

METAMORFOSE DO CALOURO: UM ESTUDO DA EVOLUÇÃO DAS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DE INGRESSANTES EM ADMINISTRAÇÃO

THE FRESHMAN METAMORPHOSIS: A STUDY ON THE EVOLUTION OF THE ACADEMIC EXPECTATIONS FROM FIRST-YEAR MANAGEMENT STUDENTS

Marcia Regina Muraoka, Bacharel

<https://orcid.org/0000-0003-4812-921X>

marciamuraoka@msn.com

Universidade Federal de Viçosa | Campus Florestal

Florestal | Minas Gerais | Brasil

Jorge Alberto dos Santos, Doutor

<https://orcid.org/0000-0003-2026-4284>

jalbertojs@gmail.com

Universidade Federal de Viçosa | Campus Florestal

Florestal | Minas Gerais | Brasil

Recebido em 29/setembro/2019

Aprovado em 27/janeiro/2020

Publicado em 01/maio/2020

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Esta obra está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Uso.

RESUMO

Expectativas acadêmicas são definidas como aspirações ou sonhos que os estudantes têm com o ensino de graduação. O conhecimento das expectativas acadêmicas é importante para a Instituição de Ensino Superior (IES). Ele permite a identificação das discrepâncias entre as expectativas e a realidade e a implementação de ações que ajudem os estudantes a uma melhor adaptação à realidade da vida acadêmica. Esta pesquisa investigou as expectativas acadêmicas dos alunos ingressantes do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Viçosa – Campus Florestal (CGA/F) nos meses de março e outubro de 2018. Trata-se de um estudo quantitativo-descritivo com dados coletados por meio do Questionário de Percepções Acadêmicas: Versão A – Expectativas – Versão brasileira (QPA-E/B) em uma perspectiva longitudinal restrita. O resultado mostrou que o contato com a realidade altera as expectativas acadêmicas dos estudantes. Ficou evidente na pesquisa que acontece não apenas a visão irrealista dos estudantes quando ingressam na universidade – que ficou conhecido na literatura com o termo ‘mito do calouro’- *freshman myth* – mas também uma transformação gradual deste estudante, o que aqui se denominou ‘metamorfose do calouro’.

Palavras-chave: Expectativas Acadêmicas. Curso de Administração. Metamorfose do Calouro.

ABSTRACT

Academic expectations are aspirations or dreams that secondary students have about their undergraduate education. Knowledge of academic expectations is important for a Higher Education Institution (HEI). It allows the identification of the gaps between expectations and reality and the implementation of acts that improve students' academic life. The aim of this research was to conduct a quantitative-descriptive research on management undergraduate students from 'Universidade Federal de Viçosa' – Campus Florestal (CGA/F), Brazil. The data was collected in March and October 2018. The Academic Perceptions: Version A - Expectations - Brazilian Version (QPA-E / B) questionnaire was used from a restricted longitudinal perspective. The result showed that contact with reality modifies students' academic expectations. In fact, not only have freshman students an unrealistic view of academic life - what is called the 'freshman myth' in the literature, but also, they elaborate a gradual transformation of the self, what was called in this paper, 'freshman metamorphosis'.

Keywords: Academic Expectations. Management Course. Freshman Metamorphosis.

1 INTRODUÇÃO

O despertar dá aos sonhos
uma fama que eles não merecem.
(Paul Valéry)

Ser admitido em uma Instituição de Ensino Superior é um dos principais sonhos dos estudantes que terminam o ensino médio. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018, foram mais de 5,5 milhões de candidatos inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com o Ministério da Educação (2015), o ENEM é a segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo, ficando atrás somente do exame *Gaokao* realizado na China.

No entanto, aqueles que conquistam esse sonho logo se deparam com um conjunto de dificuldades em razão das expectativas irrealistas relacionadas à vida acadêmica (SOARES et al., 2017). Dessa forma, ao entrarem na universidade, muitos estudantes encontram uma realidade muito diferente daquela que sonharam, o que pode gerar desapontamento logo no início da frequência acadêmica (OLIVEIRA, 2015). Essa dissonância entre as expectativas acadêmicas dos estudantes e a realidade encontrada pode ser apontada como um dos motivos que contribuem para a alta taxa de evasão no Ensino Superior (SOARES et al., 2017).

Para que haja uma congruência entre expectativas e satisfação dos ingressantes de um curso superior é preciso que as IES dirijam esforços em duas direções: a) externamente, para a sociedade e o mercado, verificando o contexto ambiental em que os estudantes deverão aplicar os conhecimentos construídos e b) internamente, alinhando sua orientação pedagógica às expectativas dos alunos ingressantes e alocando os recursos disponíveis para o pleno desenvolvimento do potencial dos estudantes. Isso pressupõe o conhecimento das expectativas acadêmicas dos estudantes ingressantes.

Em 08/07/2010, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) autorizou a criação do curso de Administração no *campus* de Florestal (CGA/F), que se iniciou no primeiro semestre de 2011. O curso oferece atualmente 60 vagas por ano no período noturno com duração prevista de 4 anos e meio (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – *CAMPUS FLORESTAL*, 2013). No entanto, sabe-se pouco sobre as expectativas e sonhos dos ingressantes do curso. Este trabalho pergunta: quais são as expectativas dos estudantes ingressantes desse curso? E como essas expectativas se modificam no encontro com a realidade?

O objetivo deste trabalho foi, portanto, descrever e analisar as expectativas acadêmicas dos estudantes ingressantes no ano de 2018 no CGA/F e como essas expectativas se transformaram do momento inicial do curso (1º período) para um segundo momento (2º período). Para atingir o objetivo do trabalho, foi aplicado o Questionário de Percepções Acadêmicas: Versão A – Expectativas – Versão brasileira (MARINHO-ARAÚJO et al., 2015).

A literatura considera importante o conhecimento das expectativas dos ingressantes de um curso. Ele pode contribuir com o aprimoramento do conteúdo dos projetos de ensino como, por exemplo, a diversificação das atividades pedagógicas, a revisão de oferecimento de disciplinas ou outras atividades extracurriculares. Os discentes também são beneficiados, principalmente se lhes forem oferecidas informações de retorno sobre a divergência entre as suas expectativas iniciais e as possibilidades reais que a instituição oferece. O ajustamento entre expectativas e realidade é um fator importante pois também influencia as escolhas profissionais futuras dos graduandos (LAGIOIA et al., 2007) e podem ajudar os alunos a se adaptarem com mais sucesso nas primeiras semanas críticas da faculdade (GONYEA et al., 2006).

2 REVISÃO DE LITERATURA

Araújo e Almeida (2015) definem as expectativas acadêmicas como objetivos ou aspirações que os estudantes criam para a sua frequência no Ensino Superior. Embora as expectativas possam ser classificadas em otimistas e pessimistas – *defensive pessimism* – (SHOWERS e RUBEN, 1990), a literatura tratada aqui vai, de modo geral, considerar as expectativas acadêmicas como otimistas.

Diversos autores (SOARES; ALMEIDA, 2001; GIL et al., 2013) reconhecem que as expectativas acadêmicas dos estudantes do primeiro ano na universidade são uma variável importante na adaptação e êxito acadêmico. Tinto (1989) já reconhecia que um número surpreendentemente grande de estudantes se matricula em uma IES sem terem uma clara ideia de sua opção. Muitos sequer refletem sobre a escolha da instituição, fazendo-a de uma maneira fortuita, baseada, muitas vezes, em informações insuficientes. Embora, segundo Gonyea et al. (2006), a transição para a Universidade possa ser preenchida com descobertas e confirmação de expectativas, muitos estudantes ainda assim permanecem com visões fora da realidade e até mesmo ingênuas acerca do que é a vida na universidade. Stern (1966) utilizou

o termo ‘mito do calouro’ - *freshman myth* - para descrever essas expectativas dos estudantes, pois elas têm pouca correspondência com a vivência dos discentes no contexto universitário. À medida que este processo de conhecimento ocorre, alguns destes alunos se adaptam, alguns se transferem para novas instituições ou programas e outros abandonam os estudos definitivamente.

Existe ainda, segundo Crisp et al. (2009, p. 13), “uma significativa diferença entre as expectativas dos estudantes e a experiência que as instituições estão preparadas para oferecer-lhes”. No encontro do estudante com a realidade ocorrem mal-entendidos relacionados à desinformação sobre as características da instituição ou simplesmente porque a instituição não tem consciência das expectativas do aluno. Segundo Almeida et al. (2003), nem sempre a universidade trabalha suficientemente junto aos estudantes no sentido de esclarecer suas características e exigências, o que seria extremamente útil, principalmente ao longo dos primeiros meses de frequência na Universidade. A falta de correspondência entre as expectativas do estudante e o contexto de ensino é uma indicação de que a instituição não proverá suporte para que o estudante realize aquilo que projetou. Mezirow (1991) utiliza a expressão ‘dilema de desorientação’ (*disorienting dilemma*) para se referir a esta fase inicial de adaptação. Essa situação tem importantes consequências: pouca integração, menor compromisso do estudante, arrependimento pela escolha ou até mesmo o abandono da instituição. (TINTO, 1989; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006; ARAÚJO; ALMEIDA, 2015). Dessa forma, as expectativas acadêmicas são determinantes para alguns conseqüentes da vida no ensino superior, especialmente, sobre a continuidade ou abandono do curso (SOARES et al., 2016).

Os estudos de Jackson et al. (2000) descreveram os alunos de acordo com as suas expectativas iniciais e os caracterizaram em quatro grupos distintos: **os otimistas, os preparados, os receosos e os complacentes**. Em resumo, segundo o autor, a diferença entre os grupos pode ser explicada tanto “em termos da intensidade de expectativas positivas e negativas que eles tendem a expressar, quanto em termos de seus planos de como contornar as dificuldades” (p. 2119). A pesquisa dos autores conclui que os estudantes classificados no grupo dos preparados demonstraram níveis elevados de adaptação na universidade em relação aos outros grupos. Uma consequência prática do estudo também foi a necessidade de desenvolver estratégias para ajudar os estudantes classificados como receosos a lidar com sua ansiedade. Araújo e Almeida (2015) observam que tanto o estudante receoso quanto aquele

que não dá importância para sua formação superior ou ainda aquele que vê a pressão da família como o principal estímulo de sua frequência, não terão a motivação suficiente para enfrentar os desafios propostos pelo ensino superior.

Isto se dá porque as expectativas acadêmicas e as ações que delas decorrem não são um ato meramente mecânico. Segundo Soares et al. (2017) as expectativas acadêmicas se compõem de três fatores: cognitivos, afetivos e motivacionais. Dito de outra forma, o pensar e o sentir são fatores que impulsionam o agir. Consoante, Gil et al. (2013) diriam que o comportamento é influenciado pelas expectativas, mas as que são cognoscíveis de se concretizar. Dessa forma, as expectativas acadêmicas impactam a adaptação, o desempenho acadêmico e também o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, diante das mudanças que esses precisam enfrentar ao ingressar na universidade (MARINHO-ARAÚJO et al., 2015; PORTO; SOARES, 2017). Para Almeida et al. (2003), essas mudanças ocorrem em vários níveis: **acadêmicas** como, por exemplo, quando se referem às adaptações aos novos contextos de aprendizagem e formas de avaliação; **sociais** quando se referem, por exemplo, ao estabelecimento de novas formas de relacionamento com colegas e professores; **pessoais**, no sentido de ganhar autonomia; e **vocacionais**, no compromisso com os objetivos profissionais do curso.

Almeida et al. (2003) também chamam a atenção para os fatores **antecessores** e **sucessores** das expectativas acadêmicas. Os fatores antecessores representam as características pessoais pré-universitárias dos estudantes como, trajetória escolar, interesses e aspirações que são moldadas pelos contextos educativos de família, professores anteriores e pares. Gonyea et al. (2006) acrescentam que os calouros chegam à universidade com uma grande bagagem de conhecimentos e expectativas, provenientes de sua experiência de vida e do ensino médio e que essa bagagem será “o contexto através do qual estes novos estudantes irão interpretar sua experiência universitária” (p. 3).

Durante a etapa de pesquisa e escolha de onde estudar, os estudantes formam as primeiras impressões sobre as características sociais e intelectuais da instituição pretendida. Essas impressões se originam em grande parte dos materiais que a universidade disponibiliza aos candidatos e que acabam também contribuindo para a formulação de expectativas da natureza da vida acadêmica. Essas expectativas acabam influenciando na qualidade das primeiras interações estabelecidas com a instituição e, quando fantásticas ou equivocadas,

podem levar a decepções iniciais ou desencadear uma série de interações que levam à deserção (TINTO, 1989).

Entende-se como fatores sucessores, entre outros, o nível de esforço e o compromisso com o seu próprio processo formativo. Nesse sentido, as expectativas funcionam como elos entre o que foi sonhado pelo estudante e o seu comportamento. (SOARES et al., 2018).

Em uma outra perspectiva, Moreno e Soares (2014) observam que as expectativas acadêmicas se associam tanto a questões estritamente relacionadas com o curso que podemos chamar de diretas - como as disciplinas e as avaliações - quanto com questões mais indiretas - relações sociais e interpessoais, o ambiente de estudo, os recursos disponibilizados pela IES, etc. Se é a partir das expectativas acadêmicas diretas que o estudante presume um ambiente adequado às suas competências, é a partir das expectativas acadêmicas indiretas que o estudante se percebe como um ser social. Como acrescenta Soares et al. (2016), “o ambiente acadêmico é rico em experiências interpessoais, de autonomia e liberdade para a aquisição de conhecimento” (p. 46).

Para aprofundar o entendimento desse processo de transição e adaptação dos estudantes ao ensino superior, Almeida et al. (2000) consideraram importantes três grupos de fatores: a) variáveis mais diretamente associadas à aprendizagem e ao rendimento acadêmico, relacionadas ao “próprio aluno, ao professor, à organização curricular, ao contexto acadêmico e às múltiplas formas de interação daí decorrentes” (p. 191); b) variáveis mais diretamente associadas ao *self* e ao desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, ou que dizem respeito ao “desenvolvimento de um forte sentido de identidade, o desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras, ... assim como o estabelecimento de uma filosofia e plano de vida” (p. 193); e c) variáveis mais diretamente associadas ao contexto universitário, entre elas aquelas que dizem respeito aos “espaços físicos do campus” (p. 195). Esses fatores foram as bases para a construção do questionário utilizado nesta pesquisa e foi denominado inicialmente de Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). Posteriormente, o questionário foi expandido e adaptado para a realidade brasileira, como explicado na parte metodológica.

Em resumo, o conceito de expectativas acadêmicas é complexo e a literatura reforça que o seu entendimento é importante para a superação das dificuldades encontradas por certos estudantes de se integrarem ao ambiente universitário e de desenvolverem sua capacidade para enfrentar os desafios do ensino superior.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota uma abordagem quantitativa-descritiva e uma perspectiva longitudinal restrita. A unidade de análise compreendeu os estudantes ingressantes no CGA/F no ano de 2018. A abordagem quantitativa foi adotada para facilitar a aproximação a todos os sujeitos da unidade de análise. Com a aplicação de um questionário, pôde-se obter a percepção de todos os estudantes ingressantes nesse ano em dois momentos distintos do curso: no início do primeiro período (1ª aplicação) e no decorrer do segundo período (2ª aplicação). Isso foi importante para compreender a transformação das expectativas acadêmicas dos estudantes do momento 1 para o momento 2. Acrescente-se que o objetivo da pesquisa é descritivo, isto é, visa apenas observar, descrever e analisar os fatos sem manipulá-los ou interferir neles (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A perspectiva do trabalho é considerada longitudinal restrita. A qualidade **restrita** foi adicionada aqui, pelos autores, para realçar o caráter de curto prazo do aspecto longitudinal da pesquisa que só levou em conta dois momentos de avaliação da expectativa acadêmica do estudante – no 1º e no 2º período. A justificativa para esse procedimento foi que prolongar a coleta de dados para além do segundo período cairia em uma zona nebulosa entre expectativa e satisfação, ou seja, entre a expectativa dos estudantes com o que ainda estaria por vir no curso e o grau de satisfação com o que já tinha ocorrido.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o Questionário de Percepções Acadêmicas: Versão A – Expectativas – Versão brasileira (QPA-E/B). O QPA-E/B é um questionário baseado na escala Likert e foi adaptado por Marinho-Araújo et al. (2015), a partir da versão portuguesa de Almeida et al. (2012). Os estudos que deram origem aos fatores presentes no questionário foram desenvolvidos bem anteriormente, por Almeida e Ferreira (1977) e Almeida et al. (2000).

O QPA-E/B utiliza uma escala de seis pontos e foi considerado adequado para a intenção da pesquisa pela facilidade de uso, embora muito se discuta sobre a natureza e a melhor forma de construção de escalas de medição de sentimentos humanos (DALMORO; VIEIRA, 2013; LUCIAN, 2016). O questionário é dividido em sete fatores e cada fator é composto de diversas variáveis – entre 5 a 13, ou seja, afirmações que se referem àquele fator. Todas as variáveis são definidas como positivas, isto é, se referem a expectativas desejáveis em uma experiência universitária. A descrição dos sete fatores e o número de variáveis de cada um é resumido no quadro 1 que se segue:

Quadro 1 Descrição dos fatores e números correspondentes de variáveis.

Fatores	Descrição dos fatores	Nº de variáveis
Fator 1 - Formação Acadêmica de Qualidade	Corresponde à obtenção de um bom preparo para exercer a profissão.	12
Fator 2 - Compromisso Social e Acadêmico	Refere-se à postura crítico- reflexiva perante os problemas sociais, tendo em vista melhorar a qualidade de vida da sociedade.	13
Fator 3 - Ampliação das Relações Interpessoais	Abrange a oportunidade de estabelecer novas redes de relacionamentos e a participação em atividades extraclasse.	8
Fator 4 - Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio	Remete à experiência e à oportunidade de ampliar a formação acadêmica em instituições estrangeiras.	8
Fator 5 - Perspectiva de Sucesso Profissional	Possibilidade de obter um bom emprego e estabilidade em uma profissão valorizada pela sociedade.	5
Fator 6 - Preocupação com a Autoimagem	Imposição de não fracassar e de corresponder às expectativas dos familiares e amigos; anseio de garantir uma percepção positiva de si mesmo.	6
Fator 7 - Desenvolvimento de Competências Transversais	Desenvolvimento da capacidade de mobilizar recursos para resolver situações profissionais e pessoais inusitadas.	9

Fonte: Baseado em Marinho-Araujo et al. (2015).

O questionário aplicado não continha a identificação do participante, de forma a garantir o anonimato. A parte introdutória do questionário solicitava as seguintes informações: idade, sexo e a condição de trabalho - se trabalhavam ou não. Em seguida, solicitava-se ao estudante que respondesse ao questionário baseando-se na seguinte afirmativa: ‘Ao ingressar no curso de Administração do *campus* UFV-Florestal, eu espero...’. O questionário então apresentava 61 afirmações como, por exemplo: ‘Aproveitar a oportunidade que tenho para obter uma formação no ensino superior’. As opções de resposta consistiam em uma escala tipo Likert composta de 6 alternativas numeradas de 1 a 6, na seguinte ordem: 1) Discordo Totalmente (Dt), 2) Discordo Bastante (Db), 3) Discordo Parcialmente (Dp), 4) Concordo Parcialmente (Cp), 5) Concordo Bastante (Cb) e 6) Concordo Totalmente (Ct). Optou-se por uma escala de 6 pontos para evitar o ponto neutro pois, de acordo com Lucian (2016), pesquisas como as de Guy e Norvell (1977) revelaram que na presença do ponto neutro, os respondentes tendem a fugir dos extremos e escolherem os pontos médios. Tendo em vista que a escala Likert possibilita medir tanto a direção quanto a intensidade, a intenção era forçar o respondente a adotar uma posição de compromisso entre concordar ou discordar e, subsidiariamente, o seu grau de concordância ou discordância (OLIVEIRA, 2001; LUCIAN, 2015). Portanto, nesta pesquisa considerou-se de maior importância o fator direcional em comparação ao fator intensidade.

O questionário foi aplicado pela primeira autora para os estudantes presentes em sala de aula em dois momentos: a primeira aplicação ocorreu na segunda semana de aulas dos

calouros – março de 2018. Na semana anterior, o coordenador do curso havia feito uma palestra de recepção aos calouros para informações diversas sobre o curso e a Universidade (Projeto Pedagógico, Regime Didático, Matriz Curricular, etc.). Essa atividade, provavelmente, teve influência nas respostas obtidas, mas não será possível captar essa interferência nesta pesquisa. Durante a aplicação, foi explicado o objetivo da pesquisa e solicitado aos participantes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi passada uma lista de assinatura visando o controle de quem estava presente no dia. Dos 58 estudantes admitidos no curso no primeiro período, 54 estavam presentes na sala no dia da primeira aplicação. Um estudante se recusou a responder o questionário, sendo, portanto, recolhidas 53 respostas.

A segunda aplicação ocorreu no meio do segundo semestre do curso – outubro de 2018. Dos 50 estudantes matriculados no 2º período, 45 estavam presentes na segunda aplicação. A segunda aplicação do questionário ocorreu com os mesmos procedimentos da primeira aplicação. Para garantir que os participantes na segunda aplicação fossem os mesmos da aplicação anterior, foi feita uma chamada oral, utilizando a lista de presença da primeira aplicação. Assim, os questionários foram distribuídos apenas para esses participantes. O questionário aplicado agora continha apenas uma alteração. A frase: ‘Ao ingressar no curso de Administração do *campus* UFV-Florestal, eu espero...’ foi alterada para ‘Frequentando o curso de Administração do *campus* UFV- Florestal, eu espero...’.

O tempo médio de resposta do questionário foi de vinte minutos em ambas as aplicações. Os dados do questionário foram organizados, tabulados e analisados quantitativamente utilizando o software Microsoft Excel, versão 2016. Foram calculadas as porcentagens de respostas Concordo (C %) e Discordo (D %) - somando-se as opções Parcialmente, Bastante e Totalmente – de ambas as aplicações (primeira e segunda). As variáveis foram então dispostas em ordem decrescente da pontuação obtida na coluna Concordo (C%). Para mostrar esse ranqueamento foi adicionada uma coluna de posição (Pos.). Foram também calculadas a média, o desvio-padrão e a diferença entre o percentual de Concordância da segunda e da primeira aplicação, diferença que foi chamada de Variação. Uma diferença positiva na variação representa um aumento de expectativa naquela variável. Uma variação negativa representa uma diminuição da expectativa. Essa diferença foi considerada um bom indicativo da transformação sofrida nas expectativas acadêmicas dos estudantes do curso.

Na tabela 1 abaixo, apresenta-se a análise do fator 1 - Formação Acadêmica de Qualidade, como exemplo da análise feita:

Tabela 1 Fator 1 - Formação Acadêmica de Qualidade

Variáveis	1ª Aplicação					2ª Aplicação				Variação (%)
	Pos.	C (%)	D (%)	\bar{x}	σ	C (%)	D (%)	\bar{x}	σ	
• Aproveitar a oportunidade que tenho para obter uma formação no ensino superior.	1º	100,0	0,0	5,83	0,465	97,8	2,2	5,67	0,843	-2,2
• Aprender a resolver problemas de forma criativa e inovadora.	2º	100,0	0,0	5,66	0,613	97,8	2,2	5,51	0,687	-2,2
• Ter uma formação específica e atualizada na área do meu curso.	3º	100,0	0,0	5,66	0,613	91,1	8,9	5,31	1,112	-8,9
• Aprofundar conhecimentos na área do meu curso.	4º	100,0	0,0	5,64	0,586	100,0	0,0	5,60	0,611	0,0
• Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	5º	100,0	0,0	5,64	0,703	97,8	2,2	5,58	0,715	-2,2
• Ter professores competentes que me estimulem a aprofundar os conhecimentos do curso.	6º	98,1	1,9	5,77	0,571	95,6	4,4	5,51	1,003	-2,5
• Ter a preparação necessária para exercer a profissão que desejo.	7º	98,1	1,9	5,74	0,588	95,6	4,4	5,53	1,046	-2,5
• Obter uma boa formação acadêmica de acordo com os meus interesses.	8º	98,1	1,9	5,74	0,649	97,8	2,2	5,69	0,661	-0,3
• Desenvolver uma perspectiva otimista do futuro.	9º	96,2	3,8	5,42	1,017	100,0	0,0	5,51	0,654	3,8
• Ter um grupo de colegas interessados e envolvidos nas aulas e nas atividades de estudo.	10º	96,2	3,8	5,09	0,976	75,6	24,4	4,58	1,468	-20,6
• Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.	11º	94,3	5,7	5,32	1,256	93,3	6,7	5,11	1,251	-1,0
• Conseguir participar em projetos de pesquisa dos professores do meu curso.	12º	94,3	5,7	5,17	1,041	80,0	20,0	4,56	1,707	-14,3

Fonte: Dados da pesquisa.

De forma arbitrária, chamou-se de significativa para esta análise apenas as diferenças percentuais (positivas ou negativas) que ficaram acima de dez por cento. Significância aqui não tem acepção estatística, sendo utilizada apenas para efeito prático, no sentido de realçar as

maiores diferenças encontradas entre a primeira e a segunda aplicação. Por exemplo, na tabela acima, são significativas as variáveis “Ter um grupo de colegas interessados e envolvidos nas aulas e nas atividades de estudo” e “Conseguir participar em projetos de pesquisa dos professores do meu curso”.

Alguns estudos têm comparado as expectativas acadêmicas. Pesquisa com metodologia semelhante, mas com propósito diferente foi realizada por Almeida et al. (2003). Nela, os autores analisam os resultados das expectativas acadêmicas em dois momentos do primeiro ano em função de algumas variáveis da amostra (gênero, opção de curso, nível de escolaridade dos pais). Outros autores utilizaram comparação entre ingressantes e concluintes (PORTO; SOARES, 2017); segundo o gênero (COSTA et al., 2014); entre estudantes de nacionalidades diferentes – portugueses e espanhóis (ARAÚJO et al., 2015) ou entre estudantes do mesmo curso mas de períodos diferentes (FERREIRA, QUINTANA; MACHADO, 2018).

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

Antes da apresentação e discussão dos fatores, apresentamos na tabela 2 as características dos participantes da pesquisa na primeira e na segunda aplicação:

Tabela 2 Características dos respondentes

Características	1ª Aplicação		2ª Aplicação	
	f abs	f%	f abs	f%
Total de participantes	53	100	45	100
Masculino	23	43	19	42
Feminino	30	57	26	58
Trabalham	29	55	32	71
Não trabalham	24	45	13	29

Fonte: Dados da pesquisa.

A idade dos participantes da pesquisa variou de 17 a 42 anos na primeira aplicação e de 18 a 43 anos na segunda aplicação. A idade média dos participantes na primeira aplicação foi de 20 anos e na segunda aplicação foi de 21 anos. Em função de restrição de espaço, não apresentaremos as tabelas estatísticas com os valores das variáveis dos fatores 2 a 7. A tabela com os valores do fator 1 foi apresentada acima.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FATOR 1: FORMAÇÃO ACADÊMICA DE QUALIDADE

O que chamou a atenção primeiramente no fator 1 foi o alto grau de concordância C(%) dos estudantes. Cinco das doze variáveis do fator 1 obtiveram 100% de concordância nas respostas da primeira aplicação. As médias dessas cinco variáveis ficaram entre 5,31 e 5,83, ou seja, uma média entre Concordo Bastante (Cb) e Concordo Totalmente (Ct) em ambas as aplicações. Além disso, todas as outras sete variáveis do fator 1 tiveram grau de concordância acima de 94% na primeira aplicação.

Apenas uma variável teve aumento de expectativa entre as duas aplicações – ‘Desenvolver uma perspectiva otimista do futuro’ – embora, segundo o critério adotado, esta variação foi considerada não significativa (3,8%). Duas variáveis tiveram variação significativa, ambas com diminuição das expectativas: ‘Ter um grupo de colegas interessados e envolvidos nas aulas e nas atividades de estudo’ (-20,6%) e ‘Conseguir participar em projetos de pesquisas dos professores do meu curso’ (-14,3%). Estas são também as variáveis que tiveram as menores médias e os maiores desvios-padrão.

Neste fator há uma ruptura sutil na estrutura da natureza das variáveis quando analisadas pela coluna Posição, especialmente quando consideramos as quatro últimas. Particularmente, estas três: ‘Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho’, ‘Conseguir participar em projetos de pesquisa dos professores do meu curso’ e ‘Ter um grupo de colegas interessados e envolvidos nas aulas e nas atividades de estudo’ requerem atividades extraclasse. A hipótese parcial levantada aqui é simples, já que, sendo um curso noturno, uma parcela significativa dos respondentes trabalha, o que, provavelmente, torna variáveis como ‘obtenção de estágio para a entrada no mercado de trabalho’ e ‘participação em projetos de pesquisa’ menos relevantes para eles. Isso se apoia, inclusive, na estatística referente ao percentual de estudantes que trabalhavam no momento da primeira e segunda aplicação. Na primeira aplicação, o número percentual de estudantes que trabalhava era 55% e, na segunda aplicação, este percentual passou para 71%, ou seja, quanto maior o número percentual de estudantes que trabalha, menor a importância da variável. Uma suposição, pouco animadora, principalmente no que se refere à participação em projetos de pesquisa “seria a percepção de que atividades desenvolvidas dentro da universidade não teriam valor para a formação do administrador ou não seriam do interesse dos empregadores” (OLIVEIRA et al., 2011, p. 258).

No que se refere à qualidade da formação acadêmica, os resultados demonstraram que os estudantes possuem altas expectativas de que a universidade lhes assegure uma boa formação acadêmica, demonstrado pelo maior índice percentual de concordância (C%) entre todos os fatores da tabela 3 abaixo (Média dos Fatores). Esse resultado converge com o estudo realizado na Universidade de Brasília por Bisinoto et al. (2016), no qual esse fator apresentou também o maior índice de expectativas. Resultado semelhante foi obtido por Almeida, Araújo e Martins (2016) que verificaram que os estudantes apresentavam expectativas mais elevadas nos campos relacionados à formação para um emprego, desenvolvimento da sua carreira e qualidade da formação.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FATOR 2: COMPROMISSO SOCIAL E ACADÊMICO

Diferentemente do Fator 1 no qual houve uma predominância de variação negativa (diminuição de expectativa) na coluna Variação, o fator 2 apresentou quatro variáveis com variação positiva (aumento de expectativa). A mais relevante, com uma variação de 9,4%, foi ‘Formar-me como um cidadão comprometido(a) com os problemas da sociedade atual’. As outras três variáveis com variação positiva foram ‘Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas’ (3,5%), ‘Poder discutir a vida política, econômica e social do país e do mundo’ (1,3%) e ‘Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade’ (0,8%).

Novamente aqui, as variáveis que exigem participação ou envolvimento externo à sala de aula tiveram uma pontuação menor em relação àquelas atividades que podem ser desenvolvidas individualmente ou em sala de aula. Por exemplo, a variável com o menor percentual de concordância em ambas as aplicações é ‘Participar de organização / representação dos estudantes no ensino superior (associações, centros acadêmicos, etc.)’ (75,5% e 64,4% respectivamente). Chama a atenção também a variação negativa dessa variável (-11,1%).

Embora o resultado da pesquisa possa ser considerado de alta expectativa dos estudantes nesse fator, a literatura alerta para um entendimento equivocado ou limitado do compromisso e responsabilidades sociais na formação de um administrador. Pinto, Silva e Freitas (2010) destacaram que o conhecimento obtido pelos alunos nesse contexto “não tem origem na sala de aula, mas sim no senso comum ou baseado no que é veiculado pela mídia” (p. 47). O problema, segundo os autores, decorre do “aumento de publicações de artigos em

revistas e jornais destinados ao público em geral mencionando questões referentes ao tema, muitas vezes sem embasamento teórico ...” (p. 47). Dessa forma, eles reforçam a importância de uma discussão envolvendo formuladores de diretrizes educacionais e coordenadores de cursos e da necessidade de se desenvolver uma atitude mais social e responsável dos alunos nos cursos de graduação. Oliveira et al. (2011) acrescentam que “o papel da universidade se destaca como agente determinante para a construção de uma visão mais ampla do papel do profissional” (p. 259).

4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FATOR 3: AMPLIAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

O fator 3 – Ampliação das Relações Interpessoais - apresenta características bem diferentes dos dois fatores anteriores. O grau de respostas na coluna Discordo cresce sensivelmente, conseqüentemente o grau de respostas na coluna Concordo decresce. A variável ‘Participar regularmente de festas com os colegas’ recebe o menor índice percentual de Concordo em toda a pesquisa, tanto na primeira quanto na segunda aplicação.

Todas as variações de expectativas nesse fator são negativas, com duas variáveis apresentando variações significativas: ‘Ter amigos que me ajudem a ultrapassar possíveis dificuldades pessoais’ (-22,0%) e ‘Conhecer e relacionar-me com pessoas diferentes’ (-11,8%), sinalizando uma frustração de expectativas com relação ao convívio social.

Na tabela 3 abaixo (Média dos Fatores), o fator 3 – ‘Ampliação das Relações Sociais’ é o sexto colocado – o penúltimo - na ordem decrescente da coluna Concordo (C%). Embora o índice de concordância possa ser considerado alto (82,8%) na primeira aplicação, esse fator obteve a maior variação negativa (-9,7%), representando, portanto, o fator de maior diminuição das expectativas acadêmicas dos respondentes em toda a pesquisa. Esse resultado é preocupante pois, segundo Soares et al. (2017), “a universidade se torna mais significativa para o aluno que desenvolve laços de amizade com seus pares” (p. 85). Almeida, Araújo e Martins (2016) sugerem que a causa de menor pontuação nas expectativas de “domínios da interação social e pressão social se deve à confiança nas redes de suporte existentes de amigos e familiares, que retira a ansiedade destes alunos face a pressões para a sua realização” (p.154). Apesar disso, Soares, Poubel e Mello (2009) afirmam que a IES deve promover programas de desenvolvimento de relações interpessoais, pois isso tende a favorecer o envolvimento dos estudantes e minimizar os conflitos.

4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FATOR 4: OPORTUNIDADE DE INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERCÂMBIO

No fator 4 – Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio – a coluna variação também apresenta todas as variáveis com variação negativa, sinalizando uma redução de expectativa dos estudantes em relação a esse fator.

Neste fator, temos três variáveis com redução significativa de expectativas: ‘Sentir que estou em uma Instituição de Ensino Superior que favorece o intercâmbio estudantil’ (-16,5%), ‘Participar de intercâmbio estudantil passando algum tempo do curso em outro país’ (-15,7%) e ‘Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Ciência sem fronteiras, por exemplo)’ (-12,5%). Na média dos fatores – tabela 3, percebe-se uma diminuição das expectativas dos respondentes nesse fator – Variação de -7,8% – entre a primeira e a segunda aplicação.

Apesar da diminuição das expectativas, Oliveira et al. (2011) demonstraram que o *glamour* de instituições estrangeiras faz com que os alunos planejem estudar ou trabalhar fora, pois isso é percebido como algo que lhes traria “prestígio, distinção e aumentaria suas chances de obter um cargo importante numa grande organização internacional” (p. 258). Reschke e Bido (2017) também reconhecem a importância da internacionalização e intercâmbios, já que essas experiências ampliam as perspectivas de vida e de formação de seus participantes. No entanto, a maioria dos estudantes não conseguem realizar essas expectativas sem apoio institucional. Nesse sentido, Oliveira et al. (2011) destacam a importância da IES em divulgar as oportunidades disponíveis e as formas de auxílio, uma vez que no início do curso os alunos conhecem pouco sobre essas possibilidades.

4.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FATOR 5: PERSPECTIVA DE SUCESSO PROFISSIONAL

Nesse fator, não houve nenhuma variação significativa entre a primeira e a segunda aplicação. A maior variação é negativa na variável ‘Aumentar a possibilidade de um emprego estável no futuro’ (-4,4%). Apesar de ter índice de concordância de 96,2 % na primeira aplicação e 93,3% na segunda aplicação, a variável que enfatiza o valor social da profissão “Conseguir uma profissão valorizada socialmente” foi classificada em último lugar, atrás de variáveis que representam sucesso profissional e emprego estável, por exemplo.

Para Moreno e Soares (2014), a realização pessoal e profissional baseia-se “no retorno pessoal e profissional que a carreira pode dar (*status*)” (p. 119). Nesse sentido, segundo

Freitas (2000), “a carreira ou o *status* profissional torna-se o elemento organizador da vida pessoal, aquilo que lhe dá sentido, autoimagem, reconhecimento e o único referente que lhe pode permitir a expressão do sucesso e da realização pessoal” (p. 12).

Quando se analisa as expectativas dos alunos quanto à perspectiva de sucesso profissional, os resultados desta pesquisa confirmam que os estudantes têm uma expectativa muito otimista relacionada à perspectiva de sucesso profissional que o curso superior poderá oferecer. Este resultado confirma os estudos de Oliveira et al. (2011). Neles, os autores afirmam que os ingressantes têm expectativas de que a IES poderá lhes proporcionar um perfil almejado de carreira e uma identidade profissional que lhes darão um *status* de “administrador super qualificado” (p. 256).

4.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FATOR 6: PREOCUPAÇÃO COM A AUTOIMAGEM

Excetuando-se a variável ‘Não atrasar a conclusão do curso para não aumentar os encargos financeiros da minha formação’, todos as demais tiveram média abaixo de 5 – entre Concordo Parcialmente (Cp) e Concordo Bastante (Cb) e desvio-padrão acima de 1,4. Isso representa a mais baixa taxa de expectativa entre os sete fatores – e uma alta dispersão em torno da média. Uma variável ‘Participar em atividades de estudo para não ser excluído(a) pelos colegas’ se destaca com uma redução de expectativa de 26,9% entre os participantes.

Oliveira (2015) observa que alguns jovens entram no ensino superior com motivações indefinidas ou mesmo sem qualquer motivação, simplesmente por estarem satisfazendo a vontade da família ou de algum financiador. Para a IES, a percepção desse fator é relevante pois, conforme citam Araújo e Almeida (2015), o estudante cuja “frequência resulta essencialmente da pressão da sua família, poderá não despendar esforço suficiente para fazer face aos desafios acadêmicos e sociais propostos pelo Ensino Superior” (p.18).

Nesse fator, a variável ‘Não atrasar a conclusão do curso para não aumentar os encargos financeiros da minha formação’ foi a maior preocupação dos estudantes entrevistados em ambas as aplicações, o que pode estar relacionado à vontade do estudante em adquirir independência pessoal, seja ela em relação aos pais e responsáveis ou em relação às atividades profissionais que exerce no momento (CRISP et al., 2009).

4.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FATOR 7: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

A falta de competências transversais, ou seja, “as habilidades de liderar, convencer, discordar, ... expressar sentimento negativo, lidar com críticas, questionar, negociar decisões e resolver problemas” (GOMES; SOARES, 2013, p. 781) pode ter um efeito negativo no aprendizado geral, pois espera-se que o estudante realize trabalhos em grupo, faça exposição oral em sala de aula e busque resolver situações de conflito que normalmente acontecem. Além do mais, o mercado de trabalho demanda não apenas conhecimentos teóricos e técnicos, mas esse conjunto de competências transversais que servirão de base para interligar o conhecimento técnico e a prática na profissão (PEREIRA; RODRIGUES, 2013).

Nesta pesquisa, os respondentes reconhecem essa importância, atribuindo um índice de concordância de 97,1% na primeira aplicação, índice que se manteve constante na segunda aplicação. A análise das variáveis do fator 7 mostra uma estabilidade entre a primeira e a segunda aplicação. Nenhuma das variáveis apresentou variação significativa (acima de 10%). Todas as variáveis apresentaram média acima de 5 – entre Concordo Bastante (Cb) e Concordo Totalmente (Ct), tanto na primeira quanto na segunda aplicação, mostrando a manutenção de um alto grau de expectativa de todos os estudantes nesse fator.

4.8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS MÉDIAS DOS FATORES

Na tabela que se segue é apresentado o resultado em conjunto dos sete fatores. A construção desta tabela segue os mesmos critérios apresentados anteriormente. Os fatores são colocados em ordem decrescente de acordo com a percentagem de respostas Concordo (C%) (totalmente, bastante e parcialmente) agrupadas, obtidas na primeira aplicação.

Podemos notar que a tabela 3 aponta uma tendência geral de decréscimo das expectativas dos estudantes do curso do primeiro para o segundo semestre. No entanto, nenhum fator teve variação significativa (maior do que 10%). A queda mais relevante ocorreu no fator 3 ‘Ampliação das Relações Interpessoais’ (-9,7%). No entanto, isto apenas mostra que uma análise global dos fatores mascara variações significativas nas expectativas acadêmicas quando analisadas minuciosamente, como vimos na análise dos fatores individuais.

Tabela 3 Média dos fatores

Fatores	1ª Aplicação					2ª Aplicação				Variação (%)
	Pos.	C (%)	D (%)	\bar{x}	σ	C (%)	D (%)	\bar{x}	σ	
• Fator 1: Formação Acadêmica de Qualidade	1º	98,0	2,0	5,55	0,827	93,5	6,5	5,35	1,104	-4,5
• Fator 5: Perspectiva de Sucesso Profissional	2º	97,7	2,3	5,61	0,765	96,0	4,0	5,55	0,908	-1,7
• Fator 7: Desenvolvimento de Competências Transversais	3º	97,1	2,9	5,54	0,881	97,0	2,96	5,49	0,904	0,1
• Fator 2: Compromisso Social e Acadêmico	4º	92,2	7,8	5,16	1,158	89,7	10,3	4,99	1,275	-2,5
• Fator 4: Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio	5º	90,6	9,4	5,01	1,348	82,8	17,2	4,78	1,449	-7,8
• Fator 3: Ampliação das Relações Interpessoais	6º	82,8	17,2	4,53	1,447	73,1	26,9	4,31	1,671	-9,7
• Fator 6: Preocupação com a Autoimagem	7º	76,7	23,3	4,46	1,583	68,9	31,1	4,23	1,676	-7,8

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 3 também sinaliza que enquanto as expectativas acadêmicas dos estudantes diminuem, a dispersão de respostas aumenta. Por exemplo, na primeira aplicação apenas dois fatores obtiveram média abaixo de 5 – fator 3 e fator 6. Na segunda aplicação são quatro os fatores com média abaixo de 5. Na segunda aplicação todas as médias diminuem e todos os desvios-padrão aumentam.

5 CONCLUSÕES

Conforme alerta o filósofo Valéry, ‘o despertar dá aos sonhos uma fama que eles não merecem’, ou seja, o contato com a realidade distorce nossos sonhos. A pesquisa evidenciou a visão otimista, mas irrealista dos estudantes quando ingressam na universidade. Os resultados mostraram que os estudantes chegaram ao CGA/F com um alto grau de expectativa em todos os fatores pesquisados. Observou-se, no entanto, que da primeira para a segunda aplicação, os níveis das expectativas acadêmicas dos estudantes sofreram diversas variações, sendo que, dos sete fatores pesquisados, seis tiveram os índices de expectativas reduzidos e um manteve-se estável. Os resultados da pesquisa confirmam, portanto, a suposição de Moreno e Soares (2014) que sugerem que as expectativas acadêmicas sofrem mudanças ao longo do percurso da graduação, sendo algumas mantidas, muitas modificadas e outras desfeitas. Cabe ressaltar, no entanto, que análises de expectativas acadêmicas através de indicadores globais mascaram o efeito transformador da experiência. Apenas quando

analisados internamente, os fatores mostram suas características intrínsecas. Isso sinaliza a necessidade da IES atentar para os diversos aspectos das expectativas acadêmicas e não apenas para resultados que apresentem um valor global dos fatores. Se possível, este detalhamento deveria chegar até o nível do indivíduo, e que, através de um diálogo, discentes e instituição encontrassem um ponto de equilíbrio entre as expectativas de cada grupo.

O resultado da pesquisa reforça, também, que se pode falar não apenas do termo ‘mito do calouro’ – *freshman myth* – (STERN, 1966) mas também inferir que o estudante fará uma longa e significativa transformação, no decorrer do curso, em sua bagagem de conhecimento, sua personalidade e sua percepção da realidade. Esta transformação foi chamada nesta pesquisa de ‘metamorfose do calouro’. Na pesquisa pôde-se vislumbrar apenas a primeira fase dessa metamorfose. Estudos longitudinais mais extensos seriam importantes para aprofundar as diversas etapas de desenvolvimento da relação do estudante com seu programa de estudos.

Sugere-se que pesquisas qualitativas sejam realizadas para expandir e aprofundar os resultados aqui obtidos. Expectativas acadêmicas específicas podem não ter sido alcançadas pelo espectro do QPA-E/B. Salienta-se também que, embora o questionário tenha uma configuração ampla, ou seja, não esteja dirigido a nenhum curso específico, sua aplicabilidade é melhor entendida quando fazemos uma relação com a situação específica do estudante e de seu curso. Para concluir, enfatizamos que o uso adequado dos resultados de pesquisas sobre expectativas acadêmicas pode evitar muito desperdício de recursos, conflitos interpessoais e sofrimento dos discentes e que, além disso, um dos papéis da universidade é transformar as expectativas e os sonhos dos calouros em realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. *Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Universidade do Minho, 1977.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Transição e adaptação à Universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). *Psicologia*, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000.

ALMEIDA, L. S. et al. Envolvimento acadêmico: confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, v. 2, n. 2, p. 57-70, 2003.

ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; MARTINS, C. Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS ESTUDANTES DO 1º ANO, 2015, Gualtar *Anais...*Minho:2016

Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação.p.146-164,2016. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/1822/42317>> Acesso em: 13 de mar. 2019.

ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao Ensino Superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Lumen Educare*, v. 1, n. 1, p. 13-32, 2015.

ARAÚJO, A. M. et al. Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas acadêmicas: estudo com alunos do Ensino Superior do norte de Portugal e Galiza; *Revista Portuguesa de Educação*, v. 28, n. 1, p. 201-220, 2015.

BISINOTO, C. et al. Expectativas acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: Indicadores para uma política de acolhimento. In: SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS ESTUDANTES DO 1º ANO, 2015, Gualtar *Anais...*Minho:2016 Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, p.1-14, 2016. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/1822/42317>> Acesso em:13 de mar. 2019.

COSTA, A. R. et al. Expectativas acadêmicas segundo o gênero dos estudantes portugueses do primeiro ano do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicologia*, V.2, N.1, p.325-334, 2014.

CRISP, G. et al. First-year student expectations: results from a university-wide student survey. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, v. 6, n. 1, p. 13-26, 2009.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M.; Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição Influenciam nos Resultados? *RGO- Revista Gestão Organizacional*, v.6, Edição Especial, p.161-174, 2013.

FERREIRA, L. R.; QUINTANA, A. C. Q.; MACHADO, D. G. Entrei na universidade, e agora? Expectativas dos ingressantes de Ciências Contábeis em uma Instituição de Ensino Superior. In: XVIII USP. International Conference in Accounting. Moving Accounting Forward. São Paulo.2018. *Anais...*São Paulo:2018.

FREITAS, M. E. Contexto social e imaginário organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, v. 40, n. 2, p. 6-15, São Paulo, 2000.

GIL, S. A. et al. Perfis de expectativas acadêmicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, v.21, n.1, p.125-136, jul.2013.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, n. 4, p. 780-789 Porto Alegre, 2013.

GONYEA, R. M. et al. The Influence of high school engagement and pre-college expectations on first-year student engagement and self-report learning outcomes at Liberal Arts

Institutions. In: *Association for the Study of Higher Education (ASHE) Conference*, Anaheim, CA, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA(INEP). Brasília – DF. *Enem 2018 tem 6,7 milhões de inscritos*. 15 maio, 2018.

Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/%20enem-2018-tem-6-7-milhoes-de-inscritos/21206> Acesso em: 09 de mar.2019.

JACKSON, L. M. et al. Great Expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to University. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 30, n.10 p. 2100-2125, jul. 2000.

LAGIOIA, U. C. T. et al. Uma investigação sobre as expectativas dos estudantes e o seu grau de satisfação em relação ao Curso de Ciências Contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 121-138, jul. 2007.

LUCIAN, R; DORNELAS, J. S. Mensuração de atitude: proposição de um protocolo de elaboração de escalas. *RAC-Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 19, 2ª Edição Especial, art. 3, p. 157-177. Ago. 2015.

LUCIAN, R. Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica? *PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia (PMKT on-line)*. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 12-28, jan./abr., 2016.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. et al. Adaptação da escala expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 2015, v.14, n.1, p. 133-141.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *A segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo*. Out/2015. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/31151-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>>.

Acesso em: 09 de mar. 2019.

MEZIROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MORENO, P. F.; SOARES, B. A. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, n.45, p.114-127, 2014.

OLIVEIRA, J. L. et al. O que eu vou ser quando crescer? As representações sociais de alunos ingressantes em um curso de administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*; Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 237-264, 2011.

OLIVEIRA, R. E. C. *Vivências acadêmicas: interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal*. 124 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília. São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, T. M. V. Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. *Administração On Line*, v.2, n.2, abr/maio/jun, 2001.

PEREIRA, L. A.; RODRIGUES, A. C.; Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global. In: IV conferência investigação e intervenção em recursos humanos – os novos contextos da gestão de recursos humanos, Setúbal, 28 e 29 jan.2013. *Anais ...* Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal,2013. p.1-13. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10400.22/7555>>. Acesso em 16 de fev.2019.

PINTO, M. R.; SILVA, M. C. D.; FREITAS, R. C.; Responsabilidade social empresarial: o que os alunos de graduação em administração têm a dizer? *Administração: Ensino e Pesquisa*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 31-52, jan.fev.mar.2010.

PORTO, A. M. S.; SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v.19, n.1, p. 208-219. São Paulo, jan./abr. 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RESCHKE, M. J. D.; BIDO, M. C. F. Potencializando a experiência de internacionalização: reflexões sobre o Programa Ciência sem Fronteiras. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo. 24, n. 1, p. 128-138, jan./abr. 2017.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. S.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, vol. 5, n. 1, p.11-20, 2006.

SHOWERS, C.; RUBEN, C. Distinguishing defensive pessimism from depression: negative expectations and positive coping mechanisms. *Cognitive Therapy and Research*, V.14, N. 4, p. 385-399, 1990.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, n. 29, p.27-42. Canoas, jan./jun.2009.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S. Transição para a universidade: apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). In: VI Congresso Galaico-português de psicopedagogia. *Anais ...* Universidade do Minho. Centro de Estudo em Educação e Psicologia, p. 899-909, 2001.

SOARES, A. B. et al. Expectativas acadêmicas de estudantes de psicologia brasileiros: estudo comparativo entre iniciantes e concluintes. *Psicologia, Educação e Cultura*, v.20, n.1, p. 46-64, 2016. Acesso em 22/06/2017.

SOARES, A. B. et al. Expectativas acadêmicas habilidades sociais na adaptação à universidade. *Ciências Psicológicas*, Montevideo v.11, n.1, p.77-88, jun.2017.

SOARES, A. B. et al. Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 70, n. 1, p. 206-223, 2018.

STERN, G. Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, v. 52, p. 408-414, 1966.

TINTO, V. Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, v.18, n.71. Jul/ Set.de 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). *Projeto pedagógico do curso de graduação em administração - campus Florestal*, 2013. Disponível em: <<http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/caf/adt/www/wp-content/uploads/2011/05/PPC-Administra%C3%A7%C3%A3o-UFV-CAF-2013.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2018

Nota: Todas as traduções são de responsabilidade dos autores.