

## O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros

Pedro Fabião Moreno  
Adriana Benevides Soares

**Resumo:** As expectativas acadêmicas de estudantes universitários têm sido relacionadas a uma melhor adaptação à Universidade e também a um melhor rendimento escolar, sobretudo no ano de ingresso na Instituição de Nível Superior, daí a importância de se conhecer o que os alunos imaginam encontrar no Ensino Superior. Este estudo teve por objetivo identificar as expectativas acadêmicas de estudantes universitários do primeiro ano do Ensino Superior. Foi utilizada a técnica de grupo focal com 13 estudantes com idades variando de 18 a 24 anos. Oito estudantes eram do sexo feminino. As falas foram gravadas e posteriormente transcritas. A análise dos dados foi feita utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo. Foram identificadas oito categorias das quais foram extraídos os principais resultados que se apresentam em relação à remuneração, à realização pessoal e profissional, ao trote, à qualidade do corpo docente, às disciplinas, à infraestrutura, à aceitação familiar e ao aproveitamento do curso como segunda opção. Os resultados foram discutidos, permitindo pensar possíveis estratégias de intervenção que visem a um melhor aproveitamento, por parte do aluno, no contexto universitário.

**Palavras-chave:** Expectativas acadêmicas, estudantes universitários, ensino superior.

### What will happen when I will be in college? Expectations of young Brazilian students

**Abstract:** The academic expectations of college students in the first year of higher education was related to a better adaptation to the university and to a better academic performance especially during the first year of college, which is why it is important to know what students hope to find when they enroll into college. The methodology of focus groups was used with 13 students aged 18-24 years old. Eight students were female. The discussions were recorded and later transcribed. Data analysis was performed according to the method of content analysis. Eight categories were identified and extracted from, exposing the main results that are presented in relation to remuneration, personal and professional fulfillment, trot, quality of faculty, disciplines, infrastructure, family acceptance and use of the course as a second option. The results were discussed, and that allowed thinking possible strategies of intervention that aim for a better performance from students in the college context.

**Keywords:** Academic expectations, college students, higher education.

---

### Introdução

A entrada no Ensino Superior é motivo de comemoração para muitos alunos recém-chegados do Ensino Médio, pois conquistaram com esforço seu lugar no espaço universitário, ultrapassando assim uma barreira social de aceitação e muitas vezes atendendo às demandas dos pais ou da família. Existem, porém, expectativas próprias desde o momento de ingresso, ligadas a construtos pessoais que estão suscetíveis à confirmação ou não, podendo modificar-se ou deixar de existir, de acordo com as mudanças

que ocorrem ao longo da vida acadêmica e que podem gerar dificuldades para que o estudante se integre à vida universitária.

De acordo com Soares *et al.* (2014), devido às diversas mudanças que o aluno encontra ao ingressar no Ensino Superior, a adaptação pode ser dificultada pois, além das expectativas criadas pelo discente, existem mudanças críticas que dizem respeito à vida no ambiente universitário: as matérias seguem com mais flexibilidade, cada aula acontece de maneira menos sequenciada do que na escola, o horário é mais flexível, os professores desempenham funções, como de ensinar, regular subjetividades, analisar e avaliar o grupo de alunos, além de traçar uma relação entre o que foi ensinado em sala e o que ocorre fora dela. Tudo isso pode trazer diversas dificuldades no processo de adaptação à universidade e, em alguns casos, gerar desistências.

Outra questão que requer especial atenção no que diz respeito a expectativas e a dificuldades de adaptação é que há hoje um grupo bastante heterogêneo de alunos. O perfil atual dos alunos que cursam a universidade mudou ao longo do tempo. O ensino deixou de ser elitizado e os estudantes de classe social mais desfavorecida compõem o novo corpo universitário, uma vez que tem sido progressivamente democratizado o acesso ao Ensino Superior através de uma política de ações afirmativas. Embora o acesso tenha sido flexibilizado, a permanência do estudante na Instituição de Ensino Superior (IES) ainda é uma questão problemática.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014) estão listadas 2.391 instituições, sendo 301 públicas e 2.090 privadas. O total de cursos oferecidos aumentou para 32.049, incluindo a modalidade presencial e a distância, entre as IES públicas e privadas. Nas instituições privadas contabilizaram 21.199 o total de cursos. O número de matriculados no total geral aumentou para 7.305.977 nas instituições em todo o território nacional, sendo 1.932.527 nas públicas e 5.373.450 nas privadas. Esses dados representam um crescimento de 3,8% nos anos entre 2012 e 2013, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na privada. O número total de ingressos no Brasil em 2013 foi de 2.742.950 (17%), sendo 531.846 nas públicas e 2.211.104 nas privadas. O número total geral de concluintes incluindo as duas modalidades, ou seja, presenciais e a distância, foi de 991.010, sendo 229.278 nas instituições públicas e 761.732 nas instituições privadas (INEP, 2014). É importante notar que a diferença entre o número de alunos matriculados e de concluintes é muito discrepante.

Cabe apontar que fatores diversos podem contribuir para a mudança de curso ou para a evasão no Ensino Superior no Brasil tanto nas instituições particulares quanto nas públicas. Segundo Silva Filho, Montejunas, Hipólito e Lobo (2007) são questões relacionadas ao contexto acadêmico, porém de naturezas variadas. Segundo Igue, Bariani e Milanesi (2008), a expectativa do universitário é um dos fatores relevantes para a adaptação, integração e satisfação do aluno e, por conseguinte, pode influenciar na sua permanência no Ensino Superior, pois na maioria das vezes é o que estimula ou o desestimula a dar continuidade ao investimento financeiro e/ou de tempo para concluir o curso escolhido (Silva Filho *et al.*, 2007).

A pesquisa de Polydoro (2000) indica que, geralmente nas instituições particulares, o problema de evasão está relacionado a problemas financeiros. Já o estudo de Mercuri (1999) aponta como causas de evasão um baixo grau de compromisso com o curso,

problemas financeiros, moradia e problemas de integração acadêmica, bem como aspectos relacionados à família e aos amigos. No estudo de Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2009), apresentam-se a escolha por engano do curso, as dificuldades para acompanhar o nível de exigência da instituição, assim como também as expectativas frustradas dos alunos, dentre outros.

As expectativas sobre o ambiente acadêmico podem estar associadas tanto a questões estritamente acadêmicas como o curso, as disciplinas, as avaliações quanto às relações sociais e interpessoais, ambiente de estudo, equipamentos disponibilizados pela instituição de Ensino Superior, etc. É a partir das expectativas acadêmicas que o estudante vislumbra um ambiente adequado as suas competências. A consonância entre suas capacidades e o ambiente idealizado leva o aluno a ser estimulado, caso contrário pode ser desmotivado e ter dificuldades em se adaptar ao ambiente estudantil (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999; Granado *et al.*, 2005; Schleich, Polydoro, & Santos, 2006; Soares & Almeida, 2005). Vale lembrar que, expectativas acadêmicas envolvem pensamentos que definem o que o aluno ingressante espera da instituição de Ensino Superior (Howard, 2005). O desencontro entre as expectativas e o que a universidade oferece pode desencadear várias decepções com a vida acadêmica (Pachane, 2003). O compromisso com a instituição para o estudante está ligado às expectativas sobre a instituição com o objetivo de graduar-se, se relaciona à formação ou obtenção do diploma. Além destes, fatores internos e pessoais ou externos abarcam os estudantes e à instituição e podem determinar a permanência desses alunos no Ensino Superior (Bardagi & Hutz, 2009; Basso & Soares, 2013; Mercuri & Polydoro, 2003).

Segundo Nadelson e Semmelroth (2013), as expectativas iniciais dos estudantes são, em geral, boas no que diz respeito ao que irão encontrar na universidade. Um conjunto de experiências anteriores, em diferentes campos da vida, tais como a profissional, a social e a familiar, influenciam nas diversas escolhas e na trajetória do estudante em sua vida acadêmica. Algumas podem estar relacionadas com o sucesso e com o reconhecimento como um profissional da área. Nesse campo, estão associadas com uma alta remuneração ou a um status pessoal e profissional que a carreira oferece. O ingresso em determinado curso não é necessariamente a primeira opção do aluno. Dessa forma, ele pode utilizar o que for aprendido nesse curso posteriormente em outro. Essa segunda opção geralmente é a primeira escolha do aluno, que se viu impossibilitado de cursá-lo por algum motivo.

Mesmo antes de ingressar na universidade, os alunos mostram expectativas relacionadas com diversos pontos sobre a mesma. Segundo Aguiar e Conceição (2009), as suposições dos alunos são fortemente relacionadas ao âmbito das relações sociais, amizades, e pelo fato de haver a possibilidade e curiosidade de aprender algo mais pragmático. Segundo Marques *et al.* (2011), quando as expectativas não estão ligadas a uma visão futura acerca da profissão, ficam, em geral, em torno da própria universidade e do que ela pode oferecer. Podem versar sobre a qualidade do corpo docente e sobre as matérias, o que se reflete no aprendizado durante o curso. A infraestrutura também é uma questão recorrente, o que pode ser oferecido, de produtos e serviços, dentro da universidade e, por exemplo, se a biblioteca da universidade é completa.

Com alguma frequência, as expectativas iniciais dos alunos não são realistas e não se cumprem ao longo da vida acadêmica (Fernandes & Almeida, 2005). Esse fato pode,

muitas vezes, trazer dificuldades relacionadas ao desempenho, às vivências e em alguns casos pode ser determinante para a desistência do curso. O processo de ajustamento à vida no Ensino Superior depende de diversos fatores pessoais e profissionais, podendo estar ligado à aptidão, ou seja, como o estudante foi preparado para enfrentar aquele processo, ou ligado às suposições, que se referem ao que e quanto o aluno espera do seu curso e de sua instituição de ensino. Segundo Igue, Bariani e Milanesi (2008), há uma diferença com relação ao preparo anterior, as expectativas iniciais dos estudantes e o que a universidade oferece. Ao se deparar com essas diferenças, pode ocorrer uma série de sentimentos antagônicos, o que é preponderante para o sucesso ou fracasso no meio acadêmico.

Ao longo da vida acadêmico-universitária, muitas expectativas são desfeitas, algumas são mantidas e outras modificadas. Quanto mais elas forem realistas, melhor o aluno conseguirá enfrentar as dificuldades e mais facilmente os objetivos podem ser alcançados. Assim, os estudantes tendem a possuir um melhor rendimento acadêmico do que outros que possuem ideias demasiadamente otimistas e menos realistas (Fernandes & Almeida, 2005). Segundo Almeida *et al.* (2003), esse aspecto foi verificado de maneira mais elevada nos estudantes mais jovens, do sexo feminino e deslocados da família. A principal conclusão do estudo é que esses alunos que possuem expectativas mais altas são mais suscetíveis a frustrações, o que pode ser negativo em termos de continuidade no curso.

Alguns alunos, para alcançar suas metas, sejam essas relacionadas ao status que a formação profissional pode levar, a remuneração que poderá ser recebida ou simplesmente chegar ao fim do curso, procuram trabalhos dentro da faculdade, tendo um contato mais profundo com determinada área do curso, podendo sentir, na prática, como é a atuação do profissional nessa área. Com isso, o estudante consegue enxergar a profissão de forma mais realista e, por consequência, adapta-se melhor a essa nova realidade (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012). O aluno que possui as suposições mais próximas à realidade está menos vulnerável a frustrações e desilusões na vida acadêmica (Almeida *et al.*, 2003).

O ingresso na universidade também gera presunções acerca da forma como o aluno será recebido na mesma. Rituais como o trote podem ser desejados se entendidos como um momento de integração, mas também podem ser temidos e vividos como situação de segregação e violência. Existe uma apreensão grande dos novos estudantes em relação a esse acontecimento: uns tem medo, outros encaram como um rito importante de passagem e, em outros casos, há a vontade de se relacionar com as outras pessoas e de integrar-se. Isso faz parte das expectativas relacionadas com a interação e as amizades (Aguiar & Conceição, 2009). Mauritti (2002), em um estudo descritivo de caracterização, destaca as dificuldades e mudanças por que os estudantes passam ao longo de sua trajetória acadêmica apontando que estudantes de classes sociais menos favorecidas tendem a procurar soluções para que a adaptação seja facilitada e que, apesar de haver dificuldades de aprendizado, derivadas das falhas na educação de base e maiores dificuldades financeiras, esses estudantes tendem a procurar ocupações que possam suprir as mesmas, trabalhando na própria universidade ou em estúdios em alguma área de interesse.

Segundo Igue, Bariani e Milanesi (2008), a integração à universidade é primordial na importante decisão entre permanecer ou abandonar o objetivo de cursar integralmente a graduação. Almeida *et al.* (2003) apontam que, em estudos estrangeiros, metade dos estudantes possui dificuldades na adaptação à universidade e que isso pode trazer obstáculos, além de gerar maior quantidade de casos de psicopatologia. Alguns dos motivos que fazem com que as ideias sobre o curso sejam ajustadas à realidade existente estão relacionados com as dificuldades interpessoais dos alunos e aos métodos rígidos que alguns cursos utilizam. Segundo Gonçalves e Lima (2007), é importante que os métodos de gestão sejam mais democráticos, flexibilizando algumas estruturas e estimulando o envolvimento das pessoas, o que facilita o acesso dos alunos aos materiais e, conseqüentemente, ao conhecimento. Com isso, as condições para o aprendizado são melhoradas.

Alguns estudos empíricos têm também associado às expectativas acadêmicas ao desempenho do estudante durante o curso. Segundo Fernandes e Almeida (2005), em um estudo que teve como objetivo analisar a associação do rendimento escolar com as suposições iniciais dos alunos e as suas vivências acadêmicas avaliadas a meio do ano letivo e os níveis de investimento conseguido no final do primeiro ano de frequência universitária, verificou que alunos de Engenharia possuem maior rendimento acadêmico e menor expectativa ligada a construtos institucionais, social/interpessoal. Para os alunos de Ciências Econômicas, em termos de comportamentos, os alunos com melhor rendimento apresentam valores inferiores em termos de investimento na área pessoal e social/interpessoal. A principal conclusão do estudo é que os estudantes com maior rendimento acadêmico, se comparados com os que têm um pior rendimento, em geral, pensam de forma mais realista quanto à vida universitária e demonstram maior segurança em suas escolhas e no caminho que pretendem trilhar dentro de seus cursos.

De acordo com a literatura apresentada sobre as expectativas e as vivências acadêmicas e a notória importância destes construtos na permanência do estudante no meio acadêmico, o objetivo desse estudo foi o de conhecer as expectativas acadêmicas de estudantes universitários brasileiros do primeiro ano do Ensino Superior.

## **Método**

Participaram 13 estudantes de diversas áreas do conhecimento de forma a contemplar especificidades de diferentes cursos. As idades variaram de 18 a 24 anos ( $M= 19,54$  e  $DP= 3,1$ ). Cinco dos participantes eram do curso de Psicologia, dois de História e os demais, com apenas um participante respectivamente, eram dos cursos de Matemática, Estatística, Biomedicina, Engenharia, Enfermagem e Administração. Oito estudantes eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino, sendo dez de universidades públicas e três de universidades particulares do Estado do Rio de Janeiro. Os estudantes eram todos solteiros e três pertenciam à classe social A1, um à classe A2, seis à classe B1 e três à classe B2 (ABEP, 2012).

Foi utilizada a técnica do grupo focal (Barbour, 2009) para a coleta de dados. Os dados foram categorizados e analisados com base na metodologia da Análise de Conteúdo de (Bardin, 2009). O conteúdo das discussões foi gravado e transcrito. Além

dos participantes do grupo, estavam presentes um moderador e dois observadores que visavam interferir o mínimo possível na dinâmica desenvolvida. Algumas questões norteadoras foram propostas para os participantes tais como: Quais eram suas expectativas acadêmicas ao entrar na Universidade? O que sua família esperava de seu curso universitário e de suas escolhas acadêmicas? O que você esperava da sua instituição de ensino? Você esperava encontrar novos amigos? A duração foi de aproximadamente uma hora e quarenta e cinco minutos. Os participantes preencheram uma ficha para a coleta dos dados sociodemográficos.

Este estudo foi aprovado em 25/02/2010 no comitê de ética em pesquisa, sob o número nº 129/2009. Todos os participantes assinaram, logo após terem sido informados dos objetivos da pesquisa, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido garantindo o sigilo de sua identidade e a possibilidade de retirar o seu consentimento a qualquer momento do estudo.

## **Resultados e discussão**

Foram encontradas oito categorias no grupo focal que se seguem aqui discutidas junto com as falas correspondentes. A categoria “Honorários a serem recebidos” está relacionada com o retorno financeiro que o profissional da área pode receber. O foco desta categoria está direcionado para o sucesso em termos financeiros e, nesse caso, dá-se maior importância para o desenvolvimento de atividades que direcionem a esse objetivo. “...A turma toda fala isso: ‘Eu faço esse curso porque quero ganhar dinheiro’”. Muitos estudantes que visam esta meta podem procurar estágios ou trabalhos dentro da faculdade para que haja um avanço na área que se pretende desenvolver em busca da realização financeira. “...O estágio que eu queria, eu queria por dinheiro”; “Eu pretendo dar aula de Psicologia, penso em ter um salário bom...”. Segundo Bueno (1993), determinadas profissões são menos procuradas ou vistas como uma opção secundária pelo fato de que as expectativas ligadas ao retorno financeiro no mercado de trabalho são mais baixas, fato que também contribui com o nível de evasão nos cursos dessas carreiras. De acordo com Oliveira e Piccinini (2012), o jovem muitas vezes procura um estágio ou algum trabalho, dentro da vertente escolhida no curso, para ganhar a experiência necessária e receber honorários, como forma de preparação para os frutos que a futura carreira poderá gerar.

A segunda categoria “Realização pessoal e profissional” está relacionada com a escolha do curso, ou seja, é baseada no retorno pessoal e profissional que a carreira pode dar (status). Muitos estudantes que buscam as realizações nos campos pessoal e profissional procuram alcançar algum tipo de status quando dizem por exemplo “... quando criamos expectativas, a gente meio que se joga, não sabemos os detalhes. Mas me vejo sendo uma boa profissional, ganhando bem, tendo o nome na porta pendurado”. Nesse campo, pode-se destacar que o objetivo dos estudantes é o de encontrar e trabalhar em áreas que já possuem um histórico de realização, ou seja, que atendem a esse objetivo. “Ter um futuro promissor como professora”, “Me qualificar para o mercado de trabalho”, “...tem que ser bom também, ser bom profissional”. Segundo Bueno (1993), o status que pode ser recebido em determinadas carreiras, como por exemplo um título de médico, psicólogo,

advogado, dentre outros, é fator primordial para a decisão de continuar no curso. A inserção no mercado de trabalho ou em estágios pode ser entendida como uma forma de realização profissional que vai além do ideal ligado ao recebimento de honorários. Pode ser encarada como uma forma de exercer as funções profissionais e estar engajado nas experiências que um trabalhador daquela profissão realiza (Oliveira & Piccinini, 2012). Segundo Baptista *et al.* (2004), o conhecimento dos estudantes sobre o Ensino Superior parece não ser preocupação constante das universidades. Segundo os autores, é necessário conhecer características do curso e da instituição para que a realidade institucional possa ser adequada à realidade do aluno. Com isso, o espaço universitário torna-se uma das principais fontes de estímulo para que o aluno siga sua trajetória profissional vinculada à formação profissional. O estímulo, nesse caso, é importante, pois reforça o interesse que o estudante de nível superior tem em explorar as diversas possibilidades oferecidas pelo seu curso.

A terceira categoria, “Opção de curso”, incide sobre a possibilidade de usar os ensinamentos desse curso posteriormente, em outro (curso prioritário – 1ª opção). É na realidade a primeira opção do estudante, ou seja, é o curso em que o estudante queria primordialmente ingressar, mas se viu impossibilitado de alguma maneira de realizar. Estas falas foram principalmente atribuídas aos estudantes do curso de Enfermagem e Biomedicina que almejavam o curso de Medicina e que, por não conseguir pontos suficientes para ingressar no curso desejado, frequentavam o que julgavam ser o mais próximo possível em termos de conteúdo e prática. “...Eu, como falei, faço enfermagem para passar meu tempo, eu não quero enfermagem”, “Eu quero fazer Medicina, só que eu não me vejo fazendo cursinhos e gastando para conseguir. Eu acho que eu posso fazer uma faculdade, terminar, sou nova e ter um trabalho garantido e continuar seguindo meu sonho, porque um dia eu vou conseguir”, “Eu também não tinha tanta certeza quanto à Biomedicina, eu queria Medicina também, mas aí eu fiz o vestibular e não passei nem para Biomedicina nem para Medicina, e passei para coisas nada a ver, como Química, História...”. Fica evidente nestes casos o quanto o conhecimento prévio e o estudo anterior determinaram suas escolhas e possibilidades de atuação (Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2009), podendo levar a frustrações com o curso.

Na quarta categoria, estão descritas as expectativas que os estudantes têm no que diz respeito ao “trote”. Estão ligadas à maneira como esse estudante será recebido em seu novo curso (medos, curiosidades, rito de passagem...). Para muitos, o trote é visto como um rito de passagem para o Ensino Superior e o enfrentamento desse evento pode ser dado de diferentes formas. “...Eu acho que quem não participa do trote, fica destacado pra sempre”. Alguns estudantes encaram com medo, pois, se trata de uma recepção carregada de empolgação. “Eu via na televisão sobre os trotes e tinha medo”; “Eu tinha medo mais da rejeição, a pessoa não me dar o dinheiro, eu ficaria triste”. Muitos trotes têm recebido rótulos de “violência” ou “bagunça”, e isso podem ser motivo de preocupação para alguns. Por outro lado, alguns alunos enxergam o trote como uma fase de integração com os novos colegas, com o ambiente universitário e com o curso como um todo e, nesse sentido, querem aproveitar ao máximo essa experiência e celebrar esse acontecimento intensamente. “Eu queria entrar na faculdade só pelo trote, o meu sonho era entrar na faculdade, pra ter o trote e ir na minha escola, pra pedir dinheiro, todo

mundo ver, esfregar na cara de todo mundo”, “...Eu gostei bastante, tanto é que a nossa turma é bem unida”.

O jovem, antes de ingressar na universidade, carrega consigo uma série de esperanças e vivências únicas, já tem em si seu estilo de vida e muitas vezes não trabalha, vivendo sob as regras dos pais. Muitas vezes, o trote representa não só a passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior, mas pode ser entendido como um rito de iniciação à vida adulta. “...Eu acho que quem não participa do trote, fica destacado pra sempre”. Dessa forma o trote representa um momento de integração e mudanças que irão acompanhar o estudante ao longo de toda vida (Almeida & Pinho, 2008).

A categoria “Qualidade do corpo docente” relaciona-se à qualidade dos professores considerando a didática e o conteúdo. Está relacionada com o que os estudantes esperam dos professores do curso, ou seja, se existem professores famosos, principalmente com “boa fama”, que sabem transmitir o conhecimento de forma clara, que interagem com a turma, dentre outras qualidades. “Ih, vou ter aula com fulano...”. Cheguei para ter aula com fulano, eu pensava ‘Esse era o fulano?’, aí com outro ‘Esse era o fulano?’. Aí quando você procurava no Lattes, aquele que nem aparecia, era o que dava a melhor aula”; “Eu tinha uma outra visão de professor, eu fiz alguns projetos fora do vestibular, eu tinha professores que eram muito bons, você via, nossa, que coisa linda, coisa maravilhosa”; “Quando eu escolhi biomédica, eu pensei que eu ia chegar ia ter anatomia, eu tive sociologia, antropologia, filosofia, eu tive tudo, menos a parte biomédica, eu me perguntava o que estava fazendo aqui, eu tô em Psicologia, tô em humanas?” Além da boa didática, outra característica que é bastante visada pelos estudantes é a forma como o professor lida com a turma e se trabalha de forma integrada, pois assim terá maiores possibilidades de relacionar o que ensina com o mundo real. “No meu primeiro dia, teve uma professora que colocou um slide com o que ela não queria, que ela tirava ponto, o quanto ela tirava com coesão, coerência, quantos pontos ela dava em cada quesito”; “Cálculo, o melhor era ter aprendido antes e entrar lá já sabendo, porque eles não ensinam”; “Eles explicam, dão o nome e falam para ir até a Xerox”; “nós vemos em filme, professor chega na sala, escreve e ‘Se vira!’ , sei lá, você tem que saber de tudo. Quando chega ‘Ó, esse é o tema”; “Era bem legal, mas aí quando cheguei na faculdade, você só vê o professor jogando matéria, jogando matéria... não está se importando se você está aprendendo ou não”. Segundo Marin *et al.* (2013), o espaço educacional é o campo para lidar com contradições sociais e problematizar a realidade, é esperado que o professor tenha boa didática e trabalhe de forma integrada com a turma, fazendo ligações entre o que aparece no mundo real e externo e o que ele ensina. Muitas das práticas e ideias iniciais dos alunos poderão ser modificadas após o contato com os dados de realidade e o seu questionamento.

Na categoria sobre “Disciplinas” incidem sobre a qualidade e pertinência do conteúdo que pode ser transmitido nas disciplinas. A demanda está relacionada com o interesse do aluno na disciplina e a forma como o professor a ministra. “Claro, há matérias que não têm nada a ver com a minha área”, “Bom, eu estou no segundo período agora, até agora eu estou adorando tudo que estou vendo, eu tenho certeza absoluta que é isso que eu quero”, “De oito matérias que eu tenho num período, eu tenho duas que têm a ver”. Tem sido bastante difícil lidar com currículos em que determinadas disciplinas são



vistas como pouco úteis para a formação por terem conteúdo diferente da especificidade do curso. Segundo Souza, Zem-Mascarenhas e Rocha (2005), é fundamental que os alunos entendam a importância das disciplinas da formação do profissional, sem o que o rendimento e a participação dos alunos são reduzidos, levando à frustração e a pouca atribuição de relevância para formação.

A categoria “Infraestrutura” está relacionada com o local onde será realizado o curso, ou seja, o campus universitário. O estudante espera que exista uma biblioteca ampla, em que seja possível atender de forma pontual as exigências das disciplinas dos cursos, oferecendo as bibliografias necessárias para a boa formação e diversos tipos de referências complementares, além de materiais diversos para leitura e pesquisa e um espaço amplo para estudo coletivo. “Antes de entrar na xxx, eu ouvia muita coisa da xxx, as salas não têm ar condicionado, calor infernal, muitas coisas”; “...Dentro da instituição, todos os livros têm na biblioteca, o professor passa, nós não temos que ficar correndo atrás, nós pegamos ali. Pode ficar uma semana com a gente, se você não conseguir, pode ficar mais um tempo, isso é bom”; “Assim, eu não sei como é o andar de vocês, porque eu tenho um prédio só pra gente, a gente fica com cinco andares só pra gente, cada andar tem laboratório, uma biblioteca só para a gente, todas as salas têm ar condicionado, lá é tudo lindo”. Segundo Silva, Tavares, Silva e Silva (2012), a implantação de bibliotecas universitárias corresponde à missão universitária e dá suporte às atividades educativas contribuindo para melhorar o nível sociocultural dos alunos e da sociedade como um todo.

A categoria relacionada com a “Aceitação familiar” está relacionada ao que a família espera dessa profissão escolhida. Diz respeito ao que os pais ou a família esperam com relação ao curso e à futura profissão. Muitas vezes, é depositada uma grande carga no estudante universitário para que ele ingresse e permaneça no curso, pois pode existir uma expectativa da família com relação a isso. “Bom, eu decidi fazer a Psicologia no finalzinho do meu terceiro ano, porque até lá eu sempre achei que ia fazer direito, meus pais fizeram direito, então, eu sempre tive essa ideia de ser advogada, fazer concurso, etc. Mas então eu parei para pensar que não queria fazer direito, decorar o código civil, eu não quero ter que julgar uma pessoa, aí comecei a pensar no que eu queria fazer, daí vi que eu gostava de observar o comportamento das pessoas”, “‘Você vai para lá? Eu não vou te sustentar, se for para fazer lá, eu pago uma particular...’. E desde o início, a minha família não gostava de particular, minha mãe não aceita de jeito nenhum fazer particular, aí eu cresci com isso, não é?”. Cada família possui crenças próprias, com isso determinadas profissões podem ser vistas como nobres, ou que trarão mais retorno financeiro. “Pois é, minha mãe disse ‘Não vai, não vai. Você só está falando isso porque está com medo de não passar para Direito, por isso você quer Psicologia’”. Mesmo que a realidade contrarie as expectativas, o curso superior continua a receber um pesado investimento dos alunos e de seus familiares, independentemente do preço a ser pago pelo percurso, pois os projetos de vida são fundados na aposta feita na carreira de nível superior. Ao ingressar no campo do trabalho, o estudante está supostamente capacitado para desempenhar aquela função. O diploma é uma prova dessa competência, é uma indicação de diferenciação entre os que o possuem ou não, fato este que gera mais oportunidades. Porém, a formação não necessariamente significa emprego garantido,

então o estudante só sentirá a real importância do diploma quando fizer seu ingresso ou reingresso no mercado de trabalho. Além disso, muitas vezes, algum membro da família teve vontade de seguir nessa profissão e, por algum motivo, não conseguiu realizar essa meta. Com isso, a esperança desse familiar é ter alguém próximo como uma forma de realizar seu objetivo de forma indireta. “Eu tive esse problema, meu pai é empresário, minha mãe é consultora. Aí eles viam os planos do passado dele, assim, querendo projetar em mim, meu pai tinha sonho de fazer engenharia elétrica. Aí eu tive nota do ENEM para xxx, aí meu pai queria porque queria que eu fizesse engenharia elétrica, eu disse que não ia fazer, que não ia ser feliz”. De acordo com Santos (2005), a família deve ser levada em consideração como um dos motivos possíveis na escolha do curso e da continuidade no mesmo. Além das ideias pessoais do estudante e do conhecimento que possui sobre o curso escolhido, a família pode exercer bastante pressão, principalmente quando existe algum desejo por parte dos pais de que o filho esteja cursando algo que foi fortemente visado por eles durante a vida.

Ainda segundo Santos (2005), os padrões aprendidos com os pais são usados durante a vida. De acordo com as vivências, o indivíduo vai discriminar aquilo que considera mais ou menos adequado dentre esses comportamentos e irá utilizá-los de acordo com a situação. Dessa forma, as escolhas podem ser feitas também durante a vida acadêmica, fato que irá nortear os comportamentos e as práticas do estudante no curso. De acordo com Farias, Nascimento, Graça e Baptista (2011), os alunos levam para os cursos de formação inicial crenças preestabelecidas, o que pode gerar conflito entre as expectativas iniciais e o que é aprendido durante o curso de graduação. É importante que o curso ofereça estímulos que desenvolvam tanto as concepções positivas sobre a teoria apresentada nas disciplinas do curso quanto as práticas. Desse modo, diminui-se a probabilidade de desistência do mesmo e aumenta a confiança do estudante.

Analisando as perspectivas dos estudantes neste estudo, pode-se observar que a maior parte delas está relacionada com crenças anteriores a respeito daquele curso e/ou profissão. Essas crenças, geralmente, são construídas ao longo da vida, por meio dos pensamentos sobre si, sobre a influência familiar, dos amigos ou mesmo de pessoas próximas. Uma ideia é formada e fixada de maneira rígida e muitas vezes o contato com dados de realidade que o curso proporciona pode levar a uma dissonância entre o que era aguardado e o que realmente ocorre. Isso pode levar ao desânimo com relação à continuação no curso. Por outro lado, nem sempre a suposição inicial se desfaz totalmente. Com o tempo, algumas delas podem apresentar determinado grau de similaridade com o que lhe é apresentado na prática e, em um menor número de vezes, a realidade pode superar as expectativas iniciais. Dessa forma, o estudante terá que adequar suas concepções de acordo com as possibilidades oferecidas e tirar o melhor proveito disso para sua permanência e seu aproveitamento acadêmico.

### **Considerações finais**

O objetivo deste estudo foi o de conhecer as expectativas dos estudantes de Ensino Superior. Foram identificadas diversas categorias que mostraram desejos de longo prazo que um profissional da área escolhida pode ter. Em alguns casos, essas expectativas

possuem raízes familiares, ou seja, é uma expectativa relacionada, primordialmente, com o desejo da família. Isso pôde ser evidenciado nas falas dos estudantes, que puderam ser categorizadas em: “Honorários a serem recebidos”, “Realização pessoal e profissional” e “Aceitação familiar”.

Pode-se perceber também que as expectativas mais imediatas têm a ver com o que acontece dentro da instituição universitária. Sendo assim, as prospecções se apresentam em um viés que incide mais sobre o espaço físico da instituição e as relações que podem ocorrer durante o curso. Dessa forma, o estudante espera algo relacionado com a infraestrutura (laboratórios com aparelhos atuais e funcionando, biblioteca completa, espaço para o acesso a Internet, quadra, dentre outros), assim como espera ser bem recebido por colegas e professores. Possui diversas ideias e crenças a respeito da forma como será recebido (o trote). Além disso, o estudante esperar algo relacionado às disciplinas e ao que será aprendido e decidir que caminho quer traçar a partir disso. Esses fatos podem ser observados nas falas das categorias “trote”, “qualidade do corpo docente”, “disciplinas”, “infraestrutura” e “segunda opção de curso”.

Como limitação, pode-se apontar o fato de que nem todos os participantes estavam no primeiro ano do curso de graduação, o que pode ter levado os estudantes a expressar não só expectativas acadêmicas, mas também frustrações e comportamentos realizados e já vivenciados no Ensino Superior. Esse estudo permitiu conhecer os desejos e prospecções dos estudantes que estão associados, conjuntamente, ao desempenho e à permanência acadêmica. No futuro, podem ser propostas estratégias de intervenção e promoção para um melhor desenvolvimento dos estudantes universitários em sua trajetória acadêmica.

### Referências

- Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2009). Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 105-115.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas acadêmicas dos alunos do ensino superior: construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI, 1, 70-85.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (1999). Questionários de vivências acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C., & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de Envolvimento Acadêmico à Entrada da Universidade: Estudo com Alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8(1), 3-15.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sociocultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 19(3), 1-28.
- Almeida, M. E., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, 20(2), 173-184.

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) (2012). *O Critério de Classificação Econômica Brasil*, 2012. Disponível em: <<http://www.abep.org>>. Acessado em: nov. 2014.
- Baptista, M., Amadio, A., Rodrigues, E., Santos, K., & Palludetti, S. (2004). Avaliação dos hábitos, conhecimentos e expectativas de alunos de um curso de psicologia: avaliação de alunos de psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2) 207-217.
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardagi M. P., & Hutz C. S. (2009). “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Basso, C., & Soares, D. H. P. (2013). *Vivências acadêmicas e a permanência de estudantes rurais e não rurais no curso de nível superior*. Segundo Colóquio de Orientação Profissional, de Carreira e para a Aposentadoria, Florianópolis, SC.
- Bueno, J. L. (1993). A evasão de alunos. *Padêia*, 5, 9-16.
- Farias, G. O., Nascimento, J. V., Graça, A., & Batista, P. M (2011). Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente em Educação Física. Maringá. *Revista de Educação Física/UEM*, 22(4), 497-509.
- Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psicologica*, 40, 267-278.
- Gomes, G., Soares, A.B. (2013). Inteligência, Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas no Desempenho de Estudantes Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Gonzalález, M. S., López, Z. M., Vacas, C. T., Couñago Guisande, M. A., & Fernández, M. F. (2012). Adaptación española de la Escala de Aceptación Percibida (PAS) en estudiantes universitários. *Psicothema*, 24(3), 483-488.
- Granado, J. I., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005, dezembro). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31-41.
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T.E. Miller, B. E. Bender., & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience* (p.10-33). San Francisco: Jossey- Bass.
- Igue, E. A., Bariani, I. C., & Milanesi P. V. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *PsicoUSF*, 13(2), 155-164.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Censo da educação superior 2012: sinopses estatísticas da Educação Superior – graduação*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>.
- Marin, M., Tonhom, S., Michelone, A., Higa, E., Bernardo, M., & Tavares, C. (2013). Projeções e expectativas de ingressantes no curso de formação docente em educação profissional técnica na saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 47(1), 221- 228.
- Marques, A. C., Silva, A. C., Silva, I. R., Queiroz, F. C., & Queiroz, J. V. (2011). Levantamento das expectativas dos alunos ingressantes: um estudo sobre a opção e permanência do graduando no curso de engenharia de produção da UFRN. Belo Horizonte. XXXI Encontro Nacional de Engenharia de Produção.

- Mauritti, R. (2002). Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, 85-116.
- Mercuri, E. (1999). *Determinantes da evasão de curso ao longo da graduação*. Trabalho apresentado na Vigésima Nona Reunião Anual de Psicologia, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/resources/anais/1999.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* (p.219-236). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Nadelson, L.S., Semmelroth, C., Martinez, G., Featherstone, M., Fuhriman, C.A., & Sell, A. (2013). Why Did They Come Here? – The Influence and Expectations of First-Year Students' College Experiences. *Higher Education Studies*, 3(1), 50-62.
- Oliveira, S., & Piccinini, V. (2012). Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. *Revista de Administração Mackenzie*, 13(2), 44-75.
- Pachane, G. G. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (p155-186). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição* (Tese de Doutorado). Disponível:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219642>>.
- Santos, L. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Maringá. Psicologia em Estudo*, 10(1), 57-66.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Silva Filho, R. L. L., Montejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-649.
- Silva, C. A. M. G., Tavares, M. A. B., Silva, S. M., & Silva, J. L.C. (2012). Um estudo sobre a importância da educação de usuários como serviço em bibliotecas universitárias: O caso da biblioteca da UFC – Campus Cariri em Juazeiro do Norte – CE1. *Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação*, 1-15.
- Silveira, S., & Nardi, H. (2008). Formação em Psicologia e Vulnerabilidade Social: Um Estudo das Expectativas de Inserção Profissional de Formandos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(2), 228-243.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L.S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *PsicoUSF*, 19(1), 49-60.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 10(2), 139-158.

Souza, M.B.B., Zem-Mascarenhas, S. H., & Rocha, E. S. B. (2005). Percepção dos alunos de graduação sobre a disciplina de administração aplicada à enfermagem, *Revista Mineira de Enfermagem*, 9(2), 140-146.

Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. (2009). *O insucesso e o abandono acadêmico na universidade: Uma análise sobre os cursos de engenharia*. Sixth International Conference on Engineering and Computer Education. Buenos Aires. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1822/9412>>.

---

**Recebido em março de 2015**

**Aceito em agosto de 2015**

---

**Pedro Fabião Moreno:** Graduando em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**Adriana Benevides Soares:** Doutora em Psicologia Cognitiva – Universidade de Paris XI – Pós-Doutora pela UFSCar – Professora Titular da Universidade Salgado de Oliveira e Professora Associada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**Endereço para contato:** [adribenevides@gmail.com](mailto:adribenevides@gmail.com)