

O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior

*Adriana Benevides Soares – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil –
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*

Vanuza Francischetto – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Betânia Marques Dutra – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Jacqueline Maia de Miranda – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Cátia C. de C. Nogueira – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Vanessa R. Leme – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Alexandra M. Araújo – Universidade do Minho, Portugal

Leandro S. Almeida – Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Os desafios enfrentados pelos jovens, decorrentes do ingresso no Ensino Superior, têm sido alvo de inúmeras pesquisas, destacando a confluência de variáveis pessoais e contextuais nesse processo de transição e adaptação ao Ensino Superior. O presente estudo teve como objetivo investigar como as expectativas afetam a qualidade das vivências adaptativas dos acadêmicos que iniciam o Ensino Superior. Participaram deste estudo 182 estudantes brasileiros ($M=26,2$; $DP=8,76$), sendo 146 mulheres e 36 homens, que responderam a dois questionários reportados às expectativas e vivências acadêmicas. Os resultados indicaram que as expectativas iniciais dos ingressantes foram correlacionadas com a qualidade das suas vivências acadêmicas. Em particular, as expectativas de envolvimento nas relações com os colegas, no projeto vocacional de carreira e nas atividades curriculares do seu curso foram associadas à adaptação acadêmica dos estudantes.

Palavras-chave: Educação superior; Expectativas acadêmicas; Vivências do estudante; Estudantes universitários.

The impact of expectations on the students' academic adaptation in Higher Education

Abstract

Many studies have addressed the challenges faced by students when they access higher education, describing the influence of personal and contextual factors on the transition and adaptation to Higher Education. The present study aimed to investigate how expectations impact the quality of first-year students' experiences. Participants included 182 Brazilian students ($M=26,2$; $DP=8,76$), 146 women and 36 men, who answered two questionnaires focusing on academic expectations and experiences. Results suggest that initial expectations of first-year students are correlated with the quality of their academic experiences. Specifically, expectations about students' engagement with colleagues, career project, and curricular activities in their undergraduate program, seem to be related with students' academic adaptation.

Keywords: Higher education; Academic expectations; Academic adaptation; College students.

El impacto de las expectativas sobre la adaptación académica de los estudiantes en la Educación Superior

Resumen

Los desafíos que enfrentan los jóvenes que resultan del ingreso a la educación superior han sido objeto de numerosas investigaciones, destacando la convergencia de variables personales y contextuales en este proceso de transición y adaptación a la educación superior. El presente estudio tuvo como objetivo investigar cómo las expectativas afectan la calidad de las experiencias de adaptación de los estudiantes que inician la educación superior. Participaron 182 estudiantes brasileños ($M=26,2$; $DP=8,76$), siendo 146 mujeres y 36 hombres, que respondieron dos cuestionarios direccionados a las expectativas y experiencias académicas. Los resultados indicaron que las expectativas iniciales de los estudiantes ingresantes se correlacionaron con la calidad de sus experiencias académicas. En particular, las expectativas de participación en las relaciones con los compañeros, en el proyecto de la carrera y en las actividades curriculares del curso fueron relacionadas con la adaptación académica de los estudiantes.

Palabras-clave: Educación superior; Expectativas académicas, Experiencias estudiantiles, Universitarios.

Durante os seus primeiros tempos no Ensino Superior, o estudante depara-se com inúmeros fatores de estresse face às mudanças e aos desafios desse novo contexto educativo. Comparativamente ao Ensino Médio, as atividades curriculares são menos sequenciadas e menos apoiadas num livro de texto ou manual, os horários são mais flexíveis, os professores são mais distantes e novas

amizades terão que ser construídas na base de um conjunto bastante alargado e heterogêneo de colegas desconhecidos. Os desafios da transição e integração acadêmica colocam algumas exigências, apelando a níveis adequados de autonomia e maturidade dos estudantes para garantir a sua adaptação e sucesso (Almeida, 2007; Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Joly, Dias,

Almeida, & Franco, 2012; Mendonça & Rocha, 2005; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008). Com efeito, a entrada no Ensino Superior apresenta algumas ameaças, contrastando com os cenários mais familiares do Ensino Médio e exigindo bastante dos estudantes nas áreas do relacionamento interpessoal, do desempenho acadêmico e do ajustamento emocional (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003a; Baker & Siryk, 1984; Fior, Mercuri, & Silva, 2013; Granado, 2004; Joly & Prates, 2011; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005a).

Assume-se que o desenvolvimento humano ocorre em resposta aos desafios dos novos contextos de vida, em particular nas transições desenvolvimentais. Neste sentido, alguns autores (Chickering & Reisser, 1993; Cunha & Carrilho, 2005; Granado, 2004; Soares, Guisande, & Almeida, 2007; Teixeira e cols., 2008) relacionam as dificuldades de adaptação dos alunos ao Ensino Superior com os seus níveis de desenvolvimento psicossocial. Pascarella e Terenzini (2005) descrevem alguns vetores desse desenvolvimento psicossocial, destacando a identidade, a autonomia, a perspectiva de carreira, o pensamento reflexivo ou o sistema de valores. Em face de dificuldades, e junto dos jovens mais fragilizados, importa que as instituições de Ensino Superior providenciem serviços e apoios à adaptação e sucesso acadêmico dos seus alunos (Almeida, 2007; Almeida & Soares, 2003; Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2005b; Teixeira e cols., 2008).

Dentre as variáveis estudadas nessa transição e adaptação acadêmica, destacam-se as expectativas dos estudantes que, conforme Kuh e cols., (2005a), são entendidas como cognições, motivações e afetos com que os alunos chegam e investem no Ensino Superior. Essas expectativas são moldadas pelas experiências acadêmicas anteriores dos alunos e seus projetos futuros (Almeida e cols., 2003a, 2003b), sendo influenciadas pelas experiências educacionais, fatores familiares, sociais e econômicos ou, ainda, pela informação oferecida pela instituição de ensino aos seus candidatos (Kuh e cols., 2005b). Dessa forma, o sentido atribuído às vivências acadêmicas pode ser considerado um dos principais fatores de ajustamento do aluno ao Ensino Superior (Azevedo & Faria 2006; Granado e cols., 2005; Kuh e cols., 2008).

Dentre outros fatores atuantes na adaptação do estudante à universidade, as expectativas acadêmicas iniciais dos estudantes tendem a influenciar a sua adaptação, persistência e sucesso acadêmico (Ethington, 1990; Gomes e Soares; Kuh e cols., 2008). Muitas

vezes, os ingressantes apresentam expectativas bastante elevadas, por vezes pouco realistas, em relação às suas vivências interpessoais, curso, carreira e futuro profissional (Aguar & Conceição, 2009; Almeida e cols., 2003a; Bardagi, Lassange & Paradiso, 2003; Howard, 2005; Kuh e cols., 2005a). Nessa altura, possíveis discrepâncias, entre as expectativas que os estudantes possuem acerca do Ensino Superior no momento do seu ingresso e o que a instituição oferece e espera dos seus alunos, podem gerar frustrações e diminuição do envolvimento acadêmico (Kuh e cols., 2005a; Miller, 2005a, 2005b). Para Kuh e cols., (2005a), embora alguns alunos esperem, nem sempre encontram professores desafiantes, espaços para a pesquisa autônoma, currículos e práticas de ensino inovadores ou matérias curriculares fortemente associadas a uma carreira e profissão desejadas. De forma semelhante, nem sempre os colegas estão disponíveis para novas amizades e suporte social, nem a experiência de menor controle familiar ou de maior liberdade de iniciativa é positivamente vivenciada (Schultz & Higbee, 2007; Smith & Wertlieb, 2005; Yazedjian, Purswell, Sevin, & Toews, 2007). Todas estas situações, traduzindo uma dissonância entre as expectativas e a realidade, podem fragilizar emocionalmente o estudante, que pode, então, não encontrar os recursos e competências pessoais para enfrentar as demandas do ambiente universitário (Howard, 2005).

No estudo de Gomes e Soares (2013) foi encontrado que, quanto mais expectativas o estudante tinha sobre o seu envolvimento institucional e sobre a utilização de recursos da instituição, menor era seu o desempenho acadêmico. Entretanto, aqueles que apresentavam mais expectativas em relação ao envolvimento curricular e vocacional tinham melhor desempenho. Segundo os autores, quando os calouros confiavam em seu potencial pessoal, colocando em segundo plano os recursos institucionais e ambientais, percebiam-se com mais bem-estar psicológico e autoconfiança para a conquista de melhores resultados.

Diante dessas expectativas, os primeiros tempos no Ensino Superior podem significar desilusão ou frustração, o que não favorece o envolvimento acadêmico do estudante e o seu sucesso acadêmico. Fernandes e Almeida (2005), ao realizarem uma pesquisa com universitários iniciantes, observaram que os estudantes que apresentavam um rendimento acadêmico mais positivo no final do ano letivo também demonstraram expectativas mais realistas quando da sua entrada no Ensino Superior, tal como Gomes e Soares (2013). A decepção sentida por alguns alunos

no decurso do primeiro ano parece decorrer, assim, das ilusões ou das expectativas em relação ao ensino e à vida acadêmica (Almeida e cols., 2003a; Kuh e cols., 2005b; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Por sua vez, expectativas mais realistas dos universitários sobre o curso (Hernandez & Perez, 2010) e a instituição (Nadelson e cols., 2013) podem ajudar na sua permanência nas instituições e na conclusão dos seus cursos (Almeida & Soares, 2003; Ardaiole, Bender, & Roberts, 2005; Ethington, 1990; Miller, Bender, & Schub, 2005; Teixeira e cols., 2008).

Com o objetivo de descrever as vivências acadêmicas e expectativas de universitários ingressantes e concluintes, Igue, Bariani e Milanesi (2008) observaram 203 estudantes dos 1º e 5º anos. Os autores verificaram que os alunos do 5º ano apresentavam níveis superiores de envolvimento com a instituição, melhor autoavaliação em termos de identidade e maturidade, e níveis superiores de satisfação quanto a relacionamento interpessoal. Estes dados parecem sugerir que a experiência de Ensino Superior favorece progressivamente a adaptação de expectativas e a qualidade das vivências acadêmicas, assim como o desenvolvimento psicossocial dos universitários, muito embora só um estudo longitudinal permita associar as diferenças encontradas à própria vivência acadêmica, pois tal melhoria pode ter sido conseguida à custa do abandono de alunos mais fragilizados. De fato, dificuldades na adaptação acadêmica tendem a estar nas justificativas dos alunos que abandonam o Ensino Superior logo nos primeiros meses de sua frequência (Almeida, 2007; Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Granado e cols., 2005; Soares, Guisande, & Almeida, 2007).

Sendo certo que a entrada no Ensino Superior sempre traduz desafios e exigências para os estudantes que nele ingressam, também é verdade que as instituições deveriam ter consciência da heterogeneidade de alunos que recebem e da necessidade de reunir serviços de apoio à integração dos ingressantes. Essa necessidade evidencia-se quando o Ensino Superior brasileiro, como nos demais países, deixou nas últimas décadas de atender a uma elite social e passou a ter alunos bem diversos em relação a origem social, competências ou motivações (Almeida, 2007; Saavedra e cols., 2011; Soares e cols., 2009; Zago, 2006).

O Ensino Superior deve estar atento à diversidade e complexidade das vivências dos estudantes ingressantes, e publicitar os recursos que disponibiliza aos calouros para a sua integração, aprendizagem e desenvolvimento psicossocial (Ardaiole e cols., 2005).

Ao entrar no Ensino Superior, o aluno enfrenta situações desafiadoras e novas do ponto de vista acadêmico, podendo a instituição oferecer programas de orientação vocacional e de organização das tarefas acadêmicas. Casanova e Polydoro (2009) realizaram uma pesquisa com 189 ingressantes de diferentes cursos, tomando as suas respostas a um questionário de vivências acadêmicas. Os resultados revelaram que a maioria dos estudantes mostrava-se pouco envolvida com os serviços oferecidos pela instituição e não conseguia interligar os conteúdos curriculares lecionados com a carreira escolhida. Esses resultados mostram a importância de professores explicitarem a atualidade e a relevância dos conteúdos oferecidos para o curso e a carreira profissional mais associada, assim como a relevância da instituição publicitar os seus serviços. Ainda de acordo com os referidos autores, existe a necessidade efetiva de planejamento de ações educacionais e institucionais com a finalidade de favorecer a integração e a adaptação dos universitários ao Ensino Superior.

Concluindo, a integração do jovem no Ensino Superior é um processo progressivo de adaptação, multidimensional e complexo, fortemente dependente de fatores pessoais, tais como a autoconfiança, a percepção de competência social, a autoconfiança, e contextuais, tais com o relacionamento com os colegas e o envolvimento em atividades extracurriculares (Almeida, 2007; Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2009; Granado, 2004; Granado e cols., 2005; Nadelson e cols., 2013). Vários autores apontam a multidimensionalidade desse processo, fazendo depender a sua qualidade de condições pessoais, características institucionais e grupos de interação (Almeida e cols., 2002; Almeida & Soares, 2003; Azevedo & Faria, 2006; Gerck & Cunha, 2006; Granado, 2004; Polydoro, 2000). Dentre as variáveis pessoais, autores afirmam a importância de investigar as expectativas acadêmicas dos estudantes e as possibilidades de sua concretização (Hernandez & Perez, 2010; Nadelson e cols., 2013). Essas condicionam o investimento do aluno no seu curso e instituição, afetando a sua permanência e sucesso acadêmico (Almeida & Soares, 2003; Almeida e cols., 2002; Ardaiole e cols., 2005; Ethington, 1990; Teixeira e cols., 2008). Contudo, segundo Miller et al. (2005) e Nadelson et al. (2013), as expectativas acadêmicas dos estudantes universitários têm sido pouco investigadas, sugerindo uma área aberta à investigação. A revisão de literatura nacional também indicou carência de estudos sobre as expectativas acadêmicas dos alunos iniciantes do Ensino Superior. Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar as relações entre

as vivências acadêmicas e as expectativas dos estudantes universitários que iniciam o Ensino Superior, procurando identificar quais as dimensões das expectativas acadêmicas que melhor predizem as vivências dos estudantes. Se as expectativas iniciais no acesso ao Ensino Superior são relevantes para o envolvimento dos estudantes na vida acadêmica, espera-se que: (a) as expectativas estejam positivamente associadas com a medida de ajustamento/satisfação dos alunos (QVA-r); (b) as expectativas dos estudantes tenham efeito preditivo sobre as vivências acadêmicas.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 182 estudantes brasileiros de diferentes universidades do estado do Rio de Janeiro, sendo 122 (67,03%) de instituições particulares e 60 (32,96%) de instituições públicas de ensino. A amostra foi de conveniência (não probabilística), tendo participado aqueles que se encontravam nas salas de aula e, após terem sido convidados, concordaram em participar voluntariamente do estudo. A maioria dos estudantes (146) (80,21%) era do sexo feminino e as idades oscilaram entre 17 e 58 anos ($M=26,2$; $DP=8,76$). Quanto à classe social, 23 (12,63%) estudantes pertenciam à classe A; 85 (46,70%), à classe B; 73 (40,10%), às classes C e D, havendo um estudante que não respondeu a esta questão. A maioria dos participantes (149) (81,86%) residia com a família, 11 (6,04%) sozinho e 21 (11,53%) com amigos (um não respondeu a esta questão). Por sua vez, 82 (45,05%) estudantes estavam cursando o primeiro período e 100 (54,94%) alunos o segundo, todos do primeiro ano universitário. Finalmente, 89 (48,90%) estudantes cursavam psicologia, 50 (27,47%) pedagogia e 20 (10,98%) medicina, havendo ainda outros 20 (10,98%) estudantes dispersos por vários cursos (dois não responderam).

Instrumentos

Foram aplicados os seguintes instrumentos: (a) Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida, QVA-r (Almeida e cols., 2002); (b) Questionário de Envolvimento Acadêmico – QEA (Versão A - Expectativas, Almeida & Soares, 2001); (c) Questionário de caracterização dos estudantes e Questionário de Classificação Econômica do Brasil (ABEP, 2011).

O QVA-r é um instrumento de autorrelato que avalia as percepções, as vivências e os comportamentos

acadêmicos do estudante durante o curso superior, integrando 55 itens num formato likert de cinco níveis de resposta (desde 1 ou nada a ver comigo a 5 ou tudo a ver comigo). O instrumento é composto de cinco dimensões: pessoal ($\alpha = 0,87$), que investiga o bem-estar físico e psicológico, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo e autoconfiança; interpessoal ($\alpha=0,86$), que identifica as relações com os colegas, competências de relacionamento em situações de maior intimidade, estabelecimento de amizades e procura de ajuda; vocacional ($\alpha=0,91$), que avalia sentimentos relacionados ao curso, perspectivas de carreira e projetos vocacionais; estudo-aprendizagem ($\alpha=0,82$), que busca identificar hábitos de estudo, gestão de tempo, utilização de recursos de aprendizagem no campus e preparação para os testes; e institucional ($\alpha=0,71$), que investiga a apreciação dos alunos em face da instituição de ensino que frequentam, desejo de permanecer ou mudar de instituição, e conhecimento e apreciação das infraestruturas existentes (Almeida e cols., 2002). Deve-se acrescentar que na presente amostra de estudantes brasileiros foram encontrados índices aceitáveis de consistência interna para as cinco dimensões do questionário (pessoal $\alpha=0,79$; interpessoal $\alpha=0,83$; vocacional $\alpha=0,81$; estudo-aprendizagem $\alpha=0,70$; e institucional $\alpha=0,62$).

O QEA (versão A – expectativas) é um questionário de autorrelato sobre as expectativas dos alunos no momento de integração ao Ensino Superior, sendo formado por 38 itens com um formato tipo likert de resposta (desde 1, isto é nunca ou quase nunca tem essa expectativa, até 4, isto é, sempre ou quase sempre tem essa expectativa). Os itens repartem-se por cinco dimensões: envolvimento institucional ($\alpha=0,83$), que define as expectativas no que diz respeito à qualidade dos serviços e aos apoios institucionais que esperam receber; envolvimento vocacional ($\alpha=0,79$), que avalia expectativas relativas à concretização e desenvolvimento dos seus objetivos e planos de carreira; utilização de recursos ($\alpha=0,74$), que envolve expectativas sobre a existência e a utilização da infraestrutura disponível no *campus* para a realização de atividades acadêmicas; envolvimento social ($\alpha=0,68$), que contempla expectativas no que diz respeito às relações interpessoais e convívio; e envolvimento curricular ($\alpha=0,66$), que define expectativas relativas à aprendizagem e às oportunidades de formação. Na presente amostra de estudantes brasileiros foram encontrados índices aceitáveis de consistência interna para as cinco dimensões do questionário (envolvimento institucional $\alpha=0,79$; envolvimento vocacional $\alpha=0,82$; utilização de recursos

$\alpha=0,73$; envolvimento social $\alpha=0,64$; envolvimento curricular $\alpha=0,58$).

O estudo incluiu, ainda, um Questionário de Caracterização dos estudantes relativo a informações sociais e demográficas (por exemplo, idade e sexo e escolaridade parental). Foi também usado o Questionário de Classificação Econômica do Brasil (ABEP, 2011), que avalia o nível socioeconômico e permite a estratificação das famílias em cinco classes: A, B, C, D e E, em ordem decrescente de poder aquisitivo.

Procedimento de coleta de dados

Após todos terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os estudantes responderam aos instrumentos em uma única aplicação, que ocorreu nas salas de aulas. Formalizando as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, dispostos na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o estudo foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) nº 129/2009, aprovado em 25/2/2010.

Procedimento de análise de dados

O tratamento estatístico em relação a correlações e análise de regressão foi realizado utilizando o programa SPSS 16.0. Para alcançar os objetivos deste artigo, a análise de dados foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa, utilizou-se o teste de correlação linear de *r* de Pearson para avaliar as relações entre as vivências

acadêmicas e as expectativas dos estudantes universitários e observar se as mesmas eram significativas ($p<0,05$), sua magnitude e direção. Para interpretar os valores dos coeficientes de correlação, utilizou-se a classificação proposta por Ajzen e Fishbein (1998): $<0,30$ =correlação fraca; $\geq 0,30$ e $<0,50$ =moderada; $>0,50$ =forte. Na segunda etapa, utilizou-se o método de regressão linear múltipla para identificar quais as dimensões das expectativas acadêmicas que melhor predizem as vivências dos estudantes. Nesse sentido, para cada uma das dimensões das vivências acadêmicas do questionário QVA-r (variáveis dependentes) foi obtido um modelo de regressão linear múltipla, tendo sempre como variáveis independentes as dimensões das expectativas acadêmicas do questionário QEA. Ao todo foram gerados cinco modelos de regressão (uma para cada dimensão das vivências acadêmicas). Em cada modelo adotou-se o procedimento de seleção *stepwise*. Nesse procedimento, as variáveis são inseridas e retiradas do modelo uma a uma, fornecendo o melhor modelo preditivo quanto à significância dos parâmetros, que é o objetivo deste estudo. Foram avaliados os testes *F* para a significância do modelo de regressão e o teste *t* associado ao efeito de cada variável independente (dimensões das expectativas acadêmicas do questionário QEA), sempre com nível de significância de $p<0,05$. Permaneceram no modelo apenas as variáveis significativas que propiciam uma melhor explicação do modelo (R^2). Adicionalmente foi avaliada a presença de multicolinearidade (VIF – *Variance*

Tabela 1. Correlações entre as dimensões do QEA e do QVA-r

Vivências Acadêmicas – QVA-r	Envolvimento Acadêmico - QEA				
	Envolvimento Institucional	Envolvimento Vocacional	Utilização de Recursos	Envolvimento Social	Envolvimento Curricular
	r	R	r	R	r
Dimensão Pessoal	-0,02	0,11	0,02	0,08	0,12
Dimensão Interpessoal	0,15*	0,28***	0,13	0,49***	0,21**
Dimensão Carreira	0,18*	0,37***	0,13	0,31***	0,29***
Dimensão Estudo	0,15*	0,24***	0,23***	0,09	0,46***
Dimensão Institucional	0,20***	0,23***	0,19***	0,23**	0,24***

* $p<0,05$. ** $p<0,01$. *** $p<0,001$.

Inflation Factor) e a presença de observações discrepantes – *outliers* (teste de Bonferroni com $p < 0,05$).

Resultados

Procurando analisar a associação entre expectativas e vivências acadêmicas dos estudantes, na Tabela 1 apresentam-se os coeficientes de correlação entre as dimensões do QEA e do QVA-r. Esta análise recorreu ao procedimento produto x momento de Pearson.

Verificam-se, pela leitura da Tabela 1, correlações positivas e estatisticamente significativas (ainda que, na maioria dos casos, fracas, conforme Ajzen & Fishbein, 1998) entre várias das dimensões do QEA e

do QVA-r, sugerindo que os níveis de adaptação oscilam no mesmo sentido da qualidade das expectativas acadêmicas. De acordo com os coeficientes obtidos, a dimensão pessoal da adaptação não correlacionou nenhuma das dimensões do QEA. Além disso, não se encontraram correlações estatisticamente significativas entre as dimensões interpessoais e utilização de recursos, ou entre a dimensão estudo e o envolvimento social, como se poderia antecipar em virtude da diversidade de situações que definem essas mesmas dimensões.

Em complemento à análise das correlações, procurou-se averiguar em que medida as expectativas dos alunos prediziam as suas vivências acadêmicas. Na Tabela 2 apresentam-se os resultados da análise de

Tabela 2. Modelos de regressão para as dimensões do QEA que predizem as dimensões do QVA-r

Modelo	Variável critério	Parâmetros	Beta	Erro padrão	<i>t</i>	<i>p</i>	VIF
1	QVA-r Dimensão pessoal F=1,34; $p=0,24$ R ² ajustado = 0,009	Intercepto	2,73	0,34	7,92	0,00	
		Envol. institucional	-0,16	0,10	-1,66	0,09	1,60
		Envol. vocacional	0,14	0,12	1,20	0,22	2,15
		Utilização de recursos	-0,02	0,08	-0,29	0,77	1,45
		Envol. social	0,06	0,09	0,64	0,51	1,24
		Envol. curricular	0,14	0,13	1,05	0,29	1,81
2	QVA-r Dimensão interpessoal F=59,810; $p < 0,001$ R ² ajustado = 0,245	Intercepto	2,21	0,21	10,13	0,00	
		Envol. Social	0,56	0,08	7,73	0,00	1,00
3	QVA-r dimensão carreira F = 17,848; $p < 0,001$ R ² Ajustado = 0,157	Intercepto	2,72	0,24	11,21	0,00	
		Envol. Vocacional	0,28	0,07	3,83	0,00	1,23
		Envol. Social	0,19	0,07	2,49	0,01	1,23
4	QVA-r Dimensão estudo F = 50,498; $p < 0,001$ R ² ajustado = 0,215	Intercepto	1,94	0,24	8,03	0,00	
		Envol. Curricular	0,56	0,07	7,10	0,00	1,00
5	QVA-r Dimensão institucional F = 8,583; $p < 0,001$ R ² Ajustado = 0,077	Intercepto	2,44	0,29	8,28	0,00	
		Envol. Social	0,17	0,07	2,30	0,02	1,10
		Envol. Curricular	0,22	0,08	2,56	0,01	1,10

regressão linear múltipla (método *stepwise*) para a predição das dimensões do QVA-r.

O primeiro modelo não foi significativo, ou seja, as dimensões do QEA não possuem efeito preditor sobre a dimensão pessoal do QVA-r. O segundo modelo foi significativo, predizendo o envolvimento social a dimensão interpessoal do QVA-r (o modelo explica 24,5% da variância). O terceiro modelo foi significativo, surgindo as dimensões envolvimento vocacional e envolvimento social, que predisseram a dimensão carreira do QVA-r: o modelo explica 15,7% da variância dos resultados. O quarto modelo foi significativo, sendo a dimensão envolvimento curricular um preditor da dimensão estudo do QVA-r (explica 21,5% da variância). Finalmente, as dimensões envolvimento curricular e envolvimento social predizem a dimensão institucional do QVA-r, mesmo explicando apenas 7,7% da sua variância. Não foram encontradas evidências de multicolinearidade, uma vez que todos os valores de VIF foram abaixo de 10, assim como também não foram identificados valores discrepantes, corroborando a adequação dos modelos.

Discussão

Os coeficientes de correlação obtidos neste estudo permitem verificar que as vivências acadêmicas dos estudantes no Ensino Superior estão relacionadas com os seus níveis e tipos de expectativas. Mais concretamente, expectativas acadêmicas mais elevadas dos estudantes estão associadas a melhores índices de adaptação acadêmica, o que vai ao encontro da investigação na área (Igue e cols., 2008). Esse resultado está de acordo com a expectativa inicial e traduz a proximidade psicossocial das dimensões avaliadas em ambos os questionários. Por exemplo, os alunos que apresentam expectativas altas na dimensão interpessoal provavelmente implicam-se mais no relacionamento com colegas e formam vínculos afetivos mais seguros (tal como avaliado pela dimensão interpessoal do QVA-r). Contudo, as correlações, em sua maioria fracas, verificadas entre as expectativas e as vivências acadêmicas chamam a atenção para o fato de que outras variáveis possam estar associadas à adaptação acadêmica, como, por exemplo, o nível socioeconômico. Futuros estudos podem investigar com mais minúcia as influências demográficas sobre a adaptação acadêmica.

Na base dos resultados da análise de regressão, pode-se verificar que a expectativa de envolvimento social por parte dos estudantes prediz o seu

envolvimento em atividades sociais (amizade, convívio e relações de intimidade), acabando por ser um preditor significativo da dimensão interpessoal do QVA-r. Esses dados estão de acordo com a hipótese inicial e é corroborado por outros estudos (Almeida & Soares, 2001; Bardagi & Hutz, 2009; Polydoro, 2000). É importante observar que a dimensão interpessoal refere-se às relações com os colegas de turma e da instituição de forma geral, apresentando o estudante estratégias competentes no relacionamento com colegas em situações de amizade, suporte social ou intimidade (Almeida e cols., 2002). Desta forma, sugere-se que quanto maior o envolvimento social dos alunos, mais chances terão em apresentar relações interpessoais satisfatórias nas instituições em que estudam, ou seja, um bom relacionamento interpessoal tende a favorecer o processo de adaptação e o sucesso acadêmico (Almeida & Soares, 2001; Bardagi & Hutz, 2009; Polydoro, 2000).

Conforme era esperado, os resultados indicam que as expectativas de envolvimento vocacional e de envolvimento social são preditores da qualidade das vivências acadêmicas quanto à carreira almejada. É importante ressaltar que o envolvimento vocacional está relacionado às expectativas e comportamentos que os alunos apresentam direcionados às atividades de implementação e desenvolvimento dos seus propósitos vocacionais (Almeida & Soares, 2001). Nesse sentido, o estudo de Bardagi e cols., (2003) mostra que a harmonia entre a teoria e a prática, por exemplo, a realização de estágios, favorece a satisfação do estudante com as suas escolhas profissionais.

Como se poderia antecipar, as expectativas dos estudantes de envolvimento curricular surgem como um preditor significativo da dimensão estudo do questionário de vivências acadêmicas. O envolvimento curricular diz respeito às expectativas de participação nas aprendizagens curriculares, depreendendo-se que, quanto mais o aluno pensa vir a investir em tais atividades, mais se compromete efetivamente com seus estudos e tarefas curriculares (Almeida & Soares, 2001; Soares e cols., 2006).

Considerando outro resultado importante neste estudo, as expectativas de envolvimento social e de envolvimento curricular apresentam-se como preditores da dimensão institucional das vivências acadêmicas, traduzindo satisfação e uso dos serviços e recursos da instituição frequentada, assim como a vontade de continuar nela os seus estudos (Almeida e cols., 2002). Este resultado sugere que quanto maior o envolvimento nas atividades curriculares e nas interações sociais entre os

colegas e as pessoas no Ensino Superior, maior será o interesse pela instituição, justificando, aliás, que as instituições informem devidamente os seus estudantes dos serviços e recursos disponibilizados (Bardagi & Hutz, 2009).

Em seu conjunto, os resultados corroboraram as hipóteses iniciais, haja vista que as vivências acadêmicas adaptativas dos estudantes estão relacionadas, principalmente, com as suas expectativas de envolvimento social, vocacional e curricular. Estas três áreas podem refletir, assim, os determinantes do sucesso da sua transição e adaptação ao Ensino Superior (Badargi e cols., 2003; Gomes & Soares, 2013). Tais resultados são importantes tendo em vista que, nos últimos anos, a população universitária brasileira aumentou consideravelmente, tornando-se heterogênea em função do sexo, da idade, da classe social e dos seus objetivos dos alunos relativamente à frequência do Ensino Superior (Zago, 2006). Assim, a qualidade do relacionamento com os pares, a confirmação de uma escolha vocacional relacionada com o curso superior que frequentam ou o sucesso nas suas aprendizagens definem parte importante das vivências acadêmicas, tomando a descrição do QVA-r pelos seus autores (Almeida e cols., 2002).

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi avaliar o impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes. Os resultados sugerem uma associação positiva entre os dois construtos psicológicos, nomeadamente na área do relacionamento interpessoal e curricular. Os valores obtidos neste estudo sinalizam que as expectativas acadêmicas relacionadas principalmente com o envolvimento social, vocacional e curricular influenciam a adaptação do aluno ao Ensino Superior.

Este estudo apresenta algumas limitações, que devem ser consideradas na análise dos resultados. Primeiramente, os modelos de predição explicaram entre 7% e 24% da variação das dimensões das vivências acadêmicas, sugerindo que outras variáveis podem estar envolvidas na adaptação dos estudantes universitários ao Ensino Superior. Portanto, ainda que neste estudo se tenham enfatizado as expectativas dos alunos como preditores significativos das vivências acadêmicas, não se desconsidera a importância, conforme indica a literatura, de outras variáveis, como, por exemplo, nível socioeconômico, relacionadas às vivências dos estudantes no Ensino Superior. Segundo, a pesquisa utilizou um delineamento transversal e correlacional e, por isso,

as análises estatísticas realizadas não permitem conclusões causais, apenas indicam possíveis associações entre as variáveis.

Algumas implicações dos resultados devem ser destacadas. Em face do exposto, importa que as instituições do Ensino Superior explicitem os serviços e os apoios que disponibilizam aos seus alunos. Expectativas iniciais, tendencialmente elevadas, poderão não estar de acordo com as características e as exigências de tais instituições e seu sistema de ensino. Uma frustração das expectativas iniciais dos alunos, sem uma consequente reformulação, pode levar ao abandono precoce do Ensino Superior. No que diz respeito às contribuições do estudo, a pesquisa possibilitou identificar quais expectativas estavam mais fortemente associadas à adaptação dos estudantes ao Ensino Superior. Na sociedade brasileira, a heterogeneidade de alunos que hoje acedem ao Ensino Superior, sendo muitos deles estudantes universitários de primeira geração (sem antecedentes familiares de frequência deste nível de ensino), justifica mais ainda essa divulgação. O mesmo ocorre em relação aos professores, de quem se espera uma clarificação dos objetivos das suas matérias curriculares para os cursos e profissões que os alunos escolhem. Futuros estudos poderiam incluir no modelo de predição outras variáveis, tais como nível socioeconômico e gênero. Além disso, outras pesquisas poderiam investigar possíveis diferenças entre instituições de ensino pública e particular.

Referências

- Ajzen, J., & Fishbein, M. (1998). Overview. Em J. Ajzen & M. Fishbein (Eds.), *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Nova Jersey: Prentice-Hall.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 81-93.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Transição para a universidade: apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). Em B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 49-60, jan./abril 2014*

- Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp. 899-809).
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003a). Envolvimento acadêmico: confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2(2), 57-70.
- Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J., & Vasconcelos, R. (2003b). Expectativas de envolvimento acadêmico à entrada na Universidade: estudos com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Ameida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Ardaiole F. P., Bender, B. E., & Roberts G. (2005). Campus services: what do students expect? Em T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates, *Promoting reasonable expectations: aligning student and institutional thinking about the college experience*. São Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP] (2011). *Dados com base no Levantamento Socioeconômico de 2009*. Acesso em: Acessado em 05.06.2011. Disponível em: <http://www.abep.org>.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino superior. *Psicologia*, 20(2), 69-93.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- 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.
- Bardagi, M. P., Lassange, M. C., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitário em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 153-166.
- Casanova, D. G., & Polydoro, S. (2009). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia, Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.
- Chickering, A.W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Cunha, M. S., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279-293.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: impacto no rendimento dos alunos do primeiro ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Fior, C. A., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81-89.
- Gerk, E., & Cunha, S. (2006). Habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. Em M. Bandeira, A. Prette, & Z. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 181-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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.
- Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: estudo de validade e precisão do QVA-r*. Dissertação de Mestrado. Itatiba: Universidade São Francisco.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, IV (1), 33-43.
- Hernandez, G. H., & Perez, J. A. F. (2010). Expectativas Profesionales: Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Orientación Educacional*, 7(19), 18-27.
- Howard J. A. (2005). Why should we care about student expectations? Em T. E. Miller, B. E. Bender, J.

- H. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: aligning student and institutional thinking about the college experience*. São Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Igüe, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Joly, M. C. R. A., & Prates, E. A. R. (2011). Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *Psico-USF*, 16(2), 175-184.
- Joly, M. C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. (2012). Autorregulação na universidade. Em L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco (Orgs.), *Actas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (pp. 1023-1030).
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005a). What students expect from college and what they get. In T. Miller, B. Bender, J. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience* (pp.34-64). San Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2005b). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mendonça, L., & Rocha, A. (2005). A influência das expectativas dos estudantes do 1.º ano na adaptação à Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (ESTSP). Em B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp. 387-404).
- Miller, T. E. (2005a). Introduction. Em B. E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: aligning student and institutional views of the college experience* (pp.1-9). São Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, T. E. (2005b). Student persistence and degree attainment. Em T. E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 122-139). São Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, T. E., Bender, B. E., & Schub, J. H. (2005). *Promoting reasonable expectations: aligning student and institutional views of the college experience*. São Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G. Featherstone, M., Fuhrman, C. A., & Sell, A. (2013). Why did they come here? The influences and expectations of first-year students' college experience. *Higher Education Studies*, 3(1), 50-62.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. São Francisco: Jossey-Bass.
- 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), Universidade de Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- Saavedra, L., Viera, C. M., Araújo, A., Faria, L., Silva, A. D., Loureiro, T., Taveira, M. C. (2011). (A)Simetrias de gênero no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino superior Público. *EX AEQUO*, 23, 163-177.
- Schultz, J. L., & Higbee, J. L. (2007). Reasons for attending college: the student point of view. *Research & Teaching in Developmental Education*, 23(2), 69-76.
- Smith, J. S., & Werlieb, E. C. (2005). do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal*, 42(2), 153-174.
- Soares, A. B., Pacheco, I. C., Lavrador, L. A., Mesias, M. B., de Oliveira, R. S., & Pollack, P. (2009). Gênero e classe social na adaptação acadêmica à universidade. In *Anais do XXXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*. Ribeirão Preto: SBP.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.

- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 158-202.
- Yazedjian, A., Purswell, K., Sevin, T. & Toews, M. L. (2007). Adjusting to the first year of college: students' perceptions of the importance of parental, peer, and institutional support. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 19, 29-46.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-370.

Recebido em: 30/01/2013

Reformulado em: 16/05/2013

Segunda reformulação em: 05/11/2013

Aprovado em: 12/11/2013

Sobre os autores:

Adriana Benevides Soares é psicóloga, docente da pós-graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira, docente da graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Paris XI e pós-doutora pela UFSCar.

Vanuza Francischetto é psicóloga, mestre em Psicologia (UNIVERSO), especialista em Neuropsicologia (Santa Casa Misericórdia – RJ) e em Psicopedagogia (SIMONSEN), professora do Curso de Formação (CPAF-RJ e IBH) e de Pós-Graduação (UCAM/AVM/CPAF-RJ), e terapeuta Cognitivo-Comportamental.

Betânia Marques Dutra é psicóloga, mestre em Psicologia (UNIVERSO), especialista em Psicopedagogia (FAFIC) e Neuropsicologia (Santa Casa Misericórdia – RJ), professora da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora (FSMA – Macaê), professora do Curso de Formação (CPAF-RJ e IBH) e de Pós-Graduação (UCAM/AVM/CPAF-RJ), e terapeuta-Cognitivo Comportamental.

Jacqueline Maia de Miranda é pedagoga, mestre em Psicologia (UNIVERSO), especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (Universidade Veiga de Almeida), professora do curso de Pedagogia da Universidade Veiga de Almeida, orientadora educacional do Instituto Dom Bosco – Salesiano Campos e estudante de Psicologia

Cátia C. de C. Nogueira é Enfermeira, mestranda em Psicologia Social (Universo- Niterói), Especialista em Enfermagem do Trabalho, professora de Ensino Superior (Instituto Ensinar Brasil, Cataguases-MG) e Ensino Médio (Escola T. Municipal Joana D’Arc e Colégio Piau), tutora a distância do Instituto Federal de Muzambinho, especialista em Docência do Ensino Superior, graduada e licenciada em Enfermagem.

Vanessa R. Leme é psicóloga, docente da pós-graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (FFCLRP) e pós-doutora pela UFSCar.

Alexandra M. Araújo é doutora em Psicologia (Psicologia Vocacional) pela Universidade do Minho, investigadora em pós-doutoramento no Centro de Investigação em Ciências da Educação, Universidade do Minho, com financiamento pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Tem desenvolvido estudos nacionais e internacionais acerca da adaptação e sucesso acadêmico de estudantes do Ensino Superior.

Leandro S. Almeida é doutor em Psicologia (Psicologia da Educação) pela Universidade do Porto, professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho, docente em domínios da Cognição e Aprendizagem, Avaliação Psicológica, e Metodologia da Investigação. Investiga nos domínios da cognição e aprendizagem, principalmente junto de estudantes do Ensino Superior.

Contato com os autores:

Adriana Benevides Soares
Universidade Salgado de Oliveira
Rua Marechal Deodoro, 263 – Centro – CEP: 24030-060 Telefone: (21) 2138-4926
E-mail: adribenevides@gmail.com