelo teórico existente, com bons índices de consistência interna e correlações significativas entre as cinco dimensões do QAES. O segundo estudo foi realizado com a mesma amostra e teve como objetivo analisar a adaptação do estudante ingressante na universidade e verificar o quanto ela está associada com a autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem. Os instrumentos utilizados foram o QAES, Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior (AEFS) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). Os resultados mostraram correlações positivas entre o QAES e a AEFS e o IPAA, tanto no que se refere aos escores totais, como entre as dimensões, com magnitudes variando entre moderada a alta, conforme era conceitualmente esperado. Nesse sentido, os resultados indicam que estudantes com bom nível de adaptação acadêmica também apresentam autoeficácia e autorregulação acadêmica, importantes para processo da aprendizagem e favorecedores do sucesso acadêmico. O terceiro estudo objetivou avaliar o efeito de um programa de intervenção para a adaptação de alunos ingressantes do Ensino Superior. O delineamento usado foi quase-experimental, com pré-teste, intervenção e pós-teste. Participaram da pesquisa 70 estudantes, da mesma IES dos estudos anteriores, sendo 54 do Grupo Controle (GC) e 16 do Grupo Experimental (GE). O instrumento utilizado no pré e pós-teste foi o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), focalizado nos estudos anteriores. Após a intervenção, os resultados revelaram que houve aumento significativo das médias do QAES nas dimensões da Adaptação Pessoal-Emocional e Adaptação Institucional para o GE e uma diminuição das médias do QAES nas dimensões Projeto de Carreira e Adaptação Institucional para o GC no pós-teste, mostrando a viabilidade da aplicação de intervenções que favoreçam a adaptação dos alunos. De forma geral os estudos revelaram que a avaliação da adaptação ao ensino superior é possível e desejável. Os seus resultados poderão fornecer importantes subsídios às decisões das IES, especialmente daquelas voltadas para o implemento de ações favorecedoras da formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Adaptação acadêmica; Autoeficácia; Autorregulação; Ingressantes; Intervenção.

## Abstract

Dalbosco, S. N. P. (2018). *Academic adaptation in higher education: Studies with new students*. PhD Thesis, Stricto Sensu Postgraduate Program in Psychology, San Francisco University, Campinas.

The study of academic adaptation in higher education has been a recurring theme in psychology, considering the importance of knowing this complex phenomenon largely responsible for the decision to stay or evade the university. Focusing on this construct, the present thesis consists of three studies presented here in the form of articles. The first one had the objective of analyzing the internal structure of the Academic Adaptation Questionnaire (QAES). In the first study of this thesis the purpose was to analyze the internal structure of the Academic Adaptation Questionnaire (QAES), through Factorial Confirmatory Analysis (FCA), in a sample of 404 new students from a private university in southern Brazil with a mean age of 17 years minimum age of 17 years and maximum of 45 years, ( $M = 19.61$ ,  $SD = 4.87$ ), and 58% were female. The results showed a satisfactory factorial structure consistent with the existing theoretical model, with good indices of internal consistency and significant correlations among the five dimensions of the QAES. The second study was carried out with the same sample and had as objective to analyze the adaptation of the new students in the university and to verify how much it is associated with the self-efficacy and the self-regulation of the learning. The instruments used were the (QAES), the Academic Self-Efficacy Scale for Higher Education Students (AEFS) and the Self-Regulation of Learning Processes Inventory (IPAA). The results showed positive correlations between QAES and EFSA and IPAA, both for total scores and between, with magnitudes ranging from moderate to high, as was conceptually expected. In this sense, they indicate that students with a good level of academic adaptation, also present self-efficacy and academic self-regulation, important for the learning process and favorable to academic success. The third study aimed to evaluate the effect of an intervention program for the adaptation of news students the Higher Education. The design used was quasi-experimental, with pre-test, intervention and post-test. Seventy students from the same university participated in the study, of which 54 were from the Control Group (CG) and 16 from the Experimental Group (EG). The instrument used in the pre- and post-test was the Higher Education Adaptation Questionnaire (QAES), focused on previous studies. After the intervention, the results revealed that there was a significant increase in the QAES averages in the dimensions of the Personal-Emotional Adaptation and Institutional Adaptation for the EG, and a decrease of the QAES averages in the dimensions of the Career Project and Institutional Adaptation for the GC in the post –test, showing the feasibility of the application of interventions that favor the students' adaptation. In general, studies have shown that the assessment of adaptation to higher education is possible and desirable. Their results can provide important subsidies for IES decisions, especially those aimed at the implementation of actions that favor the integral formation of students.

**Keywords:** Academic Adaptation; Intervention; New Students; Self-efficacy, Self-regulation.

## Resumen

Dalbosco, S. N. P. (2018). *Adaptación académica en la enseñanza superior: Estudios con ingresantes*. Tesis Doctoral, Programa de Posgrado en Psicología Stricto Sensu, Universidad San Francisco, Campinas.

El estudio de la adaptación académica en la enseñanza superior ha sido un tema recurrente en la psicología, considerando la importancia de conocer este fenómeno complejo en gran parte responsable de la decisión de permanecer o evadir de la universidad. Con foco en este constructo la presente tesis está constituida por tres estudios, aquí presentados en forma de artículos. El primero de ellos tuvo el propósito DE analizar la estructura interna del Cuestionario de Adaptación Académica (QAES), por medio del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), en una muestra de 404 estudiantes ingresantes de una IES privada en el sur de Brasil, siendo el 58% del sexo femenino. Los resultados mostraron una estructura factorial satisfactoria coherente con el modelo teórico existente, con buenos índices de consistencia interna y correlaciones significativas entre las cinco dimensiones del QAES. El segundo estudio fue realizado con la misma muestra, y tuvo como objetivo analizar la adaptación del estudiante ingresante en la universidad y verificar cuánto está asociada con la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje. Los instrumentos utilizados fueron (QAES), la Escala de Autoeficacia Académica de Estudiantes de la Enseñanza Superior (AEFS) y el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA). Los resultados mostraron correlaciones positivas totales entre el QAES y la AEFS y el IPAA, tanto en lo que se refiere a los scores totales, como entre las dimensiones, con magnitudes variando entre moderada a alta, como se esperaba conceptualmente. En este sentido, indican que estudiantes con buen nivel de adaptación académica, también presentan autoeficacia y autorregulación académica, importante para el proceso del aprendizaje y favorecedoras del éxito académico. El tercer estudio objetivó evaluar el efecto de un programa de intervención para la adaptación de alumnos ingresantes de la Enseñanza Superior. El delineamiento utilizado fue casi experimental, con pre-test, intervención y post-test. En la investigación participaron 70 estudiantes, de la misma IES, siendo 54 del Grupo Control (GC) y 16 del Grupo Experimental (GE). El instrumento utilizado en el pre y post-test fue el Cuestionario de Adaptación a la Enseñanza Superior (QAES), centrado en los estudios anteriores. Después de la intervención, los resultados revelaron que hubo un aumento significativo de los promedios del QAES en las dimensiones de la Adaptación Personal-Emocional y Adaptación Institucional para el GE, y una disminución de los promedios del QAES en las dimensiones del Proyecto de Carrera y Adaptación Institucional para el GC en el post-test, mostrando la viabilidad de la aplicación de intervenciones que favorezcan la adaptación de los alumnos. En general, los estudios revelaron que la evaluación de la adaptación a la enseñanza superior es posible y deseable. Sus resultados podrán proporcionar importantes subsidios a las decisiones de las IES, especialmente de aquellas orientadas al implemento de acciones favorecedoras de la formación integral de los estudiantes.

Palabras-clave: Adaptación académica; Autoeficacia, Autorregulación; Ingresantes; Intervención.

## Sumário

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>1</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>2</b>
<b>LISTA DE ANEXOS.....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>16</b>
<b>ANÁLISE DA ESTRUTURA INTERNA DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO DE ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR (QAES) .....</b>	<b>16</b>
RESUMO .....	16
ABSTRACT.....	17
RESUMEN .....	18
INTRODUÇÃO .....	19
MÉTODO .....	24
PARTICIPANTES .....	24
INSTRUMENTOS .....	24
PROCEDIMENTOS .....	25
ANÁLISE DE DADOS .....	26
RESULTADOS.....	27
DISCUSSÃO .....	31
REFERÊNCIAS.....	37
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>43</b>
<b>ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E SUA RELAÇÃO COM A AUTOEFICÁCIA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>43</b>
RESUMO.....	43

ABSTRACT.....	44
RESUMEN .....	45
INTRODUÇÃO .....	46
MÉTODO .....	50
PARTICIPANTES .....	50
INSTRUMENTOS .....	50
PROCEDIMENTOS .....	53
ANÁLISE DE DADOS.....	53
RESULTADOS.....	55
DISCUSSÃO .....	67
REFERÊNCIAS.....	61
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>66</b>
<b>ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COM</b>	
<b>INGRESSANTE .....</b>	<b>66</b>
RESUMO.....	66
ABSTRACT.....	67
RESUMEN .....	68
INTRODUÇÃO .....	69
MÉTODO .....	72
PARTICIPANTES .....	72
INSTRUMENTOS .....	72
PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	73
PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	74
RESULTADOS.....	77
DISCUSSÃO .....	80
REFERÊNCIAS.....	85
<b>CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>

**REFERÊNCIAS..... 97**

**ANEXOS.....110**

## Lista de figuras

Capítulo 1 (Artigo 1)

Figura 1. Análise fatorial confirmatória do QAES com pesos padronizados ..... 28

## Lista de tabelas

### Capítulo 1 (Artigo 1)

Tabela 1. Correlações entre as cinco dimensões do QAES .....	29
--	----

### Capítulo 2 (Artigo 2)

Tabela 1. Dados descritivos das escalas e suas dimensões.....	55
---	----

Tabela 2. Correlações entre as dimensões do QAES e as dimensões da AEFS e IPAA.....	56
---	----

### Capítulo 3 (Artigo 3)

Tabela 1. Comparação inter-grupos (GE e GC) no pré-teste.....	77
---	----

Tabela 2. Comparação inter-grupos (GE e GC) no pós-teste .....	78
--	----

Tabela 3. Comparação dentro grupo dos grupos experimental e controle no pré e pós-teste .....	78
---	----

## Lista de anexos

Anexo 1. Questionário Sócio Demográfico.....	110
Anexo 2. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) .....	112
Anexo 3. Escala de Autoeficácia de Estudantes do Ensino Superior (AEFS) .....	115
Anexo 4. Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA).....	118
Anexo 5. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE I (menores de 18 anos).....	119
Anexo 6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE II (maiores de 18 anos).....	120
Anexo 7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE III Intervenção (menores de 18 anos).....	121
Anexo 8. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE IV Intervenção (maiores de 18 anos).....	122

## Introdução

Para inserir o tema de pesquisa no plano da importância social e justificativa de incluir no campo educacional, faz-se necessário acolher a premissa de que a educação tem sido uma questão recorrente na agenda política brasileira. Uma vez que a expansão do ensino exigiu novas ações governamentais a partir da Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional (nº 4.024/61; Brasil, 1961), a educação passou a ser obrigatoriedade do poder público, podendo também ser oferecida pela livre iniciativa privada, o que levou à expansão do número de instituições de educação no Brasil (Fernandes, Brito, & Peroni, 2013). No entanto, a massificação do ensino, principalmente no Ensino Superior, ainda hoje tem sido motivo de tensões e contradições, independente das transformações positivas inerentes a esse contexto (Marinho-Araújo, 2016).

A importância do resgate da história mais recente, entretanto, contempla os ideais de uma sociedade mais justa e igualitária. Pensando na pluralidade, diversidade e nas transformações políticas internacionais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) conceberam a Educação do Século XXI com o objetivo de contribuir para a paz e representar o marco da inclusão e participação direta e responsável da sociedade. Sob esta perspectiva, foram estabelecidos os quatro pilares da educação do século XXI: “aprender a conhecer”, para adquirir os instrumentos da compreensão; “aprender a fazer”, para agir sobre o meio em que está inserido; “aprender a viver com os outros” para cooperar com as pessoas em todas as atividades, por fim, contemplando a integralidade do ser humano, “aprender a ser” (Delors et al., 1996). Os níveis de aprendizagem que veem o indivíduo em convivência com os outros e o meio, cuja capacidade para aprender a ser e reaprender novas formas de conviver estarão sempre presentes, indicando que se trata de um processo dinâmico que deve ser contemplado pela nova visão da educação. Estes estarão interligando as áreas cognitiva, comportamental e

afetiva, cuja missão das universidades se fundamenta em priorizar a descoberta do indivíduo como elemento humano com potencialidade para desenvolver sua carreira (UNESCO, 1998).

No cenário do ensino superior no Brasil foram introduzidos novos atores em razão da crescente democratização da educação, como o Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES) em 1999; Programa Universidade para Todos – PROUNI (Lei nº 11.0967; Brasil, 2005), que possibilitou a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais.

Inicialmente, o aluno precisava um fiador para adquirir o empréstimo para os estudos. Posteriormente, foi definido pelo programa o desconto de cinquenta por cento (50%) para cursos de graduação e de formação específica em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Com a concessão das bolsas por meio do PROUNI, o FIES, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação; em 2006 com a Expansão das Universidades Federais (REUNI) e as políticas de cotas para reservas de vaga nas universidades públicas para alunos da escola pública, pretos e pardos, indígenas, deficientes entre outros grupos, as universidades incrementaram o número de vagas, favorecendo a chegada de alunos que antes não conseguiriam ingressar em um curso superior (Ribeiro & Guzzo, 2017).

Em 2013, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) informou que 30% da população brasileira, na faixa etária de 18 a 24 anos, estavam em uma Instituição de Ensino Superior Privado (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2014). Em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação, sendo que 82,3% se matricularam em instituições privadas (INEP, 2016).

Esses dados são evidências de que as IES privadas estão abarcando uma grande demanda de mercado, atendendo aos indicadores do aumento expressivo de alunos e, expansão do acesso ao ensino superior de qualidade para grupos menos favorecidos. Dessa forma, foi desconstruída a ideia de que o Ensino Superior é privilégio de uma elite

social, e que são propostas contidas no Plano Nacional de Educação - 2011-2020 (PNE), junto com a intenção de expandir as matrículas no setor público em pelo menos 40% (MEC, 2010).

A educação do novo milênio, que permeia a trajetória deste estudo de doutorado no âmbito do ensino superior, foi baseado na hipótese e crença pessoal de que, independente das dificuldades que se interpõem na caminhada do aluno universitário como ser humano, em última instância, é possuidor da capacidade para “aprender a aprender”, desde que sejam oferecidas as mesmas condições a todos os alunos e apoiados em seus próprios limites e valorizado em suas competências (Delors et al., 1996).

A definição específica do tema de pesquisa recaiu sobre o processo de Adaptação Acadêmica de alunos ingressantes no ensino superior de uma IES privada, bem como dos construtos a ela relacionados, a saber, a autoeficácia e a autorregulação acadêmicas. O estudo destes temas aumentou a complexidade do trabalho que realizo como docente e como pesquisadora na trajetória da investigação. Esta nova fase contemplou novas faces, muitas delas indescritíveis, mas prontas a se tornarem outras metas, próprias da tarefa cognitiva e afetiva do investigador em descobrir e redescobrir que ainda não desvendou o desconhecido.

Associada à democratização do ensino, junto com a proposta de uma educação humanista e humanizadora, são os números crescentes de novos alunos, cursos de graduação e demandas de mercado. Em minha experiência como educadora de uma IES, observo que não são apenas obstáculos cognitivos que se apresentam para dificultar o sucesso do aluno. É perceptível que a solidão, a competitividade e o estresse frente ao papel exigido pela família e sociedade é que se mostram, dentre uma série de outros motivos, os promotores dos desajustes e as dificuldades enfrentadas no âmbito pessoal, familiar, educacional e social, em que o aluno não se encontra preparado para enfrentar este contexto.

Inicialmente, os desafios que os alunos ingressantes irão enfrentar estarão encobertos pela sensação de conquista que significa garantir uma vaga em um curso superior. Sentimentos de medo e angústia podem estar ocultados, em um primeiro momento, pela expectativa do novo, contrastando com outros sentimentos que virão pela experiência, e vivência em um cotidiano que durará, no mínimo, quatro a cinco anos.

Dentre os vários níveis de relevância do processo de adaptação acadêmica, destacam-se a eleição de determinada instituição e os primeiros dias da experiência na universidade, com os novos colegas e professores, associados à carga emocional pela expectativa do curso, traduzidos na euforia inicial do começo.

Para o jovem, o ingresso na educação superior tem sido estimado, dentre suas escolhas, como o período de transição para a vida adulta, pois coloca em prática o projeto de carreira, que se inicia com o ingresso no curso escolhido. Nesta trajetória, as mudanças serão eminentes, porém as características pessoais, familiares, sociais e culturais estarão interligadas neste processo, exercendo uma influência determinante, não somente na escolha do curso, mas sobre sua o processo satisfatório ou insatisfatório da adaptação do estudante à vida universitária (Almeida & Pinho, 2008; Marinho-Araújo & Almeida, 2016; Soares, Guisande, & Almeida, 2007).

Se a democratização facilitou o acesso ao ensino superior, exigiu também mudanças estratégicas tanto na estrutura física quanto nas ações pedagógicas. Sob esta perspectiva, Almeida, Marinho-Araújo, Amaral e Dias (2012) referem que o aumento das oportunidades no ingresso ao curso superior, ampliou os desafios a serem enfrentados pelos alunos e pelas instituições, assinalam que o contexto da educação deve suprir as necessidades da nova clientela, implementando práticas de inserção do aluno. Segundo os estudiosos, entrar em um curso universitário não afiança o sucesso, pois a trajetória a ser cumprida pelo estudante demanda investimento acadêmico e recursos internos para enfrentar os diferentes níveis de desafios até a etapa final da graduação (Almeida, 2007;

Almeida, Soares, & Ferreira, 2001; Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005).

As mudanças rápidas do mundo globalizado e o avanço da tecnologia exigem, também, a inserção e a aplicação de novas táticas para a permanência do aluno em sala de aula. A utilização de estratégias pedagógicas tradicionais de ensino não tem acompanhado as transformações e tem provocado, muitas vezes, a dispersão e o desinteresse do aluno. Estes indicadores, mostram as necessidades de mudanças das instituições de ensino, para se adequar ao contexto social e profissional, cujas demandas do mercado de trabalho têm evoluído junto com a globalização e a revolução tecnológica (Ambiel, Pinto, Lamas, Ottati, & Joly, 2014; Cunha & Carrilho, 2005).

A proposta da educação do novo milênio tem sido o fio condutor de temas desenvolvidos por pesquisadores da educação, especialmente, no ensino superior. Nesse sentido, a adaptação acadêmica do estudante à instituição e ao curso para a gestão de sua carreira, derivam das práticas de inclusão no novo ambiente educativo e institucional, constituindo-se como indicadores essenciais para o processo da aprendizagem (Ambiel et al., 2014; Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Mognon & Santos, 2013; Tinto, 1993).

A adaptação acadêmica é compreendida como um processo complexo e multidimensional que envolve desafios de natureza interpessoal, intrapessoal e ambiental que demanda o ajustamento ao contexto, suas normas e valores. Exige, ainda, a ascensão de novos papéis e o envolvimento proativo nas decisões relativas à carreira (Almeida & Soares, 2004; Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Tinto, 1993).

Desta forma, os instrumentos de medida que avaliam a Adaptação Acadêmica e outros construtos, interligados com a aprendizagem no Ensino Superior, como a Autoeficácia e a Autorregulação tem sido gradativamente aperfeiçoados. Estes, por sua vez, aproximam-se das variáveis consideradas fundamentais no processo da

aprendizagem e permanência no curso escolhido para a carreira (Araújo et al., 2014; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010; Santos, Noronha, & Zanon, 2015, 2016).

O Questionário de Adaptação Acadêmica (QAES) categoriza os níveis de adaptação do aluno em cinco dimensões, definido como o construto que avalia o Projeto de Carreira; Adaptação Social; Adaptação Pessoal-Emocional; Adaptação ao Estudo e Adaptação Institucional. O instrumento foi desenvolvido por pesquisadores portugueses e brasileiros da Universidade do Minho (Portugal), Universidade de Coimbra (Portugal) e da Universidade São Francisco (Brasil) e teve sua primeira aplicação com uma amostra de 423 estudantes universitários ingressantes portugueses. A decisão por este instrumento se fundamenta nos resultados anteriores obtidos que oferecem indicadores de consistência interna adequados das dimensões de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior, acima de 0,70 (Araújo et al., 2014). No mesmo período ocorreu a pesquisa na Universidade de Coimbra por Tomás, Ferreira, Araújo e Almeida (2014), utilizando o QAES como um dos instrumentos para o estudo dos “Níveis de Adaptação Acadêmica, de alunos ingressantes no ensino superior, suporte social, inteligência emocional e personalidade, em função do sexo”.

Especificamente no Brasil, o estudo de validação do instrumento, ocorreu com uma amostra de 372 alunos de primeiro e segundo semestres, revelando índices satisfatórios de consistência interna dos itens em cada uma das dimensões do QAES (Santos et al., 2015). O estudo posterior ampliou a amostra para 2.306 alunos de universidades públicas e privadas nas regiões brasileiras do Nordeste, Sudeste e Sul, mostrando resultados consistentes para a aplicação com estudantes brasileiros, cujos resultados da análise fatorial exploratória foram idênticos aos do estudo com universitários portugueses, alcançando o valor mínimo adequado, maior que 0,70 (Santos et al., 2016).

Apesar do número ainda limitado da utilização do QAES como instrumento de avaliação da adaptação acadêmica na universidade, a utilização em pesquisas de mestrado e doutorado apontam para uma gradativa ampliação de seu uso, comprovado na dissertação de Lunard (2016), que empregou o QAES como um dos instrumentos para o estudo da “Adaptação Acadêmica, psicossocial e bem-estar subjetivo de estudantes brasileiros ingressantes na Universidade de Coimbra”, e na dissertação de Pacheco (2017) que aplicou o QAES na pesquisa sobre a “Adaptação Acadêmica e competências de estudo no ensino superior”. Ainda no Brasil, estudos com resultados preliminares utilizando o QAES, têm sido divulgados em congressos nacionais e internacionais (Santos & Dalbosco, 2017).

Outro construto no estudo do processo da aprendizagem do universitário, considerado como um dos pilares da teoria social cognitiva de Bandura (1977) é a autoeficácia, cujo conceito é definido pelo autor como a crença do sujeito em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para realização de uma tarefa específica; tem papel mediador entre habilidades do indivíduo, desempenho anterior e o comportamento prospectivo.

Trata-se de um construto dinâmico que pode se transformar ao longo das experiências do estudante, mostrando-se similar com uma das premissas da educação do novo milênio, que assinala sobre a capacidade de o aluno “aprender a aprender” (Delors et al., 1996), pelo qual os processos para pensar podem ser ensinados em conjunto com os conteúdos, constituindo-se em uma fonte geradora de incentivo (Ferreira & Simão, 2012).

A construção e a busca de evidência de validade da escala que mede a Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) foram realizadas por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), que tem sido referência para pesquisas com estudantes ingressantes no ensino superior. Algumas investigações sobre a autoeficácia como um dos construtos

fundamentais da adaptação acadêmica e de variáveis envolvidas no cotidiano universitário do estudante incluem: a construção e validação de escalas (Dantas & Azzi, 2015; Neves & Faria, 2006; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010; Rodrigues, Pimentel, & Ribeiro, 2017); integração e formação no ensino superior (Costa, Araújo, & Almeida, 2014; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Sousa, Bardagi, & Nunes, 2013); inteligência e habilidades sociais (Soares, Seabra, & Gomes, 2014); intervenções para a aprendizagem (Pelissoni, Dantas, Felisberto, Abile, & Yassuhara, 2015); vivências acadêmicas (Valdebenito, 2017); rendimento acadêmico (Medrano, 2009); empregabilidade, adaptabilidade, revisão e escala para a carreira (Ambiel & Noronha, 2012; Ambiel et al., 2014; Dantas & Azzi, 2015; Gamboa, Paixão, & Palma, 2014; Polydoro, Vieira, Azzi, & Dantas, 2012; Prisco, Martins, & Nunes, 2013).

Outro conceito definido por Bandura (1997) e de grande importância na experiência de sucesso e competência do estudante é a autorregulação, que segundo a teoria social cognitiva é a capacidade que o estudante possui para estabelecer e obter as metas a que se propõe, organizar seus estudos, fazer uso de estratégias de autoavaliação e alcançar os objetivos para a carreira (Bandura, 1986; Guerreiro-Casanova, Azzi, & Dantas, 2010; Joly, Serpa, Borges, & Martins 2016; Zimmerman & Schunk, 2011). Para Zimmerman (1986, 2002) o desenvolvimento da autorregulação é uma aptidão natural do ser humano, que pode ser ensinado com a utilização dos recursos que possuem, reafirmando a proposta da capacidade do aluno para evoluir em sua aprendizagem. Seu modelo de autorregulação é considerado um dos mais completos, à medida em que envolve os aspectos metacognitivos, afetivos, motivacionais e contextuais envolvidos nos processos autorregulatórios (Boruchovitch, 2014).

As investigações que se fundamentam no modelo teórico da autorregulação acadêmica tem sido inspirada na teoria sociocognitiva de Bandura (1997), de Zimmerman, Bandura e Martínez-Pons (1992) e na Teoria Multidimensional de Pintrich

(2000, 2004), que define autorregulação acadêmica como a fusão da vontade e da competência do estudante. Pesquisas realizadas em anos recentes têm tido como foco o estudo da autorregulação envolvida no processo da aprendizagem no ensino superior. Algumas delas são: desenvolvimento da autorregulação e modelos de estudo (Rosário, 2004; Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2006); definição e estratégias da autorregulação (Boekaerts & Cascallar, 2006); inventário de processos de autorregulação da aprendizagem (Polydoro, Rosário, Sampaio, & Freitas, 2011; Rosário et al., 2009); competência de estudo em IES privada (Valdivia, 2009); adaptação e validação de questionário em IES privada (Matos-Fernández, 2009); modelos de investigação e intervenção (Polydoro & Azzi, 2009); avaliação da autorregulação sociopsicológica (Hadwin & Järvelä, 2011); autorregulação e intervenção (Freitas-Salgado, 2013); aprendizagem planejamento de estudo (Joly, Silva, Ferreira-Rodrigues, Bueno, & Almeida, 2015); promoção de competência (Rosário & Polydoro, 2015); responsabilidade pela aprendizagem em IES federal (Veiga-Simão, Frison, & Machado, 2015); autorregulação para o uso do tempo (Thibodeaux, Deutsch, Kitsantas, & Winsler, 2017).

Em muitas das pesquisas realizadas identifica-se o desenvolvimento de um modelo de autorregulação, no qual o estudante de forma cíclica, percorre cada uma das fases da proposta de Planificação, Execução, e Avaliação - PLEA (Rosário, 2004; Rosário et al., 2006). Para avaliar a autorregulação da aprendizagem, Rosário et al. (2009) utilizaram o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA, que foi adaptado para o Brasil por Polydoro et al. (2011). O inventário contempla as fases especificadas pelo PLEA.

A contextualização dos construtos adaptação acadêmica, autoeficácia acadêmica e autorregulação para aprendizagem, e a recuperação de pesquisas que utilizaram estes três importantes instrumentos de medida da aprendizagem (QAES, AEFS e IPAA), do

interessante no ensino superior, deixou evidente que a aprendizagem no contexto do ensino superior apresenta-se como um processo dinâmico, relacionada à complexidade das questões pessoais, grupais e institucionais. A interpretação dos resultados desses instrumentos permite vislumbrar múltiplas possibilidades de intervenções para auxiliar o aluno em sua tarefa de transição e adaptação acadêmica, corroborando a premissa de que todos têm a capacidade de “aprender a aprender”, frente às exigências do mundo globalizado que espera que os universitários sejam futuros profissionais capazes de seguir aprendendo ao longo da vida (Delors et al., 1996; Martín, 2012; Santos & Boruchovitch, 2011).

A importância de intervenções, enquanto necessidade premente nas instituições de ensino superior, tem sido referida muito mais como sugestões do que propostas específicas, sendo que o número de pesquisas, com a aplicação de programas de intervenção, ainda é incipiente. Algumas conclusões referentes as intervenções indicam que as universidades devem atender às demandas estudantis voltadas para a aprendizagem e capacitar seus alunos para o sucesso na sua formação acadêmica (Rosário et al., 2006) e subsidiar as práticas de intervenções (Pelissoni et al., 2015).

A literatura tem apontado para a importância das atividades de intervenção, sendo que as universidades deveria oferecer apoio psicossocial na transição educacional e frente aos desafios inerentes ao primeiro ano (Cunha & Carrilho, 2005; Diniz & Almeida, 2006; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), considerando que o suporte social exerce poder preditivo na adaptação pessoal e emocional dos estudantes (Tomás et al., 2014). Outros estudos sugerem que as intervenções sejam realizadas para prevenir o fracasso escolar e o abandono dos alunos (Almeida 2007; Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2017) e contribuir com o desenvolvimento pessoal do indivíduo (Turkpour & Mehdinezhad, 2016).

As intervenções centradas no contexto coletivo foram consideradas como mais efetivas do que as abordagens individuais (Diniz & Almeida, 2006) e a ênfase das

intervenções, nos âmbitos do acompanhamento psicológico, pedagógico e no desenvolvimento da interação social e profissional dos estudantes do ensino superior foram consideradas relevantes no estudo de Maralova et al. (2016). Também, o alerta para que os serviços universitários auxiliem na integração acadêmica dos alunos do ensino superior brasileiro, preparando-os para uma vivência globalizada, está entre as propostas de Pelissoni et al. (2015).

Os estudos com a aplicação de programas de intervenção têm sido informados, principalmente em relatórios de teses de doutorado como o estudo de Freitas-Salgado (2013) sobre as variáveis da autoeficácia e autorregulação da aprendizagem no ensino superior, baseado na intervenção construída por Rosário et al. (2012), nomeada como as “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”. A tese de Martins (2016) refere o desenvolvimento de um programa de intervenção em estratégias de aprendizagem, enquanto a pesquisa de Zoltowski (2016) avaliou o impacto de uma intervenção breve focada em aspectos autorregulatórios. Por sua vez, o estudo de Lantyer, Varanda, Souza, Padovani e Viana (2016) avaliou a ansiedade e a qualidade de vida (QV) entre estudantes universitários ingressantes da área da saúde, de uma universidade pública, com a aplicação de um programa de intervenção grupal. Outra informação sobre as atividades de intervenção, foi recuperada no artigo de Oliveira, Teixeira e Dias (2017), em que revisaram as publicações do período de 2010-2014. Dos artigos recuperados, apenas dois referem pesquisas com amostra de alunos universitários ingressantes sobre a escolha da carreira de Işık (2014) e o de Behrens e Nauta (2014), que descrevem e avaliam a efetividade de uma intervenção em carreira.

Na presente tese de doutorado foi adotado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior- QAES (Araújo et al., 2014; Santos et al., 2016), como instrumento de avaliação do processo da adaptação acadêmica de alunos ingressantes em uma universidade privada localizada no interior do Rio Grande do Sul. Ele foi utilizado nos estudos da tese e

apresentados em três capítulos, que deverão ser publicados em forma de artigos. O objetivo do primeiro, de caráter psicométrico, foi o de analisar a estrutura interna dos itens do instrumento e está apresentado no Capítulo 1.

O segundo objetivo foi analisar os níveis de adaptação acadêmica e sua relação com a autoeficácia para aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem, ambos importantes para a formação no ensino superior. Para atingir os objetivos, além do uso do QAES, foram empregadas a Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior - AEFS (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem - IPAA (Polydoro et al., 2011), tal como relatado no Capítulo 2.

O terceiro estudo teve como objetivo avaliar o efeito de um programa de intervenção como facilitador da adaptação de alunos ingressantes. Com base na pontuação do QAES foram separados os grupos com escores mais baixos e, dentre eles, convidados os estudantes que constituíram o Grupo Experimental e o Grupo de Controle. O conteúdo do programa foi fundamentado nas cinco dimensões propostas pelo instrumento. Este estudo é apresentado no Capítulo 3.

Cada um dos capítulos será apresentado em formato de artigo científico empírico, apresentando os seguintes itens: introdução, método, participantes, instrumentos, procedimentos de coleta e de análise de dados, resultados, discussão e referências. Finalizando a tese, serão apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas na introdução e considerações finais, bem como os anexos, com documentos referentes ao relatório do trabalho.

## Capítulo 1

### **Análise da estrutura interna dos itens do Questionário de Adaptação Acadêmica no Ensino Superior (QAES)**

#### **Resumo**

Na presente investigação, utilizou-se o Questionário de Adaptação Acadêmica (QAES), como instrumento de medida de avaliação da adaptação acadêmica de estudantes ingressantes em uma Instituição de Ensino Superior privada no sul do Brasil. A amostra foi composta por 404 alunos de diferentes cursos, cuja média de idade foi 19 anos ( $DP = 4,87$ ), sendo 58% do sexo feminino. Com o objetivo de analisar a estrutura interna dos 40 itens do QAES, recorreu-se à Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Os resultados mostraram uma estrutura fatorial de cinco dimensões, com índices de ajuste adequados e condizente com o modelo teórico proposto. O instrumento apresentou adequação psicométrica, permitindo que seja usado em pesquisas comparativas entre estudantes provenientes de instituições de natureza jurídica diversa, visando identificar aspectos que os diferenciem. Dessa forma, seus resultados poderão fornecer subsídios que favoreçam a adaptação do aluno em diferentes contextos universitários e ampliem suas oportunidades profissionais.

Palavras-chave: Adaptação Acadêmica; Alunos ingressantes; Ensino Superior.

## **Analysis of the internal structure of the items of the Academic Adaptation Questionnaire in Higher Education (QAES)**

### **Abstract**

In the present research, the Academic Adaptation Questionnaire (QAES) was used as an evaluation measure instrument of the academic adaptation of new students in a private Higher Education Institution in southern Brazil. The sample consisted of 404 students from different courses, whose average age of 17 years minimum age of 17 years and maximum of 45 years, ( $M = 19.61$ ,  $SD = 4.87$ ), being 58% female. To analyse the internal structure of the 40 items of the QAES, we used the Confirmatory Factor Analysis (AFC). The results showed a factorial structure of five dimensions, with adequate adjustment indexes and according to the proposed theoretical model. The instrument presented psychometric adequacy, allowing it to be used in comparative research among students of institutions of different legal natures, in order to identify aspects that differentiate them. In this way, their results can provide subsidies that favour the adaptation of the student in different university contexts and broaden their professional opportunities.

**Keywords:** Academic Adaptation; New Students; Higher Education.

## **Análisis de la estructura interna de los ítems del Cuestionario de Adaptación Académica en la Enseñanza Superior (QAES)**

### **Resumen**

En la presente investigación, el Cuestionario de Adaptación Académica (QAES) fue utilizado como un instrumento de medida para evaluar la adaptación académica de alumnos ingresantes en una Institución de Enseñanza Superior privada (IES) en el sur de Brasil. La muestra fue compuesta por 404 estudiantes de diferentes cursos, cuya media de edad con la minimum age of 17 years and maximum of 45 years, ( $M = 19.61$ ,  $SD = 4.87$ ), siendo el 58% del sexo femenino. Para analizar la estructura interna de los 40 ítems de la QAES, utilizamos el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Los resultados mostraron una estructura factorial de cinco dimensiones, con índices de ajuste adecuados y análogos con el modelo teórico propuesto. El instrumento presentó adecuación psicométrica, permitiendo que sea utilizado en encuestas comparativas entre estudiantes de instituciones de distinta naturaleza jurídica, buscando identificar aspectos que los diferencian. De esta forma, sus resultados pueden proporcionar subsidios que favorezcan la adaptación del alumno en diferentes contextos universitarios y amplíen sus oportunidades profesionales.

Palabras-clave: Adaptación Académica; Alumnos Ingresantes; Enseñanza Superior.

## Introdução

As configurações econômicas, culturais e políticas do final do século XX provocaram mudanças no contexto educacional expandindo as fronteiras do Brasil. Incorporadas aos avanços científicos e tecnológicos, promoveram a expansão do Ensino Superior (ES) no âmbito mundial. No Brasil, ampliou-se as exigências para que as universidades públicas aumentassem suas vagas para diminuir a desigualdade de oportunidades, com procedimentos de inclusão, como a Lei de Cotas nº 8213/91 (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral, & Dias, 2012).

No âmbito da informação e das novas tecnologias, o conhecimento e o acesso à educação passaram a ocupar um papel relevante para os indivíduos, em busca de melhores condições de vida e de inserção no mercado de trabalho global (Almeida et al., 2012; Mancebo, Vale, & Martins, 2015).

A entrada na universidade representa uma conquista e uma experiência repleta de desafios, pelas quais as características individuais exercem um efeito significativo nas vivências e na aprendizagem. Para tanto, exige do aluno o uso de distintas estratégias no enfrentamento das situações do contexto universitário, para garantir a adaptação e o sucesso acadêmico (Porto & Soares, 2017; Soares, Almeida, & Guisande, 2011; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

Em razão disso, a adaptação ao Ensino Superior passou a ser o foco de interesse de pesquisadores da área das ciências humanas, pois se trata de um processo em que as vivências acadêmicas e a aprendizagem são temas de objeto de estudo e intervenção da psicologia, abordados no presente trabalho. Importante salientar que o construto adaptação ao Ensino Superior refere-se a um processo complexo e multidimensional, que inclui desafios de natureza interpessoal, intrapessoal e ambiental que demandam o ajustamento do estudante às normas e aos valores institucionais (Araújo et al., 2014; Santos, Noronha, Zanon, Araújo, & Almeida, 2016).

Ao deparar-se com inúmeros fatores de estresse face às mudanças da nova experiência educativa, é exigido do estudante a ascensão a outros papéis e o envolvimento proativo em decisões de sua própria vida profissional. Nesse período de transição, do ensino médio (E.M) para o ES, há pressões externas associadas às escolhas adequadas da carreira que são preponderantes nessa fase (Ambiel, Pinto, Lamas, Ottati, & Joly, 2014; Astin, 1993; Buscacio & Soares, 2017).

Considerando que a adaptação acadêmica é reconhecida como um construto relevante para a compreensão do aluno do Ensino Superior, mesmo admitindo que há outras variáveis também importantes, a ideia de avaliá-la adequadamente é pertinente. O desenvolvimento de instrumentos de medida para a avaliação das experiências do estudante, desde o momento do seu ingresso, tem sido objeto de estudo de vários autores (Araújo et al., 2014; Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Santos et al., 2016).

Uma das medidas conhecidas no Brasil foi proposta por pesquisadores de Portugal, que desenvolveram um instrumento de avaliação da adaptação do estudante ao Ensino Superior por meio de suas vivências, identificado como Questionário de Vivências Acadêmicas - QVA (Almeida & Ferreira, 1997). A versão integral foi constituída por 170

itens, distribuídos em 17 subescalas que procuram avaliar as vivências dos alunos centradas em si próprios, no curso em que estão inseridos e nas dimensões mais associadas à instituição e ao contexto social. Conforme Almeida, Soares e Ferreira (2001), o QVA apresentou dificuldades reconhecidas pelos próprios autores, quanto ao tempo necessário à sua administração e as tendências nas respostas de uma forma estereotipada.

Para superar os problemas apresentados pela versão integral do QVA, os autores propuseram uma nova versão denominada como Questionário de Vivências Acadêmicas em sua versão reduzida QVA-r (Almeida et al., 2001; Almeida, Soares & Ferreira, 2002). O QVA-r, cuja estudo empírico para a validação se baseou na versão integral do QVA,

foram adicionadas questões de caracterização sociodemográfica, e teve o número de itens reduzidos para 60, distribuídos numa estrutura composta por cinco dimensões: Pessoal, Interpessoal, Institucional, Carreira e Estudo (Almeida et al., 2002).

O questionário foi progressivamente utilizado na investigação psicológica em Portugal, estendendo-se ao Brasil com a adaptação e validação da escala, na sua versão integral-QVA (Santos, Noronha, Amaro & Villar, 2005). Na versão reduzida-QVA-r, no estudo de validação realizado no Brasil, as qualidades psicométricas revelaram-se satisfatórias e, ficou constituída por 55 itens (Granado et al., 2005).

Existe um número expressivo de estudos realizados em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), nacionais e internacionais, com a utilização do QVA, e QVA-r, que confirmam os índices de precisão e validade do instrumento. Algumas pesquisas que abordam o processo da adaptação académica com outros temas, utilizando o QVA e outras o QVA-r são: rendimento académico (Almeida et al., 1999; Cunha & Carrilho, 2005); integração dos estudantes (Granado et al. 2005; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010, Porto & Soares, 2017); personalidade e inteligência emocional (Tomás, Ferreira, Araújo & Almeida, 2014); empregabilidade, carreira e evasão (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016; Lamas, Ambiel, & Silva, 2014); estudos de validade do QVA (Santos et al., 2005) e QVA-r (Granado et al., 2005; Riquelme et al., 2012; Rodríguez, Urazán, & Arango, 2009).

Frente à complexidade das questões ligadas à transição e adaptação académica, os instrumentos de avaliação existentes, abarcavam somente as variáveis psicológicas de natureza cognitiva e psicossocial. Foi considerado necessário ampliar a abordagem sobre os aspectos de natureza interpessoal, académica (curso) e contextual (instituição), o que motivou novos estudos de revisão do QVA e QVA-r. Assim, em 2013, especialistas propuseram uma nova medida de avaliação da adaptação académica do estudante

universitário em Portugal e no Brasil, denominado Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - QAES (Araújo et al., 2014).

Os itens do QAES tiveram origem na revisão da literatura nacional e internacional, e nas premissas da análise de instrumentos existentes que avaliam a adaptação acadêmica. Esta análise permitiu, aos autores, a identificação dos construtos das dimensões centrais na avaliação da adaptação acadêmica ao Ensino Superior. O questionário é constituído por 40 itens, estruturados em cinco dimensões independentes entre si, a saber: Projeto de Carreira; Adaptação Social; Adaptação Pessoal-Emocional; Adaptação ao Estudo, Adaptação Institucional (Araújo et al., 2014).

A validade do conteúdo foi garantida criando-se itens com semelhanças aos formulados para instrumentos já estudados: o Questionário de Vivências Acadêmicas - QVA (Almeida & Ferreira, 1997) e o Questionário de Vivências Acadêmicas em sua versão reduzida - QVA<sub>r</sub> (Almeida et al., 2002). Também foi baseado no *Student Adaptation to College Questionnaire* (Baker & Siryk, 1984), um instrumento no qual os autores desenvolveram uma taxonomia teórica abrangendo o ajustamento dos estudantes à universidade. Os resultados da análise de conteúdo dos discursos dos alunos no estudo qualitativo, sobre as expectativas no acesso ao Ensino Superior em Portugal (Alves, Gonçalves, & Almeida, 2012), foram considerados na elaboração do QAES.

Após a construção do instrumento, a pesquisa foi desenvolvida com uma amostra de 423 alunos do primeiro ano de uma universidade em Portugal, com idades compreendidas entre 17 a 25 anos ( $M = 18,15$ ;  $DP = 0,79$ ). Desses, 219 frequentavam os cursos de Ciências Sociais e Humanas (51,77 %) e 204 estudantes de Ciências e Tecnologias (48,23%). O estudo exploratório da estrutura fatorial do instrumento se mostrou teoricamente consistente, bem como os indicadores de consistência interna das dimensões de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior se mostraram adequados, com valores acima de 0,70 (Araújo et al., 2014).

Do estudo preliminar realizado no Brasil com o QAES, participaram 372 estudantes, 70,96% ( $n=264$ ) alunos iniciantes dos primeiros e segundos semestres, com idades entre 17 e 53 anos ( $M = 22,84$ ;  $DP = 6,09$ ). Com relação ao sexo, as mulheres representaram 66,40% da amostra. Os índices de consistência interna dos itens em cada uma das dimensões são satisfatórios (Santos et al., 2015). A ampliação do estudo de validação no Brasil abarcou amostras das regiões nordeste, sudeste e sul e tem mostrado resultados consistentes para a utilização com estudantes brasileiros (Santos et al., 2016).

Apesar do número ainda limitado de investigações que contemplam a utilização do QAES, as conclusões dos estudos de validação do instrumento já realizados em Portugal e no Brasil revelam qualidades psicométricas satisfatórias (Araújo et al., 2014; Lunard, 2016; Pacheco, 2017; Santos & Dalbosco, 2017; Santos et al., 2015; Santos et al., 2016; Tomás et al., 2014). Na presente investigação, a utilização do Questionário de Adaptação Acadêmica, como instrumento de medida de avaliação da adaptação acadêmica de estudantes brasileiros ingressantes no Ensino Superior, tem o objetivo de buscar evidências baseadas na análise da estrutura interna dos itens do QAES, por meio da análise fatorial confirmatória (AFC).

## Método

### *Participantes*

Inicialmente, o estudo contou com 450 participantes, após organização do banco de dados, notou-se dados faltantes, que foram excluídos, chegando então a uma amostra de 404 acadêmicos de uma IES particular, porte médio, localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul (RS). A média de idade dos participantes foi de 19,62 anos ( $DP = 4,87$ ), sendo 234 mulheres (57,92%). A maior parte da amostra era composta por estudantes do curso de Direito ( $n = 111$ ; 27,50%), seguidos por Psicologia ( $n = 73$ ; 18,06%), Arquitetura e Urbanismo ( $n = 49$ ; 12,12%), Engenharia Civil ( $n = 42$ ; 10,40%) e Medicina ( $n = 41$ ; 10,14%). Em menor número, alunos de outros cursos de graduação como Administração, Ciência da Computação, Engenharia Mecânica, Odontologia e Sistemas de Informação, totalizando 21,78% ( $n = 88$ ) da amostra. Para participar da pesquisa, o estudante deveria estar regularmente matriculado em todas as disciplinas do 1º semestre de 2016. Não foram incluídos universitários de outros níveis, mesmo cursando disciplina do primeiro semestre na qual foi realizada a pesquisa, pois esta IES tem flexibilidade na grade curricular limitando algumas disciplinas que exigem outras como pré-requisitos para serem cursadas.

### *Instrumentos*

#### **Questionário sociodemográfico – Anexo 1**

O instrumento foi desenvolvido especificamente para este estudo, a fim de coletar as informações sociais, econômicas e demográficas. Abordou aspectos associados à vida pessoal e profissional dos acadêmicos, bem como questões relacionadas à instituição, ao curso, ao trabalho e às atividades extraclasse, com o intuito de caracterizar a amostra.

## **Questionário de Adaptação Acadêmica- QAES (Araújo et al., 2014) - Anexo 2**

O QAES é um instrumento de autorrelato constituído por 40 itens, com resposta em escala Likert, que varia entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*). O questionário é um instrumento de medida de avaliação da adaptação de universitários ao Ensino Superior, cujo estudo de análise da estrutura interna dos itens no Brasil apontou para a existência de uma estrutura fatorial de cinco dimensões. O estudo foi realizado com 2.306 universitários provenientes das regiões nordeste, sudeste e sul, sendo 707 provenientes de IES públicas e 1.599 de IES privadas, com idades entre 17 e 64 anos ( $M = 23,81$ ;  $DP = 7,19$ ), sendo 862 do sexo masculino (37,38%) e 1.444 do sexo feminino (62,61%). As dimensões obtidas pela Análise Fatorial Exploratória (AFE) foram os mesmos aos do estudo com universitários portugueses e os coeficientes alfas de Cronbach obtidos foram: Projeto de Carreira = 0,88; Adaptação Social = 0,86; Adaptação Pessoal-Emocional = 0,74; Adaptação ao Estudo = 0,75 e Adaptação Institucional = 0,81. Todos eles alcançaram o valor mínimo adequado, com alpha maior que 0,70 (Santos et al., 2016).

### ***Procedimentos***

Os procedimentos atenderam os requisitos éticos de pesquisa de acordo com a Resolução 510/16, que regulamenta a pesquisa em seres humanos no Brasil. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, CAAE nº 53189216.0000.5514.

Para a coleta de dados, foi contatado inicialmente a direção da IES, coordenação de cada curso e corpo docente respectivamente. Já na sala de aula, os universitários foram convidados a participar espontaneamente do estudo. Após a assinatura do Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e exposição dos objetivos, foi solicitado, de forma coletiva, o preenchimento do questionário sociodemográfico e, em seguida,

aplicado o QAES. A coleta ocorreu em situação de sala de aula, pelo período de 30 minutos, em dia e horário disponibilizado pelos professores, mediante prévia autorização do coordenador de cada curso de graduação.

### ***Análise de dados***

Os resultados foram submetidos à análise estatística utilizando o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20. Por se tratar de um modelo já estabelecido em estudos anteriores, foi realizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para verificar o comportamento das variáveis a partir do modelo teórico estabelecido pela literatura. Para analisar a precisão, foi utilizada a estimativa de consistência interna pelo alfa de Cronbach. Ainda, foi empregada a análise de correlação de Pearson para verificar a associação entre dimensões do QAES.

## Resultados

### Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

Os resultados revelaram que o modelo apresenta índices de ajuste adequados ( $\chi^2(730) = 943,13$ ;  $p < 0,01$ ; CFI = 0,979, TLI = 0,978; RMSEA = 0,029 [I.C. 90% = 0,022 – 0,032]; SRMR = 0,062). Os 40 itens apresentaram cargas significativas nos seus respectivos fatores latentes, de acordo com o indicado pela literatura mencionada, conforme ilustrado na Figura 1 (a descrição dos itens pode ser consultada no Anexo 3). O item 24 (“Ultimamente, tenho-me sentido triste ou abatido(a)”) apresentou carga fatorial mais elevada, com carga de 0,82. O item 13 (“Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens”) apresentou a carga mais baixa, de 0,27, apesar de significativa, segundo Field (2009). As correlações entre as cinco dimensões também foram todas significativas e são apresentadas na Tabela 1.

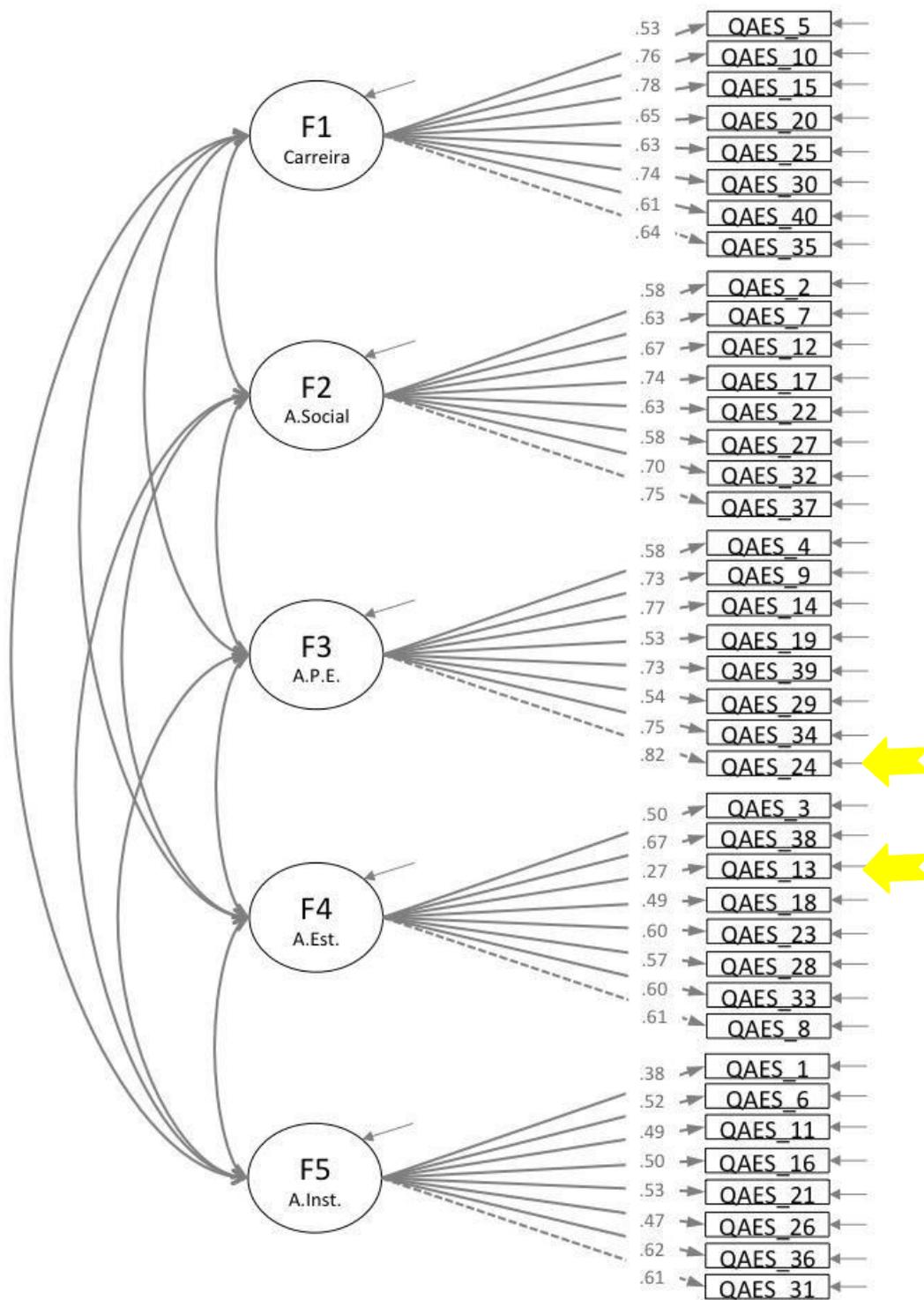


Figura 1. Análise fatorial confirmatória do QAES com pesos padronizados

## Correlações entre as dimensões do QAES

Para responder ao objetivo de estabelecer estimativas de associação das dimensões do QAES, foram realizadas análises de correlação de Pearson entre eles. Os dados obtidos constam na Tabela 1.

Tabela 1  
*Correlações entre as cinco dimensões do QAES*

	QAES Carreira	QAES Social	QAES Pessoal	QAES Estudo
QAES – Social	0,32**			
QAES – Pessoal	0,21**	0,30**		
QAES – Estudo	0,54**	0,45**	0,33**	
QAES – Institucional	0,45**	0,55**	0,25**	0,56**

\*\*  $p < 0,01$

Conforme observado na Tabela 1, há correlação significativa entre todas as dimensões do QAES. As correlações mais altas (acima de 0,50) ocorreram entre a dimensão Estudo e Institucional; Social e Institucional e; Carreira e Estudo. Foram encontradas correlações baixas (abaixo de 0,30) entre as dimensões Carreira e Pessoal e as dimensões Pessoal e Institucional (Cohen, 1992).

## Análise de Confiabilidade

A análise de confiabilidade foi realizada por meio do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach (Cohen, 1992). Os oito itens da dimensão Projeto de Carreira apresentaram alfa apropriado (0,87), sendo que a exclusão de qualquer um deles implicaria diminuição do alfa. Da mesma forma, os oito itens da dimensão Adaptação Social e os oito itens da dimensão Adaptação Pessoal-Emocional revelaram, respectivamente, alfas de 0,87 e 0,88. No entanto, os oito itens da dimensão Estudo apontaram para um alfa de 0,78, considerado satisfatório, embora se fosse excluído o item 13 (“Tenho a preocupação de

me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens”), aumentaria o alfa para 0,79. Por fim, os oito itens da dimensão Institucional indicaram um alfa de 0,79, considerado satisfatório.

## Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar a estrutura interna dos itens do Questionário de Adaptação no Ensino Superior – QAES por meio da análise fatorial confirmatória-AFC, para verificar o comportamento das variáveis a partir do modelo teórico estabelecido (Araújo et al., 2014). O instrumento desenvolvido por especialistas portugueses e brasileiros foi considerado um instrumento de medida satisfatório nas investigações relacionadas à aprendizagem, na área da Psicologia da Educação, do Ensino Superior, e tem sido utilizado em estudos de universidades brasileiras e portuguesas. A estrutura fatorial de cinco dimensões que contempla o QAES, avalia os níveis de adaptação do aluno na trajetória de aprendizagem para a carreira (Araújo et al., 2014; Santos et al., 2015; Santos et al., 2016; Tomás et al., 2014).

Os itens das respectivas dimensões carregaram nos seus fatores estabelecidos teoricamente, sendo que na Análise Fatorial Confirmatória, o item 30, “Estou certo/a que este é o melhor curso para mim”, da dimensão Carreira, registrou a alta carga fatorial de 0,74, cujo resultado reflete a fase de vida dos universitários, e a coerência com a vivência de aprendizagem da trajetória profissional (Ambiel et al., 2014; Araújo et al., 2014). Ainda, sobre a dimensão Carreira, os resultados abrangem tanto a satisfação com a escolha do curso, quanto a segurança de ser a melhor opção para o futuro profissional, revelados com as mais altas cargas fatoriais.

Vale destacar que a carreira é um tema recorrente nos estudos da educação superior, sendo possível que mesmo o aluno ingressante possa vivenciar situações de ansiedade frente à escolha do curso. Elas podem ser provocadas por pressões familiares e sociais, constituindo um dos desafios a serem enfrentados, pois antecipam o peso de decisões pessoais para o mercado de trabalho. Como pôde ser constatado, continuar com estudos com ênfase à dimensão Carreira pode auxiliar no processo da escolha adequada do curso,

e da aprendizagem para a carreira profissional, corroborando com os autores sobre o tema (Ambiel et al., 2014; Astin, 1993; Buscacio & Soares, 2017; Lamas et al., 2014).

A dimensão da Adaptação Social fornece indicadores interessantes sobre as relações com os amigos e grupos de iguais. Os itens se vinculam a questões de novas amizades com a recente fase de vida no contexto universitário, sendo que um dos impactos mais representativos com a entrada na universidade é a mudança do grupo de amigos, sendo necessário um período de adaptação para as interações com os novos colegas de turma.

A mais alta carga fatorial na dimensão da Adaptação Pessoal-Emocional para o item 24 (“Ultimamente tenho me sentido triste ou abatido/a”) mostra a congruência com o momento de vida social. O aluno se encontra mais afastado do convívio com os amigos anteriores, pois os relacionamentos fora do contexto da universidade diminuem consideravelmente (Teixeira et al., 2008).

Estes resultados podem ser considerados pela instituição da amostra deste estudo, para promover intervenções que oportunizem a expressão dos sentimentos traduzidos pela tristeza, pelos pensamentos confusos e desorientados sobre si mesmo, sendo representativo de que o apoio ao estudante deva contemplar os componentes afetivos, cognitivos e comportamentais, conectados no processo da aprendizagem. Pesquisas que envolvem a promoção da saúde mental dos estudantes têm sido desenvolvidas com o modelo de *peer counselling* para facilitar a integração dos alunos do primeiro ano, e apoiá-los em seus problemas (Pereira et al., 2006). Este estudo destaca a proposta fundamental da aplicação de intervenções nas IES como medida de prevenção a saúde mental dos estudantes.

As cargas dos itens para a dimensão da Adaptação ao Estudo são consideradas adequadas. Estas podem revelar que o estudante se encontra mais ocupado com a

organização e sistematização das informações que recebe em sala de aula, concentração nos estudos e tarefas esforçando-se para atingir os resultados.

A mais baixa carga fatorial de (0,27) refere-se ao item 13 da dimensão Estudo, “Tenho a preocupação de me avaliar, e perceber porque me ocorrem bem ou mal as aprendizagens”. Apesar da pergunta ser compreensível, constata-se uma estrutura frasal que difere da construção linguística do português utilizado no Brasil, podendo ter influenciado na interpretação do item. A decisão de não excluir o item 13, mesmo com a possibilidade de aumentar ligeiramente o valor do alfa desta da dimensão, foi tomada em razão da importância teórica, haja vista que o tema da autoavaliação, em um primeiro momento, pode não ser considerado pelo aluno como uma estratégia metacognitiva envolvida na avaliação da própria aprendizagem. O estudo de Nascimento, Guedes e Gonçalves (2015) ressalta sobre a importância da autoavaliação, como um indicador de qualidade na formação universitária, proporcionando a compreensão do desempenho e das próprias capacidades do estudante.

Os dados da dimensão da Adaptação Institucional demonstraram a satisfação dos alunos com a universidade, com o ambiente intelectual e com os professores, dando ênfase ao apoio na resolução de questões burocráticas. O estudo de Santos, Polydoro, Scortegagna e Linden (2013) aborda a importância da integração e satisfação acadêmica em universitários. De outro modo, os alunos revelam algumas dificuldades com as regras universitárias, o que pode ser compreensível uma vez que o funcionamento da universidade difere, significativamente, de uma instituição no ensino médio (Pinho, Dourado, Aurélio, & Bastos, 2015).

A correlação entre as dimensões da Adaptação Social e Adaptação Institucional ( $r = 0,54^{**}$ ) podem estar relacionadas à redução da vida social, junto a estes indicadores, se pode sugerir que a instituição desenvolva projetos que promovam a integração social, entre os colegas de curso, e que possam suprimir os sentimentos de tristeza. Conforme

Cunha e Carrilho (2005), a universidade deveria implementar programas de intervenção para facilitar a adaptação acadêmica e desenvolver as relações interpessoais, minimizando o impacto da nova vida acadêmica. Outros autores também concordam sobre a importância do apoio aos estudantes (Porto & Soares 2017; Santos & Dalbosco, 2017).

A correlação entre as dimensões do Projeto de Carreira e da Adaptação ao Estudo manifesta a necessidade de estarem entrelaçadas, cuja correlação exterioriza a conexão para o sucesso no âmbito da carreira escolhida, e com a motivação para a aprendizagem (Ambiel et al., 2014; Buscacio & Soares, 2017). Estas dimensões são apontadas, de forma consistente, como representativas das vivências e desafios acadêmicos do ensino para a carreira (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo 2012; Araújo et al., 2014).

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; Pacheco, 2017; Santos et al., 2015; Santos et al., 2016; Santos & Dalbosco, 2017; Tomás et al., 2014). Novos estudos ainda estão sendo realizados em parceria com os pesquisadores brasileiros e portugueses já referidos, da Universidade do Minho e da Universidade de Coimbra, em Portugal; e da Universidade São Francisco e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Brasil. Os resultados apresentados fazem parte do estudo da “Análise da estrutura interna dos itens do Questionário de Adaptação no Ensino Acadêmica no Superior (QAES)”, com amostra de alunos brasileiros.

Na realização da análise da estrutura interna dos itens do QAES, foram identificadas correlações esperadas entre as dimensões do QAES e estrutura fatorial satisfatória. Outrossim, o presente estudo oferece dados consistentes para a Instituição de Ensino, origem da amostra, e sugestões conferidas pelas correlações entre os fatores

internos do instrumento, que podem ser aproveitados, na elaboração de intervenções específicas que tratem das dimensões contempladas.

Sugere-se, no entanto, que nas próximas pesquisas com o QAES, seja observada a necessidade eventual de uma revisão semântica do item 13, “Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens”, da dimensão Adaptação ao Estudo. Sendo assim, poderá ser verificado se algumas particularidades existentes entre o idioma português escrito e falado nos países de Portugal e Brasil, podem comprometer a compreensão do item.

Do mesmo modo, sugere-se rever a redação dos itens 10 e 20, ambos da dimensão Projeto de Carreira. Apesar de não se mostrarem incompreensíveis, não se apresentam conforme a linguagem mais usual para a aplicação do instrumento no Brasil, conforme segue: “Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi” para “Acredito que posso me realizar profissionalmente na área do curso que escolhi”. No item 20, “Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro” para “Penso que estou tendo uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro”. Também o item 21, da dimensão da Adaptação à Instituição, que diz: “Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade” para “Sempre que preciso resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade”.

Importante destacar que não foi realizada a adequação da redação dos itens no QAES uma vez que, após os resultados da pesquisa foi possível concluir que ocorreu uma dificuldade de leitura dos alunos na compreensão de ordem semântica, além de que não foi objetivo da pesquisa a alteração dos itens do instrumento. Associado a isto, há pesquisas já realizadas com o QAES com este formato.

As sugestões para novas pesquisas referem a estudos com alunos de diferentes turnos e que exercem alguma atividade laboral além de frequentar a universidade.

Ressalta-se a importância de realização de estudos comparativos entre os cursos, entre instituições privadas, estatais e federais, e inter-regionais, que podem influenciar significativamente nos resultados, e colaborar na constatação de novas evidências e consistência interna do instrumento em questão.

Enfim, os resultados do uso do QAES poderão ser úteis a coordenadores de cursos e, para professores dos primeiros anos de diferentes cursos, propondo intervenções que previnam a evasão e proporcionam uma experiência estudantil positiva. Além disso, tais estudos permitirão a ampliação do conhecimento sobre aspectos fundamentais para a adaptação do estudante. Os seus resultados poderão, ainda, ajudar na implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a participação e integração dos estudantes tanto em sala de aula, como na própria instituição,

Em termos de aplicações práticas, a verificação de propriedades psicométricas da escala corrobora sua consistência interna e fidedignidade, o que a torna apta para a mensuração da adaptação acadêmica no ensino superior. Novos estudos comparativos entre estudantes de instituições federais e estaduais podem assinalar outros fatores dos alcançados, nesta investigação, com alunos de IES privada, e principalmente oferecer subsídios que promovam a adaptação acadêmica em diferentes contextos universitários, ampliando as oportunidades profissionais.

## Referências

- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. M. (2012). Expectativas acadêmicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85. Recuperado de [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/2356/1/ART\\_LeandroAlmeida\\_2012\\_DOG.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/2356/1/ART_LeandroAlmeida_2012_DOG.pdf)
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)*. Braga, Portugal: Instituto de Educação e Psicologia. Recuperado de [repositorium.sdum.uminho.pt](http://repositorium.sdum.uminho.pt)
- Almeida, L., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 899-920. doi: 10.1590/S1414-40772012000300014
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*, 3(5) 3-20. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12082/1/Almeida%2c%20Soares%20%26%20Ferreira%2c%202001.pdf>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&tlng=pt)

- Alves, A. F., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: Inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 121-131. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61910152.pdf>
- Ambiel, R. A., Pinto, L. P., Lamas, K. C. A., Ottati, F., & Joly, M. C. R. A. (2014). Orientação profissional e de carreira: Análise de um periódico internacional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 407-416. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572014000400007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400007&lng=pt&tlng=pt)
- 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. doi:10.15448/1980-8623.2016.4.23872
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/268148778\\_Questionario\\_de\\_Adaptacao\\_ao\\_Ensino\\_Superior\\_QAES\\_Construcao\\_e\\_validacao\\_de\\_um\\_novo\\_questionario](https://www.researchgate.net/publication/268148778_Questionario_de_Adaptacao_ao_Ensino_Superior_QAES_Construcao_e_validacao_de_um_novo_questionario)
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. doi:10.1037//0022-0167.31.2.179
- Buscacio, R. C. Z., & Soares, A. B. (2017). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 69-79. doi: 10.26707/1984-7270/2017v18n1p69
- Conselho Nacional de Saúde - CNS (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*.

Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>

Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.

Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=pt&tlng=pt)

Field, A. *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. (2009). Porto Alegre: Artmed.

Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A.

(2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31-41.

Recuperado de

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12089/1/Granado%2c%20Santos%2c%20Almeida%2c%20Soares%20%26%20Guisande%2c%202005.pdf>

Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: Relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2), 85-96. Recuperado de

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&tlng=pt)

Lamas, K. C. A., Ambiel, R. A. M., & Silva, B. T. A. O. de. L. (2014). Vivências acadêmicas e empregabilidade de universitários em final de curso. *Temas em Psicologia*, 22(2), 329-340. doi: 10.9788/TP2014.2-05

Lunard, L. M. (2016). *Adaptação acadêmica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/35398>

Mancebo, D., Vale, A. A. do., & Martins, T. M. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-

50. doi: 10.1590/S1413-24782015206003

Nascimento, M., Guedes, J. T., & Gonçalves, H. A. (2015). Autoavaliação como indicador de qualidade: Perspectivas na formação universitária. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 391-393 Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/508/503>

Pacheco, C. A. (2017). *Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior* (Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí). Recuperado de <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/81.pdf>

Pereira, A. M. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C. de., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A., & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 24(1), 51-59. Recuperado [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000100006&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100006&lng=pt&tlng=pt).

Pinho, A. P. M., Dourado, L. C., Aurélio, R. M., & Bastos, A. V. B. (2015). A transição do ensino médio para a universidade: Um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. *Revista de Psicologia*, 6(1), 33-47. Recuperado de <http://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1691/1482>

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. doi: 10.14417/ap.1170

Riquelme, R. A., Mujica, D. A., Villalobos, M. V. P., Almeida, L. S., Herrera, I. L., Puentes, J. G., & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudantes universitários: Adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 7-19. doi.10.4067/S0718-07052012000200001

- Rodríguez, D. P. M., Urazán, S. C. O., & Arango, M. I. R. (2009). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): Un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(1), 33-52. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1450>
- Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2017, Setembro). *Estudos com o Questionário de Avaliação da Adaptação ao Ensino Superior (QAES) com Universitários brasileiros*. Trabalho apresentado no 14º Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, PT. Recuperado de <http://net.ie.uminho.pt/xivgp/vol1.pdf>
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Amaro, B. C., & Villar, J. (2005). Questionário de Vivência Acadêmica: Estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. In M. C. R. Joly, A. A. A. Santos & F.F. Sisto (Eds.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-177). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. A., Noronha A. P. P., & Zanon, C. (2015, Julho). *Construção e estudos psicométricos de uma escala de avaliação da adaptação ao ensino superior*. Trabalho apresentado no 7º Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica, São Paulo, SP. Recuperado de [www.ibapnet.org.br/congresso2015/anais/resumos/R0013-2.html](http://www.ibapnet.org.br/congresso2015/anais/resumos/R0013-2.html)
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Araújo, A., & Almeida, L., (2016) Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil. *Relatório técnico não publicado*. Universidade São Francisco/Universidade do Minho.
- Santos, A. A. A., Polydoro, S., Scortegagna, S. A., & Linden, M., S., (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (4), 780-793. doi:10.1590/S1414-98932013000400002
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad

do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403005>

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. doi:10.1590/S1413-85572008000100013

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 Psicopedagogia*, 48(2), 87-107. doi:10.14195/1647-8614\_48-2\_5.

## Capítulo 2

### **Adaptação acadêmica e sua relação com a autoeficácia e autorregulação da aprendizagem**

#### **Resumo**

O estudo teve como objetivo analisar os níveis de adaptação do estudante ingressante e verificar o quanto eles estão associados com a autoeficácia acadêmica e a autorregulação da aprendizagem. Participaram 404 alunos, com idade mínima de 17 anos e máxima de 45 anos, ( $M = 19,61$ ;  $DP = 4,87$ ), 58% do sexo feminino, de uma instituição privada de ensino superior do Rio Grande do Sul. Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Adaptação no Ensino Superior (QAES), a Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior (AEFS) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). As correlações estabelecidas dentre as cinco dimensões do QAES com a AEFS e o IPAA foram positivas e significativas, com magnitudes predominantemente moderadas, indicando que quanto mais alto os escores de adaptação do aluno, maior tende a ser sua autoeficácia e autorregulação da aprendizagem. Novos estudos que abordem a disparidade entre as ações pedagógicas tradicionais com a inserção de novas tecnologias, que vinculam métodos inovadores no processo de ensino-aprendizagem, e de como a autoeficácia e autorregulação se relacionam, podem contribuir para a adaptação acadêmica no ensino superior.

Palavras-chave: Adaptação Acadêmica; Autoeficácia; Autorregulação; Estudantes Ingressantes; Ensino Superior.

## **Academic adaptation and its relation with self-efficacy and self-regulation of learning**

### **Abstract**

The study aimed at analysing the levels of adaptation of the incoming student and to verify how much they are associated with academic self-efficacy and self-regulation of learning. Participated 404 students with an average age of 17 years minimum age of 17 years and maximum of 45 years, ( $M = 19.61$ ,  $SD = 4.87$ ), of a private higher education institution in Rio Grande do Sul, being 58% of female sex. The instruments used were the Adaptation Questionnaire in Higher Education (QAES), the Academic Self-Efficacy Scale for Higher Education Students (AEFS) and the Self-Regulation Inventory of Learning Processes (IPAA). The correlations established between the five dimensions of the QAES and self-efficacy constructs and self-regulation of Learning were positive and significant, with predominantly moderate magnitudes, indicating that the higher the student's adaptation scores, the greater the self-efficacy and self-regulation of learning. New studies that address the disparity between traditional pedagogical actions and the insertion of new technologies, linking innovative methods in the teaching-learning process, and how self-efficacy and self-regulation relate can contribute to academic adaptation in higher education.

**Keywords:** Academic Adaptation; Self-efficacy; Self-regulation; New Students; Higher education.

## **Adaptación académica y su relación con la autoeficacia y autorregulación del aprendizaje**

### **Resumen**

El estudio tuvo como objetivo analizar los niveles de adaptación del estudiante ingresante y verificar cuánto están asociados con la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje. 404 estudiantes participaron, con la minimum age of 17 years and maximum of 45 years, ( $M = 19.61$ ,  $SD = 4.87$ ), 58% mujeres, de una institución privada de enseñanza superior en Rio Grande do Sul. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de adaptación a la enseñanza superior (QAES), la Escala de Autoeficacia Académica de Estudiantes de la Enseñanza Superior (AEFS) y el inventario de los procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA). Las correlaciones establecidas entre las cinco dimensiones del QAES con el AEFS y el IPAA, fueron positivas y significativas, con magnitudes predominantemente moderadas, indicando que cuanto más elevado sea los scores de la adaptación del estudiante, mayor tiende a ser su autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje. Nuevos estudios que aborden la disparidad entre las acciones pedagógicas tradicionales con la inserción de nuevas tecnologías, que vinculen métodos innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de cómo la autoeficacia y la autorregulación se relacionan, pueden contribuir para la adaptación académica en la enseñanza superior.

Palabras-clave: Adaptación Académica; Autoeficacia; Autorregulación; Estudiantes Ingresantes; Enseñanza Superior.

## Introdução

Com as mudanças do cenário da educação superior associadas à democratização do acesso à universidade, houve um aumento exponencial no número de alunos e de instituições de ensino. Também houve a necessidade de mudanças estratégicas, tanto na estrutura física, quanto nas ações pedagógicas e na qualificação dos docentes. As mudanças fizeram com que as IES se apresentassem cada vez mais complexas e competitivas, demandando maiores investigações sobre as muitas temáticas, implicadas no processo de formação superior.

O ingresso do estudante na universidade faz parte de uma trajetória que envolve exigências individuais, familiares e culturais, sendo uma conquista repleta de desafios a serem enfrentados. Dessa forma, necessita de investimento pessoal, financeiro e social para que não haja a interrupção ou o abandono do curso escolhido (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016; Bardagi & Hutz, 2011; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Monteiro & Soares 2017).

O primeiro ano de graduação é um dos mais críticos, uma vez que exige a capacidade do estudante para superar a fase de transição do ensino médio para o superior. O cotidiano da vida universitária determina o uso de recursos pessoais e de competências adaptativas, para o melhor desempenho da aprendizagem, e do novo convívio (Bardagi & Hutz, 2011; Santos & Dalbosco, 2017).

O ambiente universitário é um dos contextos onde, por excelência, ocorre a formação dos indivíduos para a carreira profissional e, no qual, podem ser observadas as experiências do aluno, que não são restritas apenas à sala de aula, mas incluem outros espaços em que elas se produzem (Ambiel, Pinto, Lamas, Ottati, & Joly, 2014). As expectativas da performance diante dessa nova realidade acadêmica e social geralmente influenciam na satisfação acadêmica, podendo levar ao sucesso ou ao fracasso,

considerando que o percurso é longo e com diferentes níveis de desafios a serem enfrentados até o término do curso escolhido (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002).

Os aspectos que têm se mostrado fundamentais para a trajetória acadêmica bem-sucedida, referem-se à definição do tempo com os estudos, a gestão dos recursos econômicos necessários e à abertura para as relações interpessoais. O vínculo com os colegas favorece o sentimento de pertença à instituição educativa, e a exploração do novo contexto acadêmico ajudará no processo da adaptação ao ensino superior. Assim, é importante vivenciar e adaptar-se às muitas exigências para chegar ao final, e avançar rumo às metas profissionais (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral & Dias, 2012; Araújo et al., 2014; Santos et al., 2016).

O olhar de muitos pesquisadores na área educacional tem sido voltado para o Ensino Superior e, em especial, para as variáveis presentes nesta etapa de escolarização. Dentre elas, destaca-se a adaptação acadêmica necessária na trajetória do aluno no novo ambiente educativo e institucional que se constitui um elemento essencial, na formação do indivíduo e no processo da aprendizagem para a carreira (Ambiel et al., 2014; Araújo et al., 2014; Santos et al., 2016).

Assim, a adaptação acadêmica é reconhecida como um construto relevante para a formação superior. No entanto, há outras variáveis que se confluem nessa etapa e que são também importantes para que a formação do aluno ocorra a contento, tornando-o capaz de enfrentar os desafios na universidade (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001; Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

Relacionado com a adaptação ao ensino superior, o construto da autoeficácia acadêmica é considerado valioso. Trata-se de um conceito proveniente da psicologia social cognitiva, tendo sido desenvolvido por Bandura (1977), que o definiu como sendo o conjunto de crenças do indivíduo em suas próprias capacidades, capaz de mobilizar sua motivação, recursos cognitivos e estratégias de ação para a organização e execução das

atividades, exigidas no curso universitário. Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), consideram cinco itens que compõem a Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior (AEFS).

Destas escalas nas dimensões das crenças e autoconfiança dos estudantes, a primeira refere sobre a autoeficácia acadêmica que avalia a capacidade para a aprendizagem; a autoeficácia na regulação da formação que envolve a confiança em autorregular as atividades, as ações pró-ativas menciona sobre a atualização na área de formação; o item da Autoeficácia na interação social que avalia a capacidade em desenvolver as relações com colegas e professores; e a autoeficácia na gestão acadêmica, para planejar e cumprir prazos em relação às atividades propostas pelo curso na universidade.

O construto autoeficácia está relacionado ao sucesso da adaptação acadêmica e a autorregulação, outro construto definido por Bandura (1977). Para que o aluno possua crenças de autoeficácia é importante que o aluno autorregule sua aprendizagem e, conseqüentemente, a adaptação ao curso e à universidade pode ocorrer de forma espontânea, ou ser favorecida. Se a autoeficácia promove a competência no processo da aprendizagem, o construto da autorregulação promove a competência nas ações, favorecendo a contextualização das diferenças individuais e a função ativa do aluno, no meio onde ocorre a aprendizagem (Bandura, 1977; Printich, 2004; Zimmerman, 1986).

As fases da autorregulação da aprendizagem ocorrem em sequência e de forma cíclica, sendo que os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais atuam em interdependência. O aluno é confrontado com a tarefa, em cada uma das fases da proposta de Rosário et al., (2009), definida como PLEA; Planificação (PL), Execução (E) e Avaliação (A), em cada uma das etapas processa-se o mesmo ciclo até a conclusão da tarefa proposta e assumida.

Destes estudos, os autores desenvolveram o “Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem - IPAA” que apresenta um único fator-dimensão: a autorregulação da aprendizagem (Rosário et al., 2009), adaptado para o Brasil por Polydoro, Rosário, Sampaio e Freitas (2011).

A autoeficácia tem influência na autorregulação devido a relação com a antecipação, seleção e preparação de uma ação. Por meio das crenças de autoeficácia é possível compreender quais estratégias de autorregulação serão adotados por um indivíduo, no momento que necessita decidir sobre uma atividade que demanda seu investimento e esforço (Bandura, 1977; Polydoro & Azzi, 2008; Zimmerman, 1986). Com os estudos realizados, constata-se que os construtos da autoeficácia e da autorregulação estão interligados entre si e, com o processo da adaptação acadêmica (Bandura, 1977; Ganda, & Boruchovitch, 2018; Joly, Serpa, Borges, & Martins, 2016; Lourenço & Paiva, 2016; Ramos, 2015; Sampaio, Polydoro, & Rosário, 2012).

Considerando os desafios iniciais a serem enfrentados pelo aluno e as mudanças nos níveis de adaptação ao novo contexto de aprendizagem, o presente trabalho tem como objetivo verificar o quanto os construtos da autoeficácia e da autorregulação da aprendizagem estão associados, e se são indicadores importantes para o processo de adaptação do aluno ingressante no Ensino Superior. (Araújo et al., 2014; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010; Polydoro et al., 2011; Rosário et al., 2009).

## **Método**

### ***Participantes***

A amostra utilizada para este estudo foi de 404 acadêmicos, que estavam matriculados nas disciplinas do 1º semestre de 2016, excluindo da amostra os alunos presentes na sala de aula, que não estavam cursando o primeiro nível do curso. A maioria da amostra era do sexo feminino ( $n = 235$ ), com idade mínima de 17 anos e máxima de 45 anos, ( $M = 19,61$ ;  $DP = 4,87$ ). Os estudantes participantes do estudo eram dos cursos de Direito ( $n = 111$ ; 27,50%), Psicologia ( $n = 73$ ; 18,06%), Arquitetura e Urbanismo ( $n = 49$ ; 12,12%), Engenharia Civil ( $n = 42$ ; 10,40%), Medicina ( $n = 41$ ; 10,14%). Os cursos de Administração, Ciência da Computação, Engenharia Mecânica, Odontologia e Sistemas de Informação foram representados por uma parcela menor da amostra ( $n = 88$ ; 21,78%).

### ***Instrumentos***

#### **Questionário sociodemográfico – Anexo 1**

Para recolher os dados vinculados as questões pessoais, profissionais, atividades extraclasse, os aspectos institucionais, sociais, econômicas e demográficos foi realizado um questionário que facilitou o registro e caracterização da amostra.

#### **Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior – QAES (Araújo et al., 2014) – Anexo 2**

O QAES é um instrumento que foi construído por uma equipe binacional (portugueses e brasileiros) e é constituído por 40 itens com resposta que recorre a uma escala Likert, que varia entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*). Este questionário avalia a adaptação de universitários ao ensino superior, estando estruturado em cinco dimensões: Projeto de Carreira, Adaptação Social, Adaptação Pessoal-

Emocional; Adaptação ao Estudo e Adaptação Institucional. Seus itens foram gerados com base na revisão da literatura no domínio, quer nacional, quer internacional e com base na análise de instrumentos existentes que avaliam a adaptação acadêmica. Esta análise permitiu a identificação dos construtos das dimensões centrais para a avaliação da adaptação ao ensino superior, tendo sido gerados de 10 a 12 itens para cada uma das seis dimensões identificadas. A validade de conteúdo dos itens foi garantida, criando-se itens com semelhanças a itens formulados para instrumentos já estudados, nomeadamente o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA e QVA<sub>r</sub>; Almeida et al., 2000; Almeida, Soares & Ferreira, 2002) e o *Student Adaptation to College Questionnaire* (Baker & Siryk, 1984) e com base em discursos produzidos pelos alunos em estudos qualitativos (Alves, Gonçalves, & Almeida, 2012). Estudos iniciais têm apontado para a existência de uma estrutura fatorial de cinco dimensões, já mencionada. Além disso, os índices de consistência interna, alfa de Cronbach, têm se mostrado adequados (acima de 0,70).

### **Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior – AEFS (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) – Anexo 3**

Trata-se de um inventário de autorrelato, que objetiva identificar a autoeficácia de acadêmicos em organizar e executar cursos de ações requeridos, para produzir certas realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior. A escala conta com 34 itens, em formato do tipo Likert, variando de 1 (*pouco capaz*) a 10 (*muito capaz*) e cinco dimensões conceituais: (1) autoeficácia acadêmica, entendida como a confiança na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso; (2) autoeficácia na regulação da formação, refere-se à confiança percebida na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira; (3) autoeficácia na interação social, definida como a confiança na capacidade de relacionar-se com os colegas

e professores com fins acadêmicos e sociais; (4) autoeficácia em ações proativas, entendida como a confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais; (5) autoeficácia na gestão acadêmica, refere-se à confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas.

A escala tem sua evidência de validade principal baseada na análise da estrutura interna dos itens, que foram submetidos à análise fatorial exploratória indicou as cinco dimensões e explicou 56,68% da variância do construto autoeficácia na formação superior. As dimensões identificadas apresentaram índices de consistência interna favoráveis, acima de 0,70 (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

#### **Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA (Rosário et al., 2009) – Anexo 4**

Instrumento de autorrelato que procura avaliar processos da aprendizagem autorregulada de estudantes. É constituído por nove itens em formato Likert de cinco pontos, indicando a frequência de resposta entre 1 (*Nunca*) e 5 (*Sempre*). O escore elevado indica alta percepção de autorregulação da aprendizagem (ARA) na situação descrita, assim como valores menores indicam baixa percepção de ARA.

O inventário engloba três fases do processo de autorregulação da aprendizagem, a saber: o planejamento, a execução e a avaliação, que se influenciam e interpenetram de modo dinâmico (Rosário, 2004; Núñez-Perez, Solano Pizarro, González-Pienda, & Rosário, 2006). O teste apresenta evidência de validade para a população portuguesa, havendo a presença de um único fator-dimensão, denominado autorregulação da aprendizagem, cujo alfa total foi de 0,87 (Rosário et al., 2009).

A versão portuguesa foi adaptada para o contexto brasileiro e a evidência de validade foi estabelecida por meio da análise fatorial, com base na qual foi excluído um

item. Assim, o IPAA passou a ser composto por oito itens agrupados em um único fator-dimensão, que explica 36,47% da sua variância. O alpha de Cronbach obtido para a escala foi de 0,75 (Polydoro et al., 2011). O IPAA passou a ser composto por oito itens agrupados em um único fator-dimensão, que explica 36,47% da sua variância. O alfa de Cronbach obtido para a escala foi de 0,75.

### ***Procedimento***

O projeto foi formalizado segundo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, dispostos na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco (CAAE: 53189216.4.0000.5514). Antes de iniciar a coleta de dados, os horários foram previamente agendados com os coordenadores de curso e com os professores em sala de aula. Ao entrar em contato com os alunos, foi explicado os objetivos da pesquisa, sobre a aplicação dos instrumentos e os princípios éticos que envolvem uma investigação, quanto ao anonimato e a participação espontânea na pesquisa. Em seguida, foi assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pelos alunos que se dispuseram a participar. Foram dadas as instruções quanto ao procedimento para preenchimento das respostas, sendo que a aplicação dos instrumentos ocorreu de forma coletiva.

### ***Análise de Dados***

Inicialmente, foi verificada a base de dados e foram identificados os dados faltantes e *outliers*, optando-se por excluir 46 participantes, ficando a base final utilizada para esse estudo de 404 acadêmicos. Também foi verificada a normalidade da distribuição dos dados, para realização das análises, sendo que a assimetria e curtose para as variáveis não foi superior a + ou - 2,00, o que é considerado aceitável para análises paramétricas

(Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2010). Os resultados foram submetidos à análise estatística utilizando o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20. Os dados foram analisados quantitativamente por meio da estatística descritiva e inferencial. Primeiramente, são apresentadas as médias e desvios padrões das medidas e, em seguida, foi empregada a análise de correlação de Pearson para verificar a associação entre os escores das cinco dimensões do QAES com as cinco dimensões da AEFS e com o IPAA (unidimensional), buscando verificar a relação da adaptação acadêmica com os construtos da autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem. A magnitude das correlações, para fins de interpretação, considerou suas classificações como baixa ( $0,10 \leq r \leq 0,29$ ), moderada ( $0,30 \leq r \leq 0,49$ ) ou alta ( $0,50 \leq r \leq 1$ ) de acordo com Cohen (1992)

## Resultados

Foram calculadas as médias e desvios padrão das variáveis da amostra, referentes às dimensões de cada instrumento. Os resultados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1  
*Dados descritivos das escalas e suas dimensões*

Instrumentos	Dimensões	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
QAES	Carreira	8	40	34,22	5,29
	Social	8	40	32,38	5,14
	Pessoal	8	40	24,95	7,72
	Estudo	10	40	29,14	5,05
	Institucional	14	40	32,02	4,24
	Total	60	192	152,70	18,34
AEFS	Acadêmica	19	90	71,71	10,69
	Regulação	29	70	56,34	8,59
	Interação Social	15	70	57,29	8,98
	Ações Proativas	11	70	51,65	9,56
	Gestão Acadêmica	11	40	33,25	5,33
	Total	95	340	270,24	36,86
IPAA	Total	19	45	35,30	5,06

A média da dimensão Pessoal-Emocional do QAES é a mais baixa, enquanto a média mais alta é da dimensão do Projeto de Carreira, alcançando 34,22 do total de 40 pontos. Em seguida, foram calculadas as correlações de Pearson entre as cinco dimensões do QAES e as cinco dimensões da AEFS e o IPAA, que é unidimensional. Para interpretação das correlações, utilizou-se a classificação de Cohen (1992), no qual valores entre 0,10 e 0,29 são considerados baixos, entre 0,30 e 0,49 são moderados e, entre 0,50 e 1 são altos (Cohen, 1992; Field, 2009). Na Tabela 2, são apresentadas as correlações entre as dimensões do QAES, as dimensões da AEFS e o escore total do IPAA.

Tabela 2  
*Correlações entre as dimensões do QAES e as dimensões da AEFS e o escore total do IPAA*

	Carreira	Social	Pessoal	Estudo	Institucional	QAES Total
Acadêmica	0,39**	0,38**	0,31**	<b>0,52**</b>	0,40**	<b>0,59**</b>
Regulação	0,42**	0,32**	0,24**	0,46**	0,29**	<b>0,51**</b>
Interação social	0,24**	<b>0,55**</b>	0,23**	0,41**	0,38**	<b>0,52**</b>
Ações Proativas	0,33**	0,34**	0,20**	0,43**	0,42**	0,49**
Gestão Acadêmica	0,36**	0,31**	0,23**	<b>0,52**</b>	0,33**	<b>0,51**</b>
AEFS – Total	0,41**	0,45**	0,29**	<b>0,54**</b>	0,43**	<b>0,62**</b>
IPAA – Total	0,36**	0,26**	0,08	<b>0,53**</b>	0,28**	0,42**

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

Foram constatadas correlações de magnitude moderadas e altas (Cohen,1992), entre o QAES e a AEFS e o IPAA para algumas das dimensões, com ênfase na dimensão da Adaptação ao Estudo. A correlação entre o QAES Total e a AEFS Total alcançou uma correlação de 0,62. No entanto, as correlações são mais baixas entre o IPAA e as dimensões da Adaptação Social, Adaptação Pessoal-Emocional e Adaptação Institucional do QAES. Observa-se ainda que a dimensão da Adaptação Pessoal-Emocional do QAES é a que apresenta as correlações mais baixas com as dimensões da AEFS, chegando a não ser significativa com o IPAA.

## Discussão

Por meio da aplicação dos instrumentos QAES, AEFS e IPAA, respectivamente, o presente estudo teve como objetivo analisar a adaptação do estudante ingressante na universidade. Pretendeu-se, portanto, verificar o quanto este processo está associado com a autoeficácia acadêmica e a autorregulação da aprendizagem, no contexto do Ensino Superior. Dentre os resultados, segundo os parâmetros de Cohen (1992), observou-se a correlação alta para a dimensão da adaptação ao estudo do QAES com a dimensão Acadêmica do construto da autoeficácia, ambas referem à capacidade do aluno em aprender e dedicar-se aos estudos, revelando a coerência do resultado entre as dimensões. A necessidade do empenho do estudante, frente aos conteúdos recebidos, e confiança na própria capacidade são indicadores positivos para alcançar a eficiência, e a adaptação acadêmica. Esses indicadores da eficiência e da adaptação acadêmica são referidos em outras pesquisas na área (Araújo et al., 2014; Rosário et al., 2009; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014).

Considerando que a entrada na universidade é a fase que se caracteriza pela escolha da carreira, a experiência acadêmica para alcançar o sucesso no curso, tem sido acentuado como uma das vivências mais significativas de um curso universitário, a alta correlação (Cohen, 1992) obtida no presente estudo, nas dimensões do Projeto de Carreira e da Adaptação ao Estudo do QAES com as dimensões Autoeficácia Acadêmica e Autoeficácia na Regulação da Formação da AEFS.

Desta forma, corroboram com a premissa de ser a carreira um processo que demanda investimento e competência pessoal do estudante, e que prevê, nas estratégias de estudo, os melhores resultados de aprendizagem e das habilidades para a carreira (Ambiel et al., 2014; Dias & Nunes, 2017).

Na dimensão Autoeficácia na Interação Social da AEFS, que refere ser a “crença na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e

sociais”, identificou-se uma correlação alta (Cohen,1992), com a dimensão da Adaptação Social do QAES, evidenciando uma conexão diretamente proporcional. São resultados que evidenciam uma lógica, pois no âmbito social é mais conveniente o envolvimento pessoal e afetivo, para investir em novas amizades no meio acadêmico. Soares, Poubel e Mello (2009) mencionam, que as relações de amizade e afetividade, entre os colegas de curso, trazem benefícios importantes e colaboram para a adaptação acadêmica.

Dentre os resultados, as correlações moderadas foram registradas na Adaptação Institucional do QAES com as dimensões Autoeficácia Acadêmica da AEFS, e correlação baixa com a dimensão Carreira da AEFS, que são efetivamente significativas para a adaptação acadêmica e o sucesso no curso. Os resultados indicam que as condições oferecidas pela universidade, ainda que positivas, podem ainda não estar sendo conhecidas ou reconhecidas pelo aluno, também mostram resultados fundamentais para que, a instituição de ensino, verifique as hipóteses prováveis concernentes à questão do desinteresse do aluno em conhecer universidade, ou os mesmos não estão suficientemente estimulados pela própria condição de ingressantes (Diniz & Almeida, 2006; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

A relação entre os construtos que cooperam para a concretização de melhores níveis de competência pessoal para o estudante autorregular-se nos meses subsequentes de seu ingresso na universidade, refere-se aos bons índices da Adaptação Pessoal-Emocional que envolve o bem-estar físico e psicológico, entretanto, no presente estudo obteve a mais baixa correlação, considerando os parâmetros de Cohen (1992). É possível conjecturar que o ingressante na universidade enfrenta situações de instabilidade emocional, frente às mudanças repentinas na transição do ensino médio para o curso superior, uma vez que o aluno deriva de um lugar seguro para um espaço acadêmico diferenciado. Sob outra perspectiva de análise, alguns alunos no início do curso superior, podem estar arraigados com seu grupo anterior de amigos do ensino médio, expressando

algumas dificuldades na nova fase de vida acadêmica, concomitante com a necessidade de investir em outros relacionamentos que podem ser geradores de ansiedade (Almeida et al., 2012; Araújo et al., 2014; Santos et al., 2016).

Considerando o objetivo do estudo em verificar o quanto os construtos associam-se entre si e se são indicadores importantes para o processo de adaptação do aluno ingressante no ES, conclui-se que as correlações positivas totais entre o QAES e a AEFS, com magnitude moderada a alta mostraram-se em quase todas as dimensões, sendo que a força da magnitude de maior impacto se constatou nas dimensões da Adaptação ao Estudo e no Projeto de Carreira. O registro de uma correlação expressiva pode ser definido, teoricamente, como a manifestação entrelaçada entre a capacidade do aluno em aprender, e a conscientização de que a escolha adequada da carreira será decorrente do seu investimento nos estudos, e na autoconfiança. Tais resultados são consoantes com outras pesquisas na área (Araújo et al., 2014; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010; Rosário et al., 2009; Santos et al., 2016; Tomás et al., 2014).

De modo geral os demais resultados mostram que os coeficientes de correlação da AEFS e da Autorregulação (IPAA) apresentaram na dimensão da Adaptação Institucional uma correlação moderada baixa, e a Adaptação Pessoal-Emocional registrou a mais baixa correlação com as dimensões da autoeficácia, porém não chegando ser significativa com o IPAA. Os resultados deste estudo podem fornecer elementos para que as universidades prestem o apoio necessário ao aluno nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotor. Sugere-se, objetivamente, a Criação de Núcleo de Apoio ao Estudante, como um espaço de escuta, favorecendo a adaptação pessoal-emocional do estudante. De outro modo, o mesmo núcleo pode abarcar as questões de ordem pedagógica auxiliando os alunos nas dificuldades de aprendizagem específicas, e viabilizar grupos de intervenção voltados a adaptação do aluno no ambiente universitário, interligando os construtos de autoeficácia

e autorregulação no processo da aprendizagem (Freitas-Salgado, 2013; Santos & Dalbosco, 2017).

Decorrem, assim, as implicações práticas do presente estudo baseadas na premissa de que a entrada na universidade não avaliza o sucesso, a trajetória do aluno, desde o início do curso até a formatura. As chances de sucesso aumentam com existência de um investimento contínuo no processo da aprendizagem, contemplando os construtos que estão diretamente envolvidos na adaptação acadêmica, desenvolvendo a competência pessoal e as buscas pelas alternativas e carreira (Ambiel et al., 2014; Ambiel et al., 2016; Tomás et al., 2014).

Entre as limitações do presente estudo, destaca-se o fato de a amostra ser, exclusivamente, de uma mesma instituição de ensino superior. Para novas pesquisas, sugere-se sua ampliação e diversificação, abarcando um número maior de instituições. A proposta para a realização de estudos comparativos entre estudantes de universidades públicas e privadas, em várias cidades e estados do país, poderá oferecer novos subsídios para as universidades, para o corpo docente e especialistas educacionais. Estudos que contextualizem o perfil e as necessidades dos estudantes deste novo milênio, que utilizam no seu cotidiano recursos tecnológicos sofisticados, mas se deparam, muitas vezes, com práticas pedagógicas tradicionais, podem ser indicadores de desinteresse do aluno pela universidade.

## Referências

- Almeida, L. S., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3). doi: 10.1590/S1414-40772012000300014
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&tlng=pt)
- Ambiel, R. A., Pinto, L. P., Lamas, K. C. A., Ottati, F., & Joly, M. C. R. A. (2014). Orientação profissional e de carreira: Análise de um periódico internacional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 407-416. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572014000400007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400007&lng=pt&tlng=pt)
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A. D., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288-297. doi: 10.15448/1980-8623.2016.4.23872
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/268148778\\_Questionario\\_de\\_Adaptacao\\_ao\\_Ensino\\_Superior\\_QAES\\_Construcao\\_e\\_validacao\\_de\\_um\\_novo\\_questionario](https://www.researchgate.net/publication/268148778_Questionario_de_Adaptacao_ao_Ensino_Superior_QAES_Construcao_e_validacao_de_um_novo_questionario)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191- 215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191

- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação em Psicologia*, 15(1),111-119. doi:10.5380/psi.v15i1.17085
- Conselho Nacional de Saúde - CNS (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas-Salgado, F. A. (2013). *Autorregulação da aprendizagem: Intervenção com alunos ingressantes do ensino superior* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250814/1/Freitas-Salgado\\_FernandaAndradede\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250814/1/Freitas-Salgado_FernandaAndradede_D.pdf)
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). Promoting self-regulated learning of Brazilian preservice student teachers: Results of an intervention program. *Frontiers in Education*, 3(5). doi: 10.3389/feduc.2018.00005
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31-41. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/12089>
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: Percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1),50-65. doi: 10.1590/S1414-98932011000100006
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Análise Multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.

- Joly, M. C. R. A., Serpa, A. L. O., Borges, L., & Martins, R. M. M. (2016). Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: Rede de relacionamento em bases online. *Avaliação Psicológica*, 15(1),73-82. doi: 10.15689/ap.2016.1501.08
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2016). Autorregulação da aprendizagem: Uma perspectiva holística. *Ciências & Cognição*, 21(1). Recuperado de [http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1037/pdf\\_68](http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1037/pdf_68)
- Monteiro, M. C., & Soares, A. B. (2017, Novembro). *Adaptação acadêmica: Comparação entre estudantes de instituições públicas e privadas*. Trabalho apresentado na 7ª Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior, Córdoba, ARG. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1606/2343>
- Núñez-Pérez, J. C., Pizarro, P. S., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 139-146. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/11868>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi:10R.1007/s10648-004-0006-x
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2008). Autorregulação: Aspectos introdutórios. In A. Bandura, R. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 149-164). Porto Alegre, RS: Editora Artmed.
- Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de Autoeficácia na Formação Superior: Construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027283011>
- Polydoro, S. A. J., Rosário, P., Sampaio, R. K. N., & Freitas, F. A. (2011, Julho). Sucesso no ensino superior e variáveis envolvidas. *Anais do 9º Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE): Caminhos trilhados, caminhos a*

*percorrer*, Maringá, PR. Recuperado de [http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/x\\_conpe.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/x_conpe.pdf)

Ramos, V. R. L. (2015). *Percepção da autorregulação da aprendizagem e autoeficácia para autorregular-se: Um estudo com ingressantes adultos do ensino superior*. (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254049/1/Ramos\\_VaniaRodriguesLima\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254049/1/Ramos_VaniaRodriguesLima_M.pdf).

Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: As (des)venturas do testas*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Rosário, P., Lourenço, A. A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Valle, A. (2009). Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. S. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos da avaliação psicológica* (pp. 159-174). Coimbra, Portugal: Almedina.

Sampaio, R., Polydoro, S., & Rosário, P. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, 42, 119-142. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2151/1968>

Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2017, Setembro). *Estudos com o Questionário de Avaliação da Adaptação ao Ensino Superior (QAES) com universitários brasileiros*. Trabalho apresentado no 14º Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, PT. Recuperado de <http://net.ie.uminho.pt/xivgp/vol1.pdf>

Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Araújo, A., & Almeida, L., (2016) Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil. *Relatório técnico não publicado*. Universidade São Francisco/Universidade do Minho.

Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação

acadêmica: Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado.

*Aletheia*, 29, 27-42. Recuperado de

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S1413-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1413-)

[03942009000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1413-03942009000100004&lng=pt&tlng=pt)

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. doi: 10.1590/S1413-85572008000100013

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 Psicopedagogia*, 48(2), 87-107. doi:10.14195/1647-8614\_48-2\_5

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses. *Contemporary Educational Psychology*, 16(3), 307-313. doi:10.1016/0361-476X(86)90027-5

## Capítulo 3

### **Adaptação ao ensino superior: Programa de intervenção com ingressantes**

#### **Resumo**

O objetivo deste estudo foi avaliar o efeito de um programa de intervenção como facilitador da adaptação de alunos ingressantes do ensino superior. O delineamento usado foi quase-experimental, com pré-teste, intervenção e pós-teste. Participaram da pesquisa 70 estudantes, sendo 16 do grupo experimental (GE) e 54 do grupo controle (GC), com idade média de 19 anos ( $DP = 4,87$ ). O instrumento utilizado no pré e pós-teste foi o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES). Nos resultados pré-teste entre grupos, observou-se médias mais altas para o GC em quase todas as dimensões, exceto Carreira. Em comparação entre os grupos após a intervenção, as dimensões de Carreira e Institucional baixaram suas médias no GC, evidenciando sobre a importância da intervenção com melhora na adaptação acadêmica destes alunos. Os resultados assinalaram que houve aumento significativo das médias nas dimensões da Adaptação Pessoal e Adaptação Institucional para o GE, permanecendo as demais dimensões com médias inalteradas. Os resultados, de modo geral e suas respectivas interpretações teóricas indicam de que o programa pode ser replicado em outros estudos, o que poderia favorecer a adaptação acadêmica para a aprendizagem, formação do indivíduo e o projeto de carreira.

Palavras-chave: Adaptação Acadêmica; Ensino Superior; Ingressantes; Intervenção.

## **Adaptation to higher education: Intervention program with news students**

### **Abstract**

The objective of this study was to evaluate the effect of an intervention program as a facilitator of the adaptation of new students of Higher Education. The method used was almost-experimental, with pre-test, intervention and post-test. 70 students participated, of which 54 were from the Control Group (CG) and 16 from the Experimental Group (EG), and the instrument used in the pre- and post-test was the Higher Education Adaptation Questionnaire (QAES). In the pre-test results between the groups, higher mean values were observed for the CG in almost all dimensions, with the exception of the Career. In the comparison between the groups after the intervention, the Career and Institutional dimensions decreased their averages in the CG, evidencing the importance of the intervention with improvement in the academic adaptation of these students. The results indicated that there was a significant increase in the means in the dimensions of Personal Adaptation and Institutional Adaptation for the EG, remaining the remaining dimensions with unchanged averages. The results, in general, and their respective theoretical interpretations indicate that the program can be replicated in other studies, which could favour the academic adaptation to the learning, the formation of the individual and the career project.

**Keywords:** Academic Adaptation; Higher Education; New Students; Intervention

## **Adaptación a la enseñanza superior: Programa de intervención con ingresantes**

### **Resumen**

El objetivo de este estudio fue evaluar el efecto de un programa de intervención como facilitador de la adaptación de alumnos ingresantes de la Enseñanza Superior. El delineamiento utilizado fue casi experimental, con pre-test, intervención y post-test. En la investigación participaron 70 estudiantes, siendo 54 del Grupo de Control y 16 del Grupo Experimental, el instrumento utilizado en el pre y post-test fue el Cuestionario de Adaptación a la Enseñanza Superior (QAES). En los resultados pre-test entre grupos, se observaron medias más altas para el GC en casi todas las dimensiones, excepto Carrera. En comparación entre los grupos después de la intervención, las dimensiones de Carrera e Institucional bajaron sus promedios en el GC, evidenciando sobre la importancia de la intervención con una mejora en la adaptación académica de estos alumnos. Los resultados señalaron que hubo un aumento significativo de los promedios en las dimensiones de la Adaptación Personal y Adaptación Institucional para el GE, permaneciendo las demás dimensiones con medias inalteradas. Los resultados, de modo general y sus respectivas interpretaciones teóricas, indican que el programa puede ser replicado en otros estudios, lo que podría favorecer la adaptación académica para el aprendizaje, la formación del individuo y el proyecto de carrera.

Palabras-clave: Adaptación Académica; Enseñanza Superior; Ingresantes; Intervención

## Introdução

A entrada na universidade representa uma conquista diferenciada na vida do jovem, constituindo-se a fase da definição da carreira e de mudanças da vida social. Pesquisas revelam que as mudanças enfrentadas no período de ingresso no curso superior se diferenciam dos cursos fundamental e médio. O estudante depara-se com um novo ritmo de aulas e de estudos, horários mais flexíveis, atividades curriculares menos sequenciadas e apoiadas em materiais didáticos diversificados, professores mais distantes, grupos de amigos e colegas diferentes, demandas de novas formas de envolvimento e comprometimento com o curso definido para o seu futuro profissional (Ambiel, Pinto, Lamas, Ottati, & Joly, 2014; Dias & Soares, 2012).

Sob esta perspectiva, a adaptação ao ensino superior é essencial para que a formação superior ocorra de forma bem-sucedida (Araújo et al., 2014; Santos et al., 2016; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014), justificando o propósito do trabalho aqui realizado, que envolve a avaliação de um programa de intervenção com ingressantes no ensino superior.

A adaptação acadêmica neste intenso processo de mudanças, concomitante às particularidades de um curso superior, demandam novas estratégias para o enfrentamento do complexo mundo da aprendizagem. A universidade deve observar quais são as dificuldades dos ingressantes, intrínsecas ao primeiro ano, na transição das experiências educativas, para facilitar a adaptação acadêmica (Diniz & Almeida, 2006). No mesmo sentido, Santos (2000) considera ser de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) promover as condições adequadas para a integração e adaptação do aluno à instituição, e subsidiar as práticas de intervenções.

Em uma dimensão anterior à carreira, Mercuri e Polydoro (2003) destacam que o compromisso com o curso de graduação é um componente importante para a conclusão dos estudos universitários. Esse conceito está diretamente relacionado com a escolha

profissional, pois abrange a segurança relacionada à escolha do curso, e naturalmente, relacionada com a ambiguidade deste momento de vida, que desencadeia muitos dilemas, por exemplo, como e quando estudar; quando sair com os amigos; qual o tempo para o namoro; pois estar em curso universitário não significa negar o convívio com grupo de iguais (Bardagi & Hutz, 2011).

O tema do acesso ao ensino superior tem sido foco de estudos, haja vista que o sucesso não é garantido, existindo estudantes que apresentam um maior risco de abandono e insucesso (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016; Araújo et al., 2016). Um dos temas pesquisados com grande interesse nesta dimensão é a evasão e/ou o abandono do curso como consequência da desadaptação do aluno que podem ser os fatores geradores de ansiedade e, em casos mais graves, a depressão. Nos estudos realizados, a preocupação dos investigadores tem sido promover e oferecer recursos adaptativos, principalmente sob a forma de intervenções, para evitar o abandono do curso superior e alertar para a necessidade de conhecer as diferenças individuais dos alunos, para construir os projetos de apoio psicossocial pela universidade (Ambiel et al., 2016; Bardagi & Hutz, 2011; Ganda & Boruchovitch, 2018).

Existem universidades preocupadas com os fatores desencadeantes da evasão, que tem implantado atividades específicas para promover o desenvolvimento da adaptação acadêmica e da carreira dos universitários (Ambiel et al., 2014; Santos & Dalbosco, 2017). As instituições de ensino têm oferecido, atualmente, serviços especializados na área da psicopedagogia, psicologia e de psiquiatria, que são os atendimentos de atenção aos alunos. No entanto, a maioria destas intervenções são individuais. Apesar de que os métodos individuais de acompanhamento psicológico e pedagógico, dos alunos ingressantes, em processo de adaptação à aprendizagem na universidade sejam relevantes, conforme destacam Maralova et al. (2016), existem autores como Diniz e Almeida (2006)

que recomendam que os programas de intervenção sejam mais centrados no contexto coletivo do que sobre casos individualizados.

Os estudos específicos sobre a aplicação de programas de intervenção no contexto educativo do ensino superior são escassos, porém, estão em fase crescente (Rosário et al., 2007). Ferreira (2015) quando afirma que a universidade é um espaço ainda pouco explorado e que demanda investimentos dos profissionais da área, principalmente com a expansão e as reformas que tem ocorrido na educação superior. Serão estudos que vão contribuir direta ou indiretamente para que os alunos desenvolvam maior capacidade de adaptar-se ao curso escolhido que é um componente essencial para a competência de “aprender a aprender”, frente às exigências do mundo globalizado que espera que os universitários sejam futuros profissionais capazes de seguir aprendendo ao longo da vida (Boruchovitch, 2007; Delors, et al., 1996; Martín, 2012).

A literatura aqui trazida fornece suporte teórico e evidências empíricas sobre a importância da adaptação ao ensino superior, contudo, são ínfimas as intervenções específicas para o desenvolvimento da adaptação em universitários. O estudo de revisão no período de 2010-2014, realizado por Oliveira, Teixeira e Dias (2017), encontrou apenas duas pesquisas com intervenções em amostra de alunos universitários ingressantes e abordam, especificamente, a dimensão Carreira: as pesquisas de Behrens e Nauta (2014) e Işik (2014). Atualmente, o que se encontra são algumas pesquisas de mestrado e doutorado que contemplam a área de intervenção com ingressantes universitários, como os estudos de Campos (2017), Freitas-Salgado (2013), Martins (2016), Zoltowski (2016) e um artigo de Lantyer, Varanda, Souza, Padovani e Viana (2016). Assim, com o objetivo de ampliar os estudos que se consideram primordial em uma IES, a presente pesquisa se propôs avaliar o efeito de um programa de intervenção como facilitador da adaptação de alunos ingressantes.

## **Método**

### ***Participantes***

A amostra do estudo foi selecionada a partir da aplicação do Questionário da Adaptação Acadêmica (QAES) em 404 estudantes ingressantes do Ensino Superior, em uma IES privada no interior do Rio Grande do Sul, e calculado o escore total (QAES Total). A escala é composta por 40 itens, e o QAES total pode variar de 0 (zero) até 200 pontos, sendo que os resultados para a amostra do presente estudo apontaram média da QAES Total de 152,38 ( $DP = 19,91$ ), com valor mínimo de 0 e máximo de 192.

A seguir, foi verificada a distribuição da amostra por quartis, e observou-se que o quartil inferior foi de 141, ou seja, aproximadamente 100 participantes (equivalente a 25% da amostra) apresentaram o escore total do QAES de até 141 pontos, e estes foram convidados a participar da intervenção por apresentarem as médias mais baixas do QAES. Destes, apenas 16 aceitaram participar como grupo experimental (GE). Os universitários que não participaram da intervenção foram notificados que poderiam fazer parte do grupo controle (GC), sendo que 54 estudantes acolheram a ideia, sendo informados de que seria novamente aplicado o QAES para ambos os grupos após a finalização da intervenção. Dessa forma, a amostra total para este estudo foi de 70 estudantes (16 do GE e 54 do GC), e por meio da anuência espontânea foi assinado o TCLE por todos os alunos ingressantes, tanto do GE quanto do GC garantindo a decisão dos alunos.

### ***Instrumentos***

#### **Questionário sociodemográfico – Anexo 1**

O instrumento foi desenvolvido especificamente para este estudo, para coletar as informações sociais, econômicas e demográficas. Abordou quesitos associados à vida pessoal e profissional dos acadêmicos, às questões relacionadas à instituição, ao curso, ao trabalho e atividades extraclasse, caracterizando a amostra.

## **Questionário de Adaptação Acadêmica- QAES (Araújo et al., 2014) – Anexo 2**

O Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) como medida de avaliação do estudante universitário foi construído com base no *Student Adaptation to College Questionnaire* (Baker & Siryk, 1984) e nos resultados da análise de conteúdo dos discursos dos alunos no estudo qualitativo de Alves, Gonçalves e Almeida (2012). Foram identificados no instrumento os construtos das dimensões centrais na avaliação da Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior, sendo que o compromisso com o curso e desenvolvimento da carreira foram itens incluídos no instrumento apresentado por 40 itens com resposta que recorre a uma escala Likert, que varia entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*), estruturados em cinco dimensões, independentes entre si, conforme segue: Projeto de Carreira Adaptação Interpessoal; Adaptação Pessoal-Emocional; Adaptação Acadêmica; Adaptação Institucional (Araújo et al., 2014), cuja validação no Brasil foi realizada por Santos, Noronha e Zanon (2015, 2016). 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.

### ***Procedimentos Éticos***

Todos os alunos que decidiram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), formalizando as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, dispostos na resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco (CAAE: 53189216.4.0000.5514). Após a exposição dos objetivos, os universitários que aceitaram participar espontaneamente do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; Anexos 5 e 6) para a aplicação do Questionário Sociodemográfico e o QAES, ou TCLE (TCLE II para menores

de idade - Anexo 5) e TCLE III (igual ou maiores de 18 anos - Anexo 6). Para a participação no programa de intervenção e aplicação pós-intervenção do QAES para os grupos experimental e Controle, os 70 alunos assinaram TCLE III e IV (Anexos 7 e 8 respectivamente).

### ***Procedimentos de Coleta de Dados***

Durante um momento disponibilizado pelos professores em sala de aula e mediante prévia autorização do coordenador de cada curso, foram aplicados os instrumentos de forma coletiva, para os universitários que aceitaram participar da pesquisa. Na primeira etapa, foi realizado o preenchimento do questionário sociodemográfico e aplicado o Questionário de Adaptação Acadêmica (QAES) na amostra de 404 alunos que teve duração aproximada de 30 minutos.

Realizada a aplicação e análise do QAES, na primeira fase da pesquisa, os alunos aptos e que aceitaram participar de forma espontânea do programa de intervenção puderam optar por dias e horários previamente disponibilizados no convite feito pela pesquisadora via e-mail, sendo que foi conciliado o horário dos encontros com o horário das aulas (entre 17h 30min e 19h), este foi identificado como Grupo Experimental (GE). Os alunos que decidiram não participar da experiência de intervenção foram convidados para fazerem parte do grupo de controle (GC). Especificamente, o Programa de Intervenção atendeu os objetivos fundamentados nas cinco dimensões do QAES, conforme segue:

Todos os encontros foram iniciados com um *rapport*, apresentação dos objetivos e da técnica de facilitação para o envolvimento do grupo na atividade, com o auxílio de recursos e técnicas de dinâmica de grupo, encerrando com um *feedback*. Foram realizadas 10 sessões com duração de uma hora cada, abordando cada uma das dimensões do QAES: Adaptação Pessoal-Emocional (2 encontros); Adaptação Interpessoal (2 encontros);

Adaptação Acadêmica (2 encontros); Adaptação à Instituição (2 encontros) e Projeto de Carreira (2 encontros).

O primeiro encontro foi fundamentado na dimensão da Adaptação Pessoal e Emocional do QAES, descrevendo a compreensão que o estudante tem de si mesmo com a temática de “Quem Sou”, utilizando como recurso para o desenvolvimento do encontro um “espelho”. Os objetivos foram: delimitar as características pessoais que influenciaram a escolha do curso; revelar o impacto frente a capacidade de reconhecer a “si mesmo” como recurso no processo da adaptação acadêmica.

O segundo encontro tratou sobre a dimensão da Adaptação Interpessoal. Foi desenvolvida a temática que aborda as relações interpessoais em sala de aula com o objetivo de promover vínculo social e a integração com os novos professores. Utilizou-se como recurso a “Fábula de Convivência do Porco-Espinho”, associando a metáfora “espinho” às adversidades próprias das relações e à necessidade de compreensão e tolerância frente às diferenças para um convívio saudável com o grupo de colegas e professores.

Na terceira sessão foi abordada a Adaptação Acadêmica, no âmbito mais tradicional do ensino, buscando o aperfeiçoamento de técnicas relacionadas à organização da nova rotina com o ingresso à Universidade, estudo para as provas e realização das tarefas diárias exigidas pelo curso. Nessa sessão, os alunos permaneceram em duplas e cada um explicava sobre suas estratégias no processo de aprendizagem. O *feedback* realizado ocorreu na segunda sessão com o grande grupo, informando sobre a troca das experiências e investimento pessoal como recursos fundamentais no processo de adaptação acadêmica.

As duas sessões que abarcaram a dimensão da Adaptação à Instituição, tiveram como objetivo verificar o nível de satisfação dos alunos com as experiências relacionadas ao corpo docente, funcionários, espaços e serviços, bem como o conhecimento da

instituição como um todo. Aqui se utilizou a técnica “Onde me levas?”, cujo objetivo foi favorecer, a cada um dos alunos, a expressão sobre as expectativas na escolha pela instituição; desenvolver um roteiro a partir de suas perspectivas de como poderia ser o acolhimento da instituição para atender suas próprias expectativas.

Os últimos dois encontros abordaram o Projeto de Carreira, cujo objetivo foi averiguar o nível de envolvimento de forma proativa nas decisões ao longo do curso que frequentam, relacionados a sua futura carreira profissional. Foi utilizada a técnica “Fio da Vida”, cuja metáfora da utilização de uma linha jogada a um dos companheiros. Cada participante repetiu o procedimento. A dinâmica consistiu em questionar a escolha do curso superior, e qual tem sido e será seu comprometimento com a profissão escolhida. Após o término das sessões do programa de intervenção, foi aplicado novamente o QAES para o grupo experimental. Os alunos do Grupo Controle também responderam mais uma vez ao QAES.

### **Análise de dados**

Os resultados foram submetidos à análise estatística utilizando o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20. Os resultados foram comparados por meio do teste  $t$  com amostras pareadas entre e dentre grupos (experimental e controle), com os resultados obtidos na primeira fase (pré-teste) e com os resultados obtidos ao final da intervenção (pós-teste). Também foram comparados os resultados dos dois grupos no pré e no pós-teste. O tamanho do efeito foi calculado com o  $d$  de Cohen para amostras independentes [entre] e pareadas [dentre] Cohen (1992).

## Resultados

Inicialmente, foi verificada a normalidade das variáveis para realização das análises, sendo que a assimetria e curtose para as variáveis não foi superior a + ou -2,00 para cada variável, o que é considerado aceitável para análises paramétricas (Field, 2009; Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2010). A seguir, foram realizados os testes *t* de amostras pareadas para verificar se houve diferenças significativas entre as médias do QAES pré e pós-teste entre a amostra e dentre os participantes do GE e do GC cujos resultados são apresentados na Tabela 1, Tabela 2 e Tabela 3. Conforme seguem:

Tabela 1  
*Comparação entregrupos (GE e GC) no pré-teste*

Variável	Grupo	N	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Carreira	Experimental	16	33,88	5,51	-1,707	0,092	0,04
	Controle	54	35,91	3,72			
Social	Experimental	16	27,75	6,53	-3,648**	0,002	0,17
	Controle	54	34,02	3,95			
Pessoal	Experimental	16	17,25	7,04	-4,135**	<0,001	0,12
	Controle	54	26,04	7,58			
Estudo	Experimental	16	24,81	4,74	-3,910**	<0,001	0,11
	Controle	54	29,87	4,49			
Institucional	Experimental	16	27,44	4,589	-4,908**	<0,001	0,64
	Controle	54	33,00	3,792			

\*\*  $p < 0,01$

As dimensões Social, Pessoal, Estudo e Institucional foram as que apresentaram diferenças significativas entre os valores médios dos grupos experimental (GE) e controle (GC) no pré-teste. Além da significância, também se avaliou o tamanho do efeito dessas diferenças. Nota-se que houve um pequeno efeito nas dimensões Social, Pessoal e Estudo e, médio em Institucional. Os resultados comparativos entre os participantes do Grupo

Experimental que participaram do programa de intervenção e o grupo controle no pós-teste, são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2  
*Comparação entregupos (GE e GC) no pós-teste*

Variável	Grupo	N	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Carreira	Experimental	16	35,44	3,71	0,839	0,404	0,02
	Controle	54	34,37	4,66			
Social	Experimental	16	29,19	4,04	-3,027**	0,003	0,09
	Controle	54	32,83	4,29			
Pessoal	Experimental	16	22,38	7,61	-1,772	0,081	0,05
	Controle	54	26,70	8,84			
Estudo	Experimental	16	26,94	4,58	-2,906**	0,005	0,08
	Controle	54	30,24	3,81			
Institucional	Experimental	16	30,63	3,50	-0,195	0,846	0,01
	Controle	54	30,85	4,24			

\*\*  $p < 0,01$

As dimensões Carreira, Pessoal e Institucional não mostraram diferenças significativas entre os valores médios dos grupos experimental e controle no pós-teste para essas variáveis. Já nas dimensões Social e Estudo houveram diferenças significativas, apesar de apresentarem um tamanho de efeito pequeno. Os resultados que apresentam a comparação dentre o grupo experimental que participou do programa de intervenção e o grupo controle no pré e pós-teste, estão na Tabela 3.

Tabela 3 (continua)  
*Comparação dentre grupo dos grupos experimental e controle no pré e pós-teste*

Grupo	Variável	N	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Grupo Experimental	Pré	16	33,88	5,51	-0,969	0,348	0,33
	Pós	16	35,44	3,71			

Tabela 3 (continuação)

*Comparação dentro grupo dos grupos experimental e controle no pré e pós-teste*

Grupo Experimental	Social	pré	16	27,75	6,53	-0,977	0,344	0,26
		pós	16	29,19	4,04			
	Pessoal	pré	16	17,25	7,04	-2,271*	<b>0,038</b>	<b>0,70</b>
		pós	16	22,38	7,61			
	Estudo	pré	16	24,81	4,734	-1,358	0,195	0,45
		pós	16	26,94	4,58			
Institucional	pré	16	27,44	4,59	-2,408*	<b>0,029</b>	<b>0,78</b>	
	pós	16	30,63	3,5				
Grupo Controle	Carreira	pré	54	35,91	3,72	2,866**	<b>0,006</b>	<b>0,37</b>
		pós	54	34,37	4,66			
	Social	pré	54	34,02	3,95	1,841	0,071	0,28
		pós	54	32,83	4,28			
	Pessoal	pré	54	26,04	7,58	-0,692	0,492	0,08
		pós	54	26,7	8,84			
Estudo	pré	54	29,87	4,49	-0,666	0,508	0,09	
	pós	54	30,24	3,81				
Institucional	pré	54	33	3,79	4,161**	<b>0,001</b>	<b>0,53</b>	
	pós	54	30,85	4,24				

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ 

Nos resultados do grupo experimental, observa-se que as dimensões do QAES Carreira, Social e Estudo não apresentaram diferenças significativas. Entretanto, foram encontradas diferenças significativas, considerando os valores médios no pré e pós teste, para as dimensões da Pessoal e Institucional, aumentando as médias no pós-teste com tamanho de efeito moderado a alto.

Considerando o grupo controle, constata-se que as dimensões do QAES, Social, Pessoal e Estudo não apresentaram diferenças significativas. Entretanto, foram encontradas diferenças significativas, para as variáveis do QAES do Carreira e Institucional, diminuindo as médias no pós-teste com tamanho de efeito moderado.

## Discussão

O objetivo deste estudo foi avaliar o efeito de um programa de intervenção como facilitador da adaptação de alunos ingressantes do Ensino Superior. Nesse sentido, os resultados do grupo experimental (GE), cujos integrantes participaram do programa de intervenção, foram comparados antes e depois com um grupo controle (GC), cujos integrantes não participaram do programa.

A partir da aplicação do Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES) com evidências de validade para uso no Brasil (Santos et al., 2015, 2016) considerou-se suas dimensões para organizar o programa de intervenção. Tal escolha se fundamentou nos resultados de estudos que identificam que o instrumento aborda as dimensões consideradas fundamentais no processo de adaptação acadêmica (Araújo et al., 2014; Santos et al., 2015, 2016).

No primeiro nível de análise, pela comparação intergrupos no pré-teste, foi evidenciado que apenas a dimensão Carreira do QAES não apresentou diferença significativa entre as médias dos grupos. Isto pode indicar que logo no ingresso os estudantes têm dúvidas similares quanto à escolha da carreira (Ambiel et al., 2014; Ambiel et al., 2016; Dias & Soares, 2012). Entretanto após a intervenção houve diminuição nas médias do GC, não alterando a média do GE, comparativamente se pode levantar a hipótese de que a intervenção, no âmbito da temática do Projeto de Carreira, foi relevante ajudando na manutenção das médias no pós-teste, para os participantes das atividades.

Já na dimensão Pessoal ocorreu o inverso, pois com a intervenção, o GE apresentou aumento na média pós-teste com tamanho de efeito moderado a alto, e a mesma dimensão para o GC não apresentou diferenças, porém, a interpretação para este resultado não acompanha a mesma hipótese anterior, uma vez que houve aumento

significativo do GE comparado a mesma média do GC, se pode apontar para a relevância que atingiu a intervenção na dimensão Pessoal.

As dimensões Social e Estudo não modificaram em suas médias em ambos os grupos experimental (GE) e de controle (GC), se conjectura a possibilidade de os alunos participantes do programa, ainda estarem ligados nas suas experiências anteriores, para investir em novas interações, se considerarmos a dimensão Social, em contrapartida, a hipótese viável para não haver mudanças nas médias da dimensão Estudo, pode estar vinculada aos desafios de novas formas de estudo, diferentes do ensino médio. De outro modo, se pode considerar que, as necessidades dos alunos sejam superiores ao tempo e as atividades que foram organizadas especificamente neste programa de intervenção.

Outra evidência observada, também com relação a dimensão Estudo, refere-se a questão de que os estudantes que apresentaram, no pré-teste, os menores índices nesta dimensão, foram os que aceitaram, espontaneamente, fazer parte do programa de intervenção, possivelmente, os alunos que aderiram ao programa poderiam ter maiores dificuldades de adaptação do que os do GC, ou estarem mais receptivos ou mais confiantes nos efeitos de um programa externo, ao cotidiano da sala de aula, embora todos se localizassem no quartil inferior da pontuação obtida no QAES. Entretanto, a comprovação de ser justamente os alunos que obtiveram as menores médias no pré-teste na dimensão Estudo foram os adeptos a participar no programa de intervenção, demanda novas pesquisas, para validar a possibilidade de ser uma variável a ser observada em intervenções similares.

Da mesma forma, se utilizarmos para efeitos comparativos, os resultados inalterados das médias da dimensão da Carreira do GE, no pré e pós teste, e a diminuição nos resultados dos pós teste para o GC, pode-se conjecturar que, enquanto o GE manteve sua média, o GC baixou, na mesma dimensão, se presume que são resultados sutis que comprovam os efeitos positivos da intervenção, mesmo que possam parecer

insignificantes, os resultados reconhecem a importância prática e teórica da aplicação de programas de intervenção, como um recurso imprescindível para os estudantes e para as universidades (Martins, 2016; Santos & Dalbosco, 2017).

Se a dimensão Pessoal aumentou no GE, a mesma dimensão se manteve inalterada no GC, mesmo apresentando uma média mais alta no pré-teste comparado com a média do GE, é fundamental ressaltar a evidência dos efeitos provocados pela intervenção. São resultados que mostram dois importantes fatores ligados tanto a fase do aluno adolescente quanto ao seu ingresso na universidade. Primeiro, se destaca que a participação do aluno no programa oportunizou o intercâmbio entre colegas, através do qual atendeu os objetivos da intervenção que contemplou todas as dimensões do QAES e, portanto, a ênfase na interrelação grupal viabilizou o contato entre todos, e conseqüentemente indicou um aumento da media comparado ao pré-teste, na dimensão Pessoal.

Segundo, pode-se considerar que os sentimentos comuns dos adolescentes ligados a autoestima, oscilam entre excesso e ausência da autoconfiança, que demandam, muitas vezes, não só a participação em uma intervenção coletiva, conforme alguns resultados de estudos, como os de Behrens e Nauta, (2014); Maralova et al., (2016) e Pereira et al., (2006), concluem que alguns alunos necessitam de uma atenção individual, frente a angústia e dúvidas específicas da fase, justificadas pela sobreposição de decisões, tanto pelo momento de descoberta do “si mesmo”, quanto da escolha adequada pela carreira que define seu próprio futuro profissional, tema que pode ser aproveitado pela Universidade, com os resultados da presente investigação.

Quanto à dimensão da Adaptação Institucional, cujo objetivo é verificar o nível de satisfação dos alunos com as experiências relacionadas ao corpo docente, funcionários e espaços da instituição de ensino como um todo, os resultados apontaram que houve um aumento significativo nas médias pré e pós-teste dentre o GE, e uma diminuição nas médias no pós-teste com tamanho de efeito moderado, dentre o GC. Se o programa de

intervenção proporcionou um melhor resultado, pode proporcionar à universidade sugestões no âmbito do acolhimento do novo aluno, desenvolvendo atividades específicas, como visitas em grupo nos setores para conhecer as pessoas envolvidas e os diversos setores da instituição, sugeridas na técnica do programa de intervenção nas sessões da dimensão Institucional do QAES: “Onde me levas?”.

Assim, entende-se que as vivências específicas da fase da maioria dos ingressantes no ensino superior, concomitante ao enfrentamento dos desafios do curso têm consequências no processo da adaptação à universidade. Ainda, é uma temática que deve ser mais explorada em futuros programas de intervenção, se o foco da instituição não é somente a transmissão de conhecimento, mas uma perspectiva de ensino que contemple os níveis de aprendizagem cognitivo e afetivo (Martins, 2016; Rosário et al., 2007; Souza et al., 2016).

A presente pesquisa também fornece indicadores que podem ajudar a ampliar a discussão sobre programas de intervenção. Vale lembrar que na modalidade desenvolvida nesta pesquisa, foi construída com técnicas grupais, fundamentadas pelos objetivos de cada uma das dimensões do Projeto de Carreira; Adaptação Social; Adaptação Pessoal-Emocional; Adaptação ao Estudo e Adaptação Institucional contempladas pelo QAES (Araújo et al., 2014).

Especificamente, para a Universidade, fica registrada a sugestão de que contemple diferentes níveis de atividades de intervenção viabilizando as mudanças necessárias para a implementação de programas extraclasse, pois as exigências do curso, horários, trabalhos e provas acabam impedindo a participação em outras atividades, se convertendo os programas de intervenção, sem a institucionalização pela universidade, em propostas inócuas e acaba mostrando que ainda, a abordagem quantitativa do conhecimento se sobrepõe às questões do aluno como sujeito humano.

Quanto à limitação do estudo, destaca-se a questão do tempo restrito de 10 horas de intervenção, para tratar de temas complexos e pertinentes aos sentimentos e vivências produzidos no início do curso, com todos os aspectos que envolvem a experiência de vida universitária.

Sobre o período de aplicação do programa no primeiro semestre, foi considerado ser o melhor período pois além de iniciarem a nova fase, os alunos chegam com expectativas que podem superar a realidade do próprio curso, ou chegam com inúmeros receios e dificuldades desencadeando sintomatologias por não existir um lugar para expressar os próprios sentimentos de angústia frente ao novo e o desconhecido que significa a Universidade no primeiro ano de curso (Martins, 2016).

Em termos de agenda futura de pesquisa observou-se no levantamento de literatura sobre programas de intervenção que há um número limitado de estudos realizados com universitários. Isto indica a necessidade de mais pesquisas, cujos resultados possam colaborar com o aperfeiçoamento de procedimentos que sejam aplicados para favorecer a adaptação do aluno à nova fase social, pessoal e do futuro profissional. Importante lembrar que o ingresso em um curso superior não visa somente alcançar um título universitário para a carreira, possui também o objetivo de formar pessoas para a vida (Diniz & Almeida, 2006; Branco & Pan, 2016). Quanto maior a adaptação nessa etapa de formação, maior a satisfação pessoal pela escolha realizada e, conseqüentemente, maiores as chances de sucesso na carreira escolhida. Em termos de aplicação prática, os resultados aqui alcançados poderão inspirar a realização de programas similares nas Instituições de Ensino Superior.

## Referências

- Alves, A. F., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: Inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 121-131. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61910152.pdf>
- Ambiel, R. A. M., Pinto, L. P., Lamas, K. C. A., Ottati, F., & Joly, M. C. R. A. (2014). Orientação profissional e de carreira: Análise de um periódico internacional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 407-416. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572014000400007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400007)
- 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. doi: 10.15448/1980-8623.2016.4.23872
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A. Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no ensino superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 27-44. Recuperado de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44637/1/Dificuldades%20anticipada\\_adaptES\\_estudo1ano.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44637/1/Dificuldades%20anticipada_adaptES_estudo1ano.pdf)
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. doi:10.1037//0022-0167.31.2.179
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação em Psicologia*, 15(1), 111-119. doi: 10.5380/psi.v15i1.17085

- Behrens, E. L., & Nauta, M. M. (2014). The self-directed search as a stand-alone intervention with college students. *The Career Development Quarterly*, 62(3), 224-238. doi: 10.1002/j.2161-0045.2014.00081.x
- Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: Propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *Educação Temática Digital*, 8(2) 156-167. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/651>
- Branco, P. I., & Pan, M. A. G. D. S. (2016). Rodas de conversa: Uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. *Psicologia: teoria e prática*, 18(3), 156-167. doi: 10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p156-167
- Campos, R. R. F. (2017). *Autoeficácia para escolha profissional: Os impactos de uma intervenção em psicologia positiva* (Tese de doutorado, Universidade São Francisco). Recuperado de <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/829131231098822.pdf>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Conselho Nacional de Saúde - CNS (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... Nanzhao, Z. (1999). Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. In J. Delors (Ed). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO.
- Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2012). A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 272-283. doi:10.1590/S1414-98932012000200002
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o

- bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38. Recuperado de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000100004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100004&lng=pt&tlng=pt)
- Ferreira, S. (2015). Reformas na educação superior: Novas regulações e a reconfiguração da universidade. *Educação Unisinos*, 19 (1), 122-131. doi: 10.4013/edu.2015.191.11
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas-Salgado, F. A. (2013). *Autorregulação da aprendizagem: Intervenção com alunos ingressantes do ensino superior* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas) Recuperado de [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250814/1/Freitas-Salgado\\_FernandaAndradede\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250814/1/Freitas-Salgado_FernandaAndradede_D.pdf)
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). Promoting self-regulated learning of brazilian preservice student teachers: Results of an intervention program. *Frontiers in Education*, 3(5). doi: 10.3389/feduc.2018.00005
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman Editora.
- Işık, E. (2014). Effects of a brief interest inventory intervention on career decision self-efficacy. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 1-12. doi: 10.1017/jgc.2014.13
- Lantyer, A. D. S., Varanda, C. C., Souza, F. G. D., Padovani, R. D. C., & Viana, M. D. B. (2016). Ansiedade e qualidade de vida entre estudantes universitários ingressantes: Avaliação e intervenção. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(2), 4-19. Recuperado de <http://usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/880/476>
- Maralova, T. P., Filipenkova, O. G., Galitskikh, E. O., Shulga, T. I., Sidyacheva, N. V., & Ovsyanik, O. A. (2016). Methods of psychological and pedagogical

accompaniment of first-year students in process of adapting to learning at university. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(17), 10569-10579. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1120181>

Martín, M. G. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART12.pdf>

Martins, R. M. M. (2016). *Estratégias de aprendizagem em universitários: Avaliação e intervenção* (Tese de doutorado, Universidade São Francisco). Recuperado de <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/17279032934113009.pdf>

Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (2003). O compromisso com o curso no processo de permanência/ evasão no ensino superior: Algumas contribuições. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.). *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 219-236). Taubaté: Cabral.

Oliveira. C., T., Teixeira M., A., P., & Dias. A., C., G. (2017). Revisão sistemática da literatura sobre características de intervenções em carreira. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(2), 125-141. doi:10.18256/2175-5027.2017.v9i2.1464

Pereira, A. M. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A., & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 24(1), 51-59. Recuperado [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000100006&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100006&lng=pt&tlng=pt)

Rosário, P., Mourão, R., Núñez-Pérez, J. C., González-Pienda, J., Solano P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.

Recuperado de  
<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/26418/1/Psicothema.2007.19.3.422-7.pdf>

Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Eds.). *Transição para o ensino superior* (pp.69-78). Braga, Portugal: Reitoria da Universidade do Minho.

Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2017, Setembro). *Adaptação ao ensino superior: Um estudo de intervenção com ingressantes*. Trabalho apresentado na 2ª Conferência Internacional da Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação, Gondomar, PT. Recuperado de [http://www.adipsieduc.pt/?page\\_id=734](http://www.adipsieduc.pt/?page_id=734)

Santos, A. A. A., Noronha A. P. P, & Zanon, C. (2015, Julho). *Construção e estudos psicométricos de uma escala de avaliação da adaptação ao ensino superior*. Trabalho apresentado no 7º Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica, São Paulo, SP. Recuperado de [www.ibapnet.org.br/congresso2015/anais/resumos/R0013-2.html](http://www.ibapnet.org.br/congresso2015/anais/resumos/R0013-2.html)

Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Araújo, A., & Almeida, L. (2016) Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil. *Relatório técnico não publicado*. Universidade São Francisco/Universidade do Minho.

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 Psicopedagogia*, 48(2), 87-107. doi.10.14195/1647-8614\_48-2\_5

Zoltowski, A. P. C. (2016). *Autorregulação da aprendizagem: Levantamento e intervenção com estudantes universitários*. (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/147071>

## Capítulo 4

### Considerações Finais

A presente tese de doutorado teve como meta a realização de três estudos, apresentados na forma de artigos científicos. O objetivo do primeiro deles foi analisar a estrutura interna dos itens do Questionário de Adaptação Acadêmica; o do segundo, por sua vez, foi analisar a adaptação acadêmica e sua relação com a autoeficácia e autorregulação da aprendizagem. Para atingir os objetivos, foi utilizado o instrumento QAES (Araújo et al., 2014; Santos et al., 2016), a Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior-AEFS (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem-IPAA (Polydoro et al., 2011). O terceiro estudo teve como objetivo avaliar o efeito de um programa de intervenção como facilitador da adaptação de alunos ingressantes ao ensino superior. Foi tomado por base os escores do QAES, sendo que os alunos com pontuações inferiores (quartil 25) foram convidados para participar do grupo experimental e do grupo de controle. A elaboração das fases do programa fundamentou-se nas cinco dimensões propostas pelo QAES.

Os principais resultados ofereceram indicadores interessantes, principalmente na dimensão do Projeto de Carreira, que dá ênfase para a definição do curso de graduação e à aprendizagem para a carreira profissional, colocando a instituição de ensino como corresponsável na trajetória do aluno, pois ao escolhê-lo, forma-se um elo de comprometimento de ambos. Tal fato é demonstrado nos resultados do Estudo 2, com a mais alta média no Projeto de Carreira e correlações moderadas e altas entre os construtos da autoeficácia e da autorregulação. Já no programa de intervenção, o Projeto de Carreira, foi uma das dimensões que não apresentou mudanças nas médias do grupo experimental, porém se for realizada uma análise contemplando a ligação com os resultados prévios do

Estudo 1 e do Estudo 2, demonstra-se que, anteriormente a intervenção, a dimensão do Projeto de Carreira apresentava correlações fortes, por exemplo com a Adaptação Acadêmica, apresentando a mais alta média, de 34,22 do total de 40 pontos no QAES, podendo inferir sobre a previsibilidade da manutenção da média do pré-teste após a intervenção (pós-teste). Já com o resultado da diminuição da média com efeito moderado no Projeto de Carreira para o grupo de controle, se levanta a hipótese de que a participação dos alunos no grupo experimental contribuiu para a manutenção da média do GE na dimensão do Projeto de Carreira e diminuiu para os alunos que figuram como GC, comprovando a importância da intervenção.

De modo geral, são resultados que apontam para a importância dada pelo aluno a sua carreira, mostrando ser imprescindível que o Projeto de Carreira esteja em conexão com a Adaptação Acadêmica. Para obter o sucesso em sua escolha profissional, tais evidências têm sido registradas nas pesquisas de Ambiel, Hernández e Martins (2016), Ambiel et al., (2014), Buscacio e Soares, (2017), Mognon e Santos, (2013).

As questões que indicam um dos impactos mais representativos no ingresso na universidade são com as mudanças do grupo de amigos e com o estilo de vida social. Trata-se de um dos maiores desafios do aluno ingressante, confirmados pela correlação forte da Adaptação Social com a Adaptação Institucional. Isto pode ser considerado um indicador e um alerta à instituição de ensino para promover a integração social entre os colegas de curso e suprimir os prováveis sentimentos negativos advindos do abandono das relações sociais anteriores. Além disso, a necessidade de construir novos vínculos, necessários para a adaptação acadêmica. Foi também evidenciado após a intervenção que houve diferenças significativas, mesmo que de efeito pequeno, na Adaptação Social. As experiências iniciais dos estudantes e seus desafios são ressaltados nas pesquisas de Soares et al. (2014) e Soares, Poubel e Mello (2009).

Apesar do registro anterior sobre a necessidade de a instituição ter seu olhar voltado ao aluno ingressante, os resultados obtidos do Estudo 1 apontaram para a satisfação dos estudantes da amostra com a universidade, com o ambiente intelectual e com os professores, dando ênfase ao apoio na resolução de questões burocráticas. No entanto, constatou-se no Estudo 2 uma baixa correlação com a Adaptação Institucional, e no Estudo 3, o aumento, com tamanho de efeito moderado a alto, da média do QAES para o grupo experimental. Esses dados demonstram a necessidade e a fidedignidade na aplicação de programas de intervenção (Freitas-Salgado, 2013; Martins, 2016; Santos & Dalbosco, 2017).

Da mesma forma ocorreu com a Adaptação Pessoal-Emocional que no Estudo 1 apresentou a mais alta carga para o item 24 do QAES, “Ultimamente tenho me sentido triste ou abatido/a”, manifestando que as emoções vivenciadas pelo estudante nesta nova etapa de vida podem estar associadas ao receio em não conseguir enfrentar as modificações estruturais e emocionais ocasionadas pela entrada na Universidade. Após a intervenção, essa mesma dimensão apresentou um aumento considerado significativo na média do QAES, de efeito moderado a alto. No Estudo 2, a Adaptação Pessoal-Emocional obteve a mais baixa correlação com a Escala da Autoeficácia, significando um baixo nível do bem-estar físico e psicológico, elucidando a ansiedade e a instabilidade emocional do aluno frente a transição acadêmica para o curso superior. Portanto, os resultados dos três estudos para a dimensão da Adaptação Pessoal-Emocional, confirmam os dados apontados pela literatura (Almeida et al., 2012; Araújo et al., 2014; Bisinoto et al., 2016; Cunha & Carrilho, 2005; Santos et al., 2015).

Os resultados evidenciam que as ações na universidade devem contemplar a promoção da saúde e a integração dos alunos, oportunizando espaços para a expressão de sentimentos sobre si mesmo e suas experiências relacionais e acadêmicas. Sugere-se que

estes programas de intervenção considerem os componentes afetivos, cognitivos e comportamentais interligados no processo da aprendizagem (Pereira et al., 2006).

As implicações práticas dos estudos decorrem dos resultados que evidenciam o valor das informações dos testes aplicados, e principalmente na utilização desses como oportunidade para o desenvolvimento de diferentes projetos de intervenção com os alunos, e informações fundamentais para a instituição e professores para que participem ativamente no exercício pedagógico e afetivo no acolhimento do novo aluno. Especificamente, através do Estudo 2, foi possível contextualizar que na trajetória do aluno é necessário aprender novas formas de estudo, uma vez que os construtos que envolvem o processo da aprendizagem estão diretamente conectados com a Adaptação Acadêmica, com o sucesso pessoal e profissional (Ambiel et al., 2014; Araújo et al., 2014; Gomes & Soares, 2013; Santos et al., 2016; Santos & Dalbosco, 2017; Tomás et al., 2014).

Pode-se considerar que o programa de intervenção elaborado e dirigido para a amostra da pesquisa foi o ponto crucial pelo desenvolvimento coletivo da integração dos alunos, o reconhecimento das habilidades para a mudança, e pela importância do QAES que proveu. Com os resultados do pré-teste, todas as etapas da atividade e formação dos grupos experimental e de controle, cuja implicação prática foi além da elaboração de uma pesquisa, propiciou um efeito facilitador da adaptação do grupo participante e a credibilidade pessoal, como docente e investigadora, que o processo apenas começou!

Quanto as limitações do estudo, ressalta-se que as 10 horas destinadas ao programa de intervenção tem suas restrições, uma vez que os participantes, gradativamente, conseguem expressar seus sentimentos e suas experiências no início do curso, que abarcam múltiplos aspectos sem tempo para serem abordados. O fato de os participantes da pesquisa serem da mesma instituição de ensino foi um fator limitante para a realização de uma análise comparativa. De outro modo, o pequeno número de

alunos que aceitaram participar do programa de intervenção mostrou que eles reproduzem o próprio contexto, de que aprendizagem ocorre dentro de uma sala de aula com o ensino tradicional. Por outro lado, como ainda não está contemplado nas disciplinas dos cursos as atividades de intervenção, o aluno prioriza a aprendizagem no âmbito cognitivo e sabe que será avaliado desta forma.

Sugere-se que novas pesquisas envolvam estudos comparativos entre cursos e entre instituições privadas, estatais e federais, em várias cidades e estados do país, ampliando a amostra para alunos de diferentes turnos e que exercem alguma atividade laboral, além de frequentar a universidade. Além disso, novas pesquisas irão permitir a ampliação do conhecimento sobre aspectos fundamentais para a promoção da saúde do estudante, do grupo e da instituição, considerando que todas as evidências de uma investigação podem contribuir para o desenvolvimento científico e revelar novos indicadores diferenciados entre si, colaborando no aperfeiçoamento da aprendizagem, na adaptação do aluno ao contexto universitário, no projeto para a carreira e, para a formação do indivíduo (Ambiel et al., 2014; Araújo et al., 2014; Santos et al., 2016; Gomes & Soares, 2013; Santos & Dalbosco, 2017; Tomás et al., 2014).

Para finalizar, não se pode deixar de ressaltar que o tema é representativo para a melhoria do ensino e, principalmente para a inclusão, de forma mais igualitária dos alunos no ensino superior, quando contemplado a capacidade de todos para a aprendizagem. Para suprir as desigualdades brasileiras, no âmbito do ingresso em uma Universidade, não é somente aumentar as vagas e o número de Instituições de Ensino, há a necessidade de abarcar profundas transformações no que diz respeito ao comprometimento do professor e da instituição, frente às disparidades das ações pedagógicas tradicionais e das crenças de que o aluno de um ensino médio público já entra na universidade em desvantagem.

O olhar da instituição sobre o aluno deve ser de credibilidade e de alerta para as dificuldades e os desafios que serão enfrentados de diferentes formas e que são vivências

de todos os alunos ingressantes. Aplicar programas de apoio para suprir as deficiências de disciplinas básicas e pré-requisitos para uma formação adequada, e desenvolver programas de intervenção que envolvam as dimensões propostas pelo QAES, sobre o Projeto de Carreira, da Adaptação Social, Adaptação ao Estudo e Adaptação Institucional, possam realmente focalizar o aluno como sujeito de sua Adaptação Pessoal e Emocional, capaz de confiar em sua capacidade para “aprender a aprender”, e de entender de que a Universidade não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida para alcançar o êxito de uma educação comprometida como “um tesouro a descobrir” (Delors, et al., 1996), e com a premissa de que “ensinar é uma especificidade humana”, a favor da mudança de uma sociedade menos injusta, conscientizando o aluno de que “o seu mérito não está no quanto ele sabe, mas no quanto tem consciência de que não sabe e está disposto a aprender!” (Freire, 1996).

## Referências

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2(11), 203-215. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>
- Almeida, L. S., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a14v17n3>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*, 3(5) 3-20. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12082/1/Almeida%2c%20Soares%20%26%20Ferreira%2c%202001.pdf>
- Almeida, M. E. G. G. D., & Pinho, L. V. D. (2008). Adolescência, família e escolhas: Implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n2/a13v20n2>
- Ambiel, R. A. M., Hernández, D. N., & Martins, G. H. (2016). Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 158-168. doi: 10.14482/psdc.33.2.7071
- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2012). Autoeficácia para escolha profissional: teoria, pesquisas e avaliação. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 171-178. doi:10.5327/Z1982-12472012000200010
- Ambiel, R. A., Pinto, L. P., Lamas, K. C. A., Ottati, F., & Joly, M. C. R. A. (2014). Orientação profissional e de carreira: Análise de um periódico internacional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 407-416. Recuperado de

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572014000400007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400007)

- 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. doi: 10.15448/1980-8623.2016.4.23872
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/268148778\\_Questionario\\_de\\_Adaptacao\\_ao\\_Ensino\\_Superior\\_QAES\\_Construcao\\_e\\_validacao\\_de\\_um\\_novo\\_questionario](https://www.researchgate.net/publication/268148778_Questionario_de_Adaptacao_ao_Ensino_Superior_QAES_Construcao_e_validacao_de_um_novo_questionario)
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191- 215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação em Psicologia*, 15(1). doi: 111-119. doi:10.5380/psi.v15i1.17085
- Behrens, E. L., & Nauta, M. M. (2014). The self-directed search as a stand-alone intervention with college students. *The Career Development Quarterly*, 62(3), 224-238. doi: 10.1002/j.2161-0045.2014.00081.x
- Bisinoto, C., Rabelo, M. L., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. S. (2016). Expectativas

- acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: Indicadores para uma política de acolhimento. In L. S. Almeida & R. V. Castro (Eds), *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 15-31). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho. Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210. doi:10.1007/s10648-006-9013-4
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(3), 401-409. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0183759
- Brasil. (1961). *Lei nº 4.024 – Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccIVIL_03/leis/L4024.htm)
- Brasil, (2005). *Lei nº. 11.096 - Institui o programa universidade para todos – PROUNI*. Recuperado de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96949/lei-11096-05>
- Buscacio, R. C. Z., & Soares, A. B. (2017). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 69-79. doi: 10.26707/1984-7270/2017v18n1p69
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engagement de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1).307-314. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.445
- Cunha, S.M., & Carrilho, D.M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=pt&tlng=pt)

- Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2015). Adaptação brasileira da escala de autoeficácia na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 149-160. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v16n2/06.pdf>
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... Nanzhao, Z. (1999). Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. In J. Delors (Ed). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38. Recuperado de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000100004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100004&lng=pt&tlng=pt)
- Fernandes, M. D. E. de., Brito, S. H. A., & Peroni, V. M. V. (2013). Sistema e plano nacional de educação: Notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/02.pdf>
- Ferreira, P. C., & Simão, A. M. V. (2012). Teaching practices that foster self-regulated learning: A case study. *Educational Research e Journal*, 1(1), 1-16. doi: 10.5838/erej.2012.11.01
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas-Salgado, F. A. (2013). *Autorregulação da aprendizagem: Intervenção com alunos ingressantes do ensino superior* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250814/1/Freitas-Salgado\\_FernandaAndradede\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250814/1/Freitas-Salgado_FernandaAndradede_D.pdf)

- Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: O papel da empregabilidade percebida—estudo com estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 133-156. doi: 10.14195/1647-8614\_48-2\_7
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18829751019>
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31-41. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12089/1/Granado%2c%20Santos%2c%20Almeida%2c%20Soares%20%26%20Guisande%2c%202005.pdf>
- Guerreiro-Casanova, D., Azzi, R. G., & Dantas, M. A. (2010). Autoeficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o ensino médio. *Eccos Revista Científica*, 12(1), 51-67. doi: 10.5585/EccoS.v12i1.2349
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: Percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65. doi: 10.1590/S1414-98932011000100006
- Hadwin, A. F., & Järvelä, S. A. N. N. A. (2011). Introduction to a special issue on social aspects of self-regulated learning: Where social and self-meet in the strategic regulation of learning. *Teachers College Record*, 113(2), 235-239. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/230555582\\_Introduction\\_to\\_a\\_Special\\_Issue\\_on\\_Social\\_Aspects\\_of\\_Self-Regulated\\_Learning\\_Where\\_Social\\_and\\_Self\\_Meet\\_in\\_the\\_Strategic\\_Regulation\\_of\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/230555582_Introduction_to_a_Special_Issue_on_Social_Aspects_of_Self-Regulated_Learning_Where_Social_and_Self_Meet_in_the_Strategic_Regulation_of_Learning)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014).

*Dados apontam aumento do número de matrículas.* Recuperado de [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas/21206)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2016)

*Estatísticas de 2016.* Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

Işık, E. (2014). Effects of a brief interest inventory intervention on career decision self-efficacy. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 1-12. doi:10.1017/jgc.2014.13

Joly, M. C. R. A., Serpa, A. L. O., Borges, L., & Martins, R. M. M. (2016). Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: Rede de relacionamento em bases online. *Avaliação Psicológica*, 15(1)73-82. doi: 10.15689/ap.2016.1501.08

Joly, M. C. R. A., Silva, D. V. D., Ferreira-Rodrigues, C. F., Bueno, J. M. D. P., & Almeida, L. S. (2015). Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 23-29. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0191790

Lantyer, A. D. S., Varanda, C. C., Souza, F. G. D., Padovani, R. D. C., & Viana, M. D.

B. (2016). Ansiedade e qualidade de vida entre estudantes universitários ingressantes: Avaliação e intervenção. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(2). Recuperado de <http://usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/880/476>

Lunard, L. M. (2016). *Adaptação acadêmica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/35398>

- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: O contexto da educação superior. *Estudos em Psicologia*, 33(2),199-211. doi: 10.1590/1982-02752016000200003
- Martín, M. G. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377012>
- Martins, R. M. M. (2016) *Estratégias de aprendizagem em universitários: Avaliação e intervenção* (Tese de doutorado, Universidade São Francisco). Recuperado de <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/17279032934113009.pdf>
- Maralova, T. P., Filipenkova, O. G., Galitskikh, E. O., Shulga, T. I., Sidyacheva, N. V., & Ovsyanik, O. A. (2016). Methods of psychological and pedagogical accompaniment of first-year students in process of adapting to learning at university. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(17), 10569-10579. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1120181>
- Matos-Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, (12), 167-185. Recuperado de <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/282>
- Medrano, L. (2009). Adaptación de la Escala de Autoeficacia para el Rendimiento en Ingresantes Universitarios (EAR-I). *Avances en Medición*, 7, 91-102. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/8213/7051/8364/Adaptacin\\_De\\_La\\_Escala\\_De\\_Autoeficacia\\_Para\\_El\\_Rendimiento\\_En\\_Ingresantes\\_Universitarios\\_EAR-I.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/8213/7051/8364/Adaptacin_De_La_Escala_De_Autoeficacia_Para_El_Rendimiento_En_Ingresantes_Universitarios_EAR-I.pdf)
- Ministério da Educação e Cultura - MEC (2010). *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Recuperado de [portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7116-pl-pne-2011-2020](http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7116-pl-pne-2011-2020).

- Mognon, F., J., & Santos, A. A. A. (2013). Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2). Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902013000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200008&lng=pt&tlng=pt)
- Neves, S. P., & Faria, L. (2006). Construção, adaptação e validação da Escala de Auto-Eficácia Acadêmica (EAEA). *Psicologia*, 20(2). Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v20n2/v20n2a03.pdf>
- Oliveira, C., T., Teixeira M., A., P., & Dias, A., C., G. (2017). Revisão sistemática da literatura sobre características de intervenções em carreira. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(2), 125-141. doi:10.18256/2175-5027.2017.v9i2.1464
- Pacheco, C. A. (2017). *Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior* (Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí). Recuperado de <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/81.pdf>
- Pelissoni, A. S., Dantas, M. A., Felisberto, J. C., Abile, B. V., & Yassuhara, E. H. (2015, Junho). *Crenças de autoeficácia na formação superior de estudantes participantes de programas de apoio universitário*. Trabalho apresentado no 1º Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em Debate. Campinas, SP. Recuperado de [http://teoriasocialcognitiva.net.br/wp-content/uploads/2014/09/ANAIS\\_TSC\\_SEMINARIO.pdf](http://teoriasocialcognitiva.net.br/wp-content/uploads/2014/09/ANAIS_TSC_SEMINARIO.pdf)
- Pereira, A. M. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C. de., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A., & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 24(1), 51-59. Recuperado de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000100006&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100006&lng=pt&tlng=pt)

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005)
- Polydoro, S. A., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: Construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027283011>
- Polydoro, S. A. J., Rosário, P., Sampaio, R. K. N., & Freitas, F. A. (2011, Julho). *Sucesso no ensino superior e variáveis envolvidas*. Trabalho apresentado no 10º Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE): Caminhos trilhados, caminhos a percorrer, Maringá, PR. Recuperado de [http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/x\\_conpe.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/x_conpe.pdf)
- Polydoro, S. A. J., Vieira, D. A., Azzi, R. G., & Dantas, M. A. (2012). Avaliação da autoeficácia no domínio da carreira. In E. Boruchovitch, A. A. A. Santos & E. Nascimento (Eds.). *Avaliação psicológica nos contextos educativos e psicossocial* (pp. 301- 328). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Prisco, A. P. K., Martins, C. R., & Nunes, M. F. O. (2013). Estudos sobre autoeficácia aplicada ao desenvolvimento de carreira no Brasil: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 111-118. Recuperado de

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902013000100011&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100011&lng=pt&tlng=pt)

- Ribeiro F., M., & Guzzo R., S., L. (2017). Consciência de estudantes prounistas sobre sua inserção no ensino superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37 (2), 418-431. doi: 10.1590/1982-3703001472016
- Rodrigues, R. M., Pimentel, C. E., & Ribeiro, M. G. C. (2017). Construção e validação da Escala Unifatorial de Autoeficácia acadêmica. *Psicologia da Educação*, (44), 15-23. doi: 10.5935/2175-3520.20170002
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: As (Des) venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Lourenço, A. A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Valle, A. (2009). Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA). In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. S. Almeida, & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e Contextos da Avaliação Psicológica* (pp. 159-174). Coimbra, Portugal: Almedina.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: Comprometer-se com o estudar na universidade*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rosário, P., & Polydoro, S. A. J. (2015). *Capitanear o aprender: Promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, O. J. X., & Boruchovitch, E. (2011). Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: Concepções e conhecimento de professores. *Psicologia: ciência e profissão*, 31(2), 284-295. Recuperado de 10.1590/S1414-98932011000200007
- Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2017, Setembro). Adaptação ao ensino superior: Um estudo de intervenção com ingressantes. Trabalho apresentado na 2ª Conferência Internacional da Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação, Gondomar, PT. Recuperado de [http://www.adipsieduc.pt/?page\\_id=734](http://www.adipsieduc.pt/?page_id=734)

- Santos, A. A. A., Noronha A. P. P, & Zanon, C. (2015, Julho). *Construção e estudos psicométricos de uma escala de avaliação da adaptação ao ensino superior*. Trabalho apresentado no 7º Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica, São Paulo, SP. Recuperado de [www.ibapnet.org.br/congresso2015/anais/resumos/R0013-2.html](http://www.ibapnet.org.br/congresso2015/anais/resumos/R0013-2.html)
- Santos, A.A.A., Noronha, A.P., & Zanon, C. (2016). Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil. *Relatório técnico não publicado*. Universidade São Francisco/Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomia y ajustamiento academico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/337/33770312>
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. D. S., (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, (29). Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942009000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000100004)
- Soares, A. B. Seabra, A. M. R., & Gomes, G., (2014). Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 85-94. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902014000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000100010&lng=pt&tlng=pt)
- Sousa, H. D., Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. da. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 253-261. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-)

04712013000200016&lng=pt&tlng=pt

- Thibodeaux, J., Deutsch, A., Kitsantas, A., & Winsler, A. (2017). First-year college student's time use: Relations with self-regulation and GPA. *Journal of Advanced Academics*, 28(1) 5-27. doi: pdf/10.1177/1932202X16676860
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED371658>
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M. D. D. C., & 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. doi.10.14195/1647-8614\_48-2\_5
- Turkpour, A., & Mehdinezhad, V. (2016). Social support, academic support and adaptation to college: Exploring the relationships between indicators of college students. *New Educational Review*, 44(2), 84-95 doi: 10.15804/tner.2016.44.2.07
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Valdebenito, M. A. B. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. doi: 10.14718/ACP.2017.20.1.13
- Valdivia, I. M. Á. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(19), 1007-1030. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121984005.pdf>
- Veiga-Simão, A. M., Frison, L. M. B., & Machado, R. F. (2015). Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 30-

55. doi: 10.1590/198053142873

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, *16*, 307-313. doi: 10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41* (2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_2

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, *29*(3), 663-676. doi:10.2307/1163261

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York, NY: Routledge.

Zoltowski, A. P. C. (2016). *Autorregulação da aprendizagem: levantamento e intervenção com estudantes universitários* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/147071>



## Anexo 1

### Questionário Sociodemográfico

Ficha de caracterização da amostra

**CURSO:** \_\_\_\_\_ **TURNO:** ( )M ( )N ( ) Integral

Este questionário faz parte de um estudo sobre desenvolvimento de carreira de universitários. Gostaria de contar com sua colaboração para responder todas as questões. É *MUITO IMPORTANTE* que você seja sincero ao responder. Todas as informações são anônimas.

1. Idade: \_\_\_\_\_ 2. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino  
 3. Número de irmãos e/ou irmãs: \_\_\_\_\_ (indique zero se não tiver irmãos ou irmãs).  
 4. Sua posição entre os irmãos ou irmãs: ( ) é filho(a) único(a) ( ) é o(a) mais novo(a) ( ) é o(a) mais velho(a) ( ) está entre o mais novo e o mais velho

- Escolaridade do pai e da mãe: 5. Pai: ( ) 6. Mãe ( )  
 ( ) ( ) 1º grau (ensino fundamental)  
 ( ) ( ) 2º grau (ensino médio)  
 ( ) ( ) 3º grau  
 ( ) ( ) Pós-graduação

7. Renda familiar aproximada (pode incluir sua renda própria, se for o caso): R\$ \_\_\_\_\_  
 8. Você é o primeiro em sua família de origem (pai, mãe, irmãos) a cursar uma faculdade?  
 ( ) Sim ( ) Não  
 9. Atualmente você mora com:  
 ( ) pai/mãe ( ) amigo ( ) família própria ( ) outros parentes ( ) casa de estudante  
 ( ) companheiro/a e/ou filhos ( ) sozinho(a)  
 10. Você concluiu o Ensino Médio em: ( ) escola pública ( ) escola particular  
 11. Curso superior que frequenta: \_\_\_\_\_  
 13. Ano e semestre de **ingresso**: \_\_\_\_\_  
 14. Qual semestre você está cursando? \_\_\_\_\_  
 15. Este curso é a sua opção de curso preferencial no momento (o curso que você mais queria fazer)? ( ) Sim ( ) Não

16. Você já iniciou algum outro curso superior? ( ) não, este é o meu primeiro curso  
( ) sim, e estou cursando ( ) sim, mas abandonei ( ) sim, e já concluí
17. Você exerce trabalho remunerado regular (exceto bolsas e estágios)?  
( ) Sim. Carga horária semanal: ( ) ( ) Não
18. Se exerce trabalho remunerado (exceto bolsas e estágios), qual sua carga horária semanal? \_\_\_\_\_
19. Qual é, em média, o seu desempenho no seu curso, em termos percentuais de aproveitamento? (Considere o seu aproveitamento em termos das notas ou conceitos que você tem obtido)  
( ) inferior a 50% ( ) de 50 a 59% ( ) de 60 a 69% ( ) de 70 a 79%  
( ) de 80 a 89% ( ) de 90 a 100%
20. Você participa ou participou de pesquisas em seu curso como aluno assistente de pesquisa (bolsista)? ( ) Sim ( ) Não Se sim, por quantos meses? \_\_\_\_\_
21. Você participa ou participou de atividades de extensão em seu curso? (Atividades práticas de formação oferecidas pelo curso, mas que não são disciplinas e não caracterizam estágio).  
( ) Sim ( ) Não Se sim, por quantos meses? \_\_\_\_\_

**Anexo 2****QAES – Questionário de Avaliação da Adaptação no Ensino Superior**

(Araújo, A. M., Santos, A. A. A., Ferreira, J. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., & Almeida, L. S., 2014).

Número de aluno: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( ).

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

**A Universidade que frequenta foi primeira opção?** ( ) Sim ( ) Não

**O Curso foi primeira opção?** ( ) Sim ( ) Não

**É a 1ª vez que está inscrito/ano Ensino Superior?** ( ) Sim ( ) Não

**Atualmente encontra-se:** ( ) Estuda ( ) Estuda e trabalha

**Na sua família (pais, irmãos) alguém frequentou o Ensino Superior?** ( ) Sim ( ) Não

**Instruções:**

Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação a sua adaptação acadêmica 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.

## QAES - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

Alexandra M. Araújo, Acácia Angeli dos Santos, Joaquim Armando Ferreira, Ana Paula Noronha, Cristian Zanon, & Leandro S. Almeida, 2015  
Universidade Portucalense, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra, Portugal & Universidade São Francisco, SP, Brasil

Número de aluno: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M\_\_ F\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_ A Universidade que frequenta foi primeira opção? Sim \_\_ Não \_\_ O Curso foi primeira opção? Sim \_\_ Não

É a 1ª vez que está inscrito/a no Ensino Superior? Sim \_\_ Não \_\_ Atualmente encontra-se: Só a estudar \_\_ A estudar e trabalhar \_\_

Na sua família (pais, irmãos) alguém frequentou o Ensino Superior? Sim \_\_ Não \_\_

Se sim, por favor indique quem: \_\_\_\_\_

### 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.

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
3. Consigo fazer boas anotações nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	1	2	3	4	5
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
6. Identifico-me com a minha Universidade (por ex., valores, regras).	1	2	3	4	5
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	1	2	3	4	5
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.	1	2	3	4	5
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	1	2	3	4	5
11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	1	2	3	4	5
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	1	2	3	4	5
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	1	2	3	4	5
18. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	1	2	3	4	5
21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	1	2	3	4	5
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	1	2	3	4	5
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	1	2	3	4	5
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	1	2	3	4	5
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	1	2	3	4	5

27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.	1	2	3	4	5
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	1	2	3	4	5
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	1	2	3	4	5
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	1	2	3	4	5
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	1	2	3	4	5
33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	1	2	3	4	5
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controle.	1	2	3	4	5
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	1	2	3	4	5
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	1	2	3	4	5
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	1	2	3	4	5

### Anexo 3

## ESCALA DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR (Polydoro, S. A. J. & Guerreiro, D. C. 2010)

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a identificar a autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino superior. Por favor, indique quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência de formação atual. Marque sua resposta em uma escala de (1) a (10), considerando um contínuo entre pouco e muito. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Por favor, não deixe itens em branco.

**Agradecemos sua cooperação.**

Data: ...../...../.....

Nome: .....RA:.....

Idade: ..... Sexo: masculino ( ) feminino ( )

Curso: .....

Turno:..... Semestre: .....

Instituição:.....

Pretende continuar o curso atual? sim ( ) não ( )

Exerce atividade remunerada? sim ( ) não ( )

Esta atividade:

( ) ocorre em períodos alternados ou sem horário fixo

( ) ocupa apenas um período do dia

( ) é em tempo integral

Número médio de horas semanais de trabalho:.....

Pouco <- ..... -> Muito

1	Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21	Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24	Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

		Pouco <- ..... -> Muito
25	Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <i>10</i>
26	Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <i>10</i>
27	Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <i>10</i>
28	Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <i>10</i>
29	Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <i>10</i>
30	Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <i>10</i>
31	Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <i>10</i>
32	Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <i>10</i>
33	Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <i>10</i>
34	Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <i>10</i>

Se desejar, utilize o espaço abaixo ou o verso para escrever comentários sobre a sua experiência de formação.

---



---



---



---



---



---

## Anexo 4

## Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA

(versão original em português de Rosário et al., 2009)

Em estudo de validação nacional com 1974 estudantes universitários, optou-se por fixar a extração de 1 fator, que explicou 32.2% da variabilidade total. Coeficiente  $\alpha$  de Cronbach = 0.728

Considerando o conjunto de disciplinas que está cursando, assinale com um (x) a frequência com que realiza as atividades mencionadas a seguir.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Faço um plano antes de começar um trabalho/projeto, penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo.	1	2	3	4	5
2. Durante as aulas ou no meu estudo pessoal, penso em coisas concretas que posso/preciso mudar no meu comportamento para atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
3. Procuro compreender o significado das matérias que estou aprendendo.	1	2	3	4	5
4. Quando recebo uma nota/um <i>feedback</i> , penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar.	1	2	3	4	5
5. Analiso as correções dos trabalhos e/ou provas feitas pelos professores para ver onde errei e saber o que preciso mudar para melhorar.	1	2	3	4	5
6. Se não cumpro o horário de estudo estabelecido, penso porque isso aconteceu e tiro conclusões para avaliar.	1	2	3	4	5
7. Tenho segurança de que sou capaz de compreender o que vão me ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas.	1	2	3	4	5
8. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos em cada disciplina.	1	2	3	4	5
9. Procuro um lugar calmo para estudar.	1	2	3	4	5



## Anexo 5

### TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO - TCLE I (até 17 anos)

#### **Evidências de validade para o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior: estudos com universitários ingressantes.**

Eu,.....RG.....  
 abaixo assinado **responsável legal de**....., dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele (a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado da Prof<sup>a</sup> Simone Nenê Portela Dalbosco do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco e de Acácia Angeli dos Santos, professora do referido programa.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é o de estabelecer evidências de validade para Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em universitários ingressantes.
- 2- Durante o estudo serão aplicados em sala de aula os instrumentos Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), Autoeficácia Acadêmica (AEFS), a Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). Estima-se que poderão ser respondidos em 40 minutos.
3. Se houver indicação para sua participação no grupo de intervenção, tenho interesse em que ele participe.
- 4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 5- A resposta a este instrumento não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;
- 6 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo tel. (11) 24548981;
- 9 - Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo (Prof<sup>a</sup> Me. Simone Nenê Portela Dalbosco), sempre que julgar necessário: tel. (54)96056673 ou 54-30456100.
- 10- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Passo Fundo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Assinatura do pai/responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_



## Anexo 6

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO – TCLE II (acima de 18 anos)

### Evidências de validade para o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior: estudos com universitários ingressantes

Eu, .....RG .....  
abaixo assinado dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da pesquisadora Simone Nenê Portela Dalbosco, aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco e de Acácia Angeli dos Santos, professora do referido programa.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é o de estabelecer evidências de validade para Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em universitários ingressantes.
- 2- Durante o estudo serão aplicados em sala de aula os instrumentos Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), Autoeficácia Acadêmica (AEFS), a Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). Estima-se que poderão ser respondidos em 40 minutos.
3. Se houver indicação para minha participação no grupo de intervenção, estou disposto a participar.
- 4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>
- 5- A resposta a este instrumento não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;
- 6 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>
- 7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo tel: (11) 24548981;
- 9 - Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo (Prof<sup>a</sup> Me. Simone Nenê Portela Dalbosco), sempre que julgar necessário pelo tel. 54-96056673 ou 54-30456100.
- 10- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Passo Fundo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_



## Anexo 7

### TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO TCLE III (até 17 anos)

#### **Evidências de validade para o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior: estudos com universitários ingressantes. Intervenção.**

Eu,.....RG.....  
abaixo assinado **responsável legal** de....., dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele (a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado da Prof.<sup>a</sup> Simone Nenê Portela Dalbosco do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco e de Acácia Angeli dos Santos, professora do referido programa.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é o de estabelecer evidências de validade para Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em universitários ingressantes.
- 2- Durante o estudo serão aplicados em sala de aula os instrumentos Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), Autoeficácia Acadêmica (AEFS), a Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). Estima-se que poderão ser respondidos em 40 minutos.
3. A minha participação no grupo de intervenção é de livre e espontânea vontade, estou disposto a participar.
- 4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 5- A resposta a este instrumento não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;
- 6 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo tel. (11) 24548981;
- 9 - Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo (Prof<sup>a</sup> Me. Simone Nenê Portela Dalbosco), sempre que julgar necessário: tel. (54)96056673 ou 54-30456100.
- 10- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Passo Fundo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Assinatura do pai/responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_



## Anexo 8

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO TCLE IV (acima de 18 anos)

### **Evidências de validade para o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior: estudos com universitários ingressantes. Intervenção.**

Eu, .....RG ..... abaixo assinado dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da pesquisadora Simone Nenê Portela Dalbosco, aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco e de Acácia Angeli dos Santos, professora do referido programa.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é o de estabelecer evidências de validade para Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em universitários ingressantes.
- 2- Durante o estudo serão aplicados em sala de aula os instrumentos Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), Autoeficácia Acadêmica (AEFS), a Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). Estima-se que poderão ser respondidos em 40 minutos.
3. A minha participação no grupo de intervenção é de livre e espontânea vontade, estou disposto a participar.
- 4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 5- A resposta a este instrumento não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;
- 6 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo tel: (11) 24548981;
- 9 - Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo (Prof<sup>a</sup> Me. Simone Nenê Portela Dalbosco), sempre que julgar necessário pelo tel. 54-96056673 ou 54-30456100.
- 10- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Passo Fundo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_