

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**Fabiola de Cássia Reghelin Basso**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE SEU  
PAPEL NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE ALUNOS AO ENSINO  
SUPERIOR**

**Santa Maria, RS  
2018**

**Fabíola de Cássia Reghelin Basso**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE SEU PAPEL NO  
PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE ALUNOS AO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Psicologia**.

**Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Garcia Dias**  
**Coorientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Karine Souza**

**Santa Maria, RS, Brasil**  
**2018**

Reghelin Basso, Fabíola de Cássia  
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE SEU  
PAPEL NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE ALUNOS AO ENSINO  
SUPERIOR / Fabíola de Cássia Reghelin Basso.- 2018.  
97 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Cristina Garcia Dias  
Coorientadora: Luciana Karine Souza  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia, RS, 2018

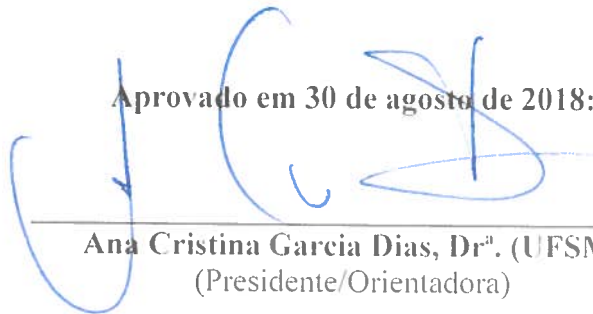
1. Papel do professor na adaptação do aluno ao ensino  
superior I. Garcia Dias, Ana Cristina II. Souza,  
Luciana Karine III. Título.

Fabiola de Cássia Reghelin Basso

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE SEU PAPEL NO  
PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE ALUNOS AO ENSINO SUPERIOR**

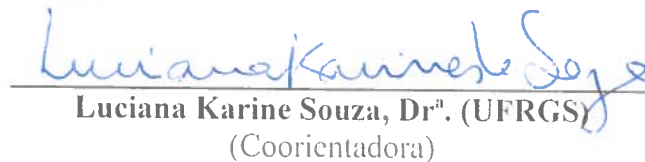
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Psicologia**.

Aprovado em 30 de agosto de 2018:



---

Ana Cristina Garcia Dias, Dr.<sup>a</sup>. (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)



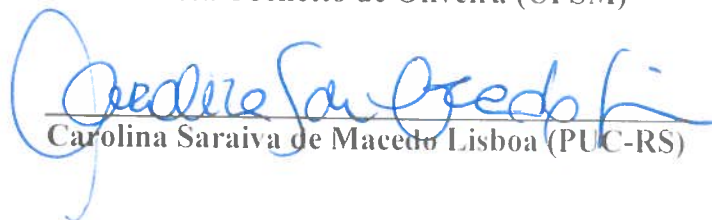
---

Luciana Karine Souza, Dr.<sup>a</sup>. (UFRGS)  
(Coorientadora)



---

Clarissa Tochetto de Oliveira (UFSM)



---

Carolina Saraiva de Macedo Lisboa (PUC-RS)

Santa Maria, RS  
2018

## DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista primeiramente a Deus e a minha família: aos meus filhos

Samuel, Larissa, Laura e ao meu esposo Everson. Aos meus pais Sidnei e Neides e meu irmão Alex. Vocês são a razão da minha vida, a minha motivação maior e o verdadeiro sentido para procurar sempre ser melhor. É por vocês, é para vocês que eu luto, vivo e quero conquistar. Obrigado pela paciência nas horas de estudo que vocês me queriam por perto e eu não estive todo o tempo.

Sempre busquei ser exemplo de determinação e persistência diante dos obstáculos e acredito que meus esforços não foram em vão, não simplesmente serviram de exemplo, mas ao tempo certo colheremos os frutos desta nossa conquista.

## AGRADECIMENTOS

A finalização do mestrado teve um sentido muito importante neste momento da minha vida. É fato que aprendi muito e chegar até aqui se traduz não só em adquirir conhecimento, mas posso dizer que foi muito além porque vivenciei concomitante com o mestrado outros momentos nada motivadores para continuar. Porém uma força interior que surgiu nas horas mais difíceis, como uma torrente de águas com um som: “persista, insista, não desista”, me fez prosseguir. Desta forma digo que serei eternamente grata à “Deus” pela sua companhia nas horas mais solitárias do mestrado com inspiração em uma das canções da Banda Hillsong: “What a Beautiful Name”.

E aos que fazem parte de tudo isso...

- Dedico um carinho todo especial à minha orientadora professora Doutora Ana Cristina Garcia Dias que tanto admiro e tenho como modelo docente. Obrigada por me conceder a oportunidade de ingressar no mestrado e em sua linha de pesquisa. Ter a sua confiança foi crucial porque quando decidi voltar para a academia, depois de 18 anos atuando na Psicologia Clínica e realizar o sonho do mestrado, leva-me a ser eternamente agradecida!

- Ao meu esposo Everson Basso pela força, incentivo, paciência e cumplicidade diante da correria do dia-a-dia para conciliar a vida profissional, pessoal e familiar com os afazeres domésticos, cuidar dos filhos, trabalhar e cultivar a vida conjugal.

- Aos meus amores: meus filhos Samuel de 23 anos, Larissa de 14 anos e Laura de 5 anos que, em fases de vida tão diferentes e importantes fizeram parte de todo este processo de qualificação não só profissional, mas pessoal, pois acredito que tudo o que vivemos juntos em algum momento refletirá na formação de vocês através do exemplo de perseverança, esforço e responsabilidade.

- Aos meus pais: meu pai Sidnei que me ensinou a ser perseverante e organizada, a minha mãe Neides, que regou minha fé todos os dias em oração e com palavras de motivação. E a meu irmão Alex que desde o seu nascimento foi a minha inspiração para a escolha da formação em Psicologia.

- A “flor”, uma amiga do coração, que me motivou a realizar o sonho de fazer mestrado, a Mestre em Psicologia, Elenara Farias Lazzarotto. Obrigado por fazer parte da minha vida e pelas horas que sempre esteve disponível através de sua atenção e carinho.

- A Doutora em Psicologia Clarissa Tochetto de Oliveira que com profissionalismo contribuiu na Docência Orientada, nas discussões sobre meu projeto de pesquisa e por aceitar fazer parte da minha banca na Defesa da Dissertação.

- A Doutora em Psicologia Carolina Saraiva de Macedo Lisboa da PUC-RS por ter aceitado ser minha banca na Defesa da Dissertação, sua trajetória me inspira.

- À docente Doutora em Psicologia, Samara Silva dos Santos, por ser sempre solícita e atenciosa diante desta minha caminhada, pela pessoa que é e pela profissional que tive como um modelo na pós-graduação.

- Aos professores Doutora Dorian Monica Arpini, Doutora Taís Fim Alberti, Doutor Silvio Vasconcellos, Doutora Cláudia Maria Perroni e Doutora Adriane Roso sou grata por terem sido meus docentes no mestrado pois tenho muita admiração de suas trajetórias acadêmicas.
- Ao professor Doutor Marco Antônio Pereira Teixeira por ter aceitado o convite para ser um dos membros da banca na qualificação do meu projeto de pesquisa e pelas contribuições no mesmo.
- Aos professores do ensino superior que aceitaram em participar e colaborar com a realização dessa pesquisa através das entrevistas e em especial a professora Dra. Luciana Karine de Souza que me coorientou e esteve comigo na reta final da minha dissertação.
- A menina que conheci na sua infância, hoje Mestre em Direito, Luana Figueiró, que hoje reside na Alemanha, pelas contribuições na leitura e discussões sobre meu projeto de pesquisa.
- A amiga e comadre, Doutoranda em Educação, Dulcinéia Libraga Papalia Detoni, sempre presente na minha vida. A dinda da minha filha do meio, mas que em algumas tardes de sábado cuidou da minha caçula enquanto eu me preparava para a prova de Inglês. Obrigado pelo teu apoio.
- E por falar em apoio, cuidar da Laura em alguns finais de semana enquanto eu me dediquei a dissertação, esta homenagem vai para uma família abençoada: Josiane Oliari, Diego Quos e Júlia Oliari, amo vocês e estou certa que Deus os recompensará.
- As demais colegas da Clínica Integrada que fazem parte da equipe de profissionais, obrigado pelo incentivo e motivação quando juntas trabalhamos em prol da qualidade de vida no bairro Camobi em Santa Maria: Nutricionista Daniele Prochnow, Psicopedagoga Luana Detemer Cabreira, Psicóloga Andréia Sorensen Weber e a Doutoranda em Educação Dulcinéia Libraga Papalia Detoni.
- Aos alunos de Iniciação Científica Luiza Pereira Rodrigues e Amanda Mayer da Rocha da Psicologia e Igor Sastro Nunes do Serviço Social que me auxiliaram na transcrição das entrevistas e na produção de trabalhos. Desejo sucesso na graduação!
- A Jéssica Machado que ingressou no mestrado na mesma linha de pesquisa, por correr essa carreira e fazer parte deste momento que marcou nossas vidas.

*O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.*

*Jean Piaget*



## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Universidade Federal de Santa Maria

### **PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE SEU PAPEL NA ADAPTAÇÃO DE ALUNOS AO ENSINO SUPERIOR**

AUTOR (A): Fabíola de Cássia Reghelin Basso

ORIENTADOR (A): Ana Cristina Garcia Dias

COORIENTADOR (A): Luciana Karine de Souza

Esta dissertação teve como objetivo investigar as percepções de professores do Ensino Superior (ES) sobre o processo de adaptação dos estudantes à universidade. Foram desenvolvidos dois estudos para alcançar esse objetivo. Na ausência de artigos publicados sobre adaptação à universidade a partir do ponto de vista dos professores, conduziu-se uma revisão de literatura sobre o tema mais amplo da adaptação à universidade. Uma revisão integrativa de artigos publicados em língua portuguesa foi conduzida sobre o processo de adaptação, ajustamento e integração à universidade. Dezesete estudos compuseram a amostra final para análise detalhada, publicados entre 2006 e 2016, obtidos das bases de dados ScIELO, PePSIC e LILACS. Os critérios de inclusão foram ser artigo científico, escrito em português e de periódico revisado por pares. As análises mostraram que os docentes universitários exercem importante influência sobre a adaptação acadêmica dos estudantes, mais especificamente em seu domínio teórico e habilidades didáticas, motivacionais e interpessoais. Abertura ao diálogo e dedicação à adaptação acadêmica e formação dos estudantes são disposições fundamentais para o docente auxiliar na adaptação acadêmica dos alunos. O segundo estudo buscou conhecer as percepções dos professores sobre o processo de adaptação dos estudantes ao ES. Foram entrevistados 16 docentes de diferentes cursos superiores, de ambos os sexos, com idade entre 34 e 69 anos. A experiência docente variou de 2 anos e meio a 39 anos. A análise qualitativa realizada sobre os dados foi por codificação descritiva e categorização dos códigos em agrupamentos semelhantes em sentido. Dois conjuntos de resultados foram obtidos da análise: as percepções dos docentes sobre a adaptação acadêmica dos alunos, e as sugestões dos docentes sobre como o professor universitário pode auxiliar os alunos a ter sucesso na adaptação. Os conteúdos mais significativos derivados da análise das percepções dos docentes sobre o que influencia a adaptação acadêmica do aluno foram: relacionamentos interpessoais dos alunos, comportamentos do docente frente à adaptação do aluno, e o comportamento do aluno frente a sua própria adaptação acadêmica. Um dos caminhos de destaque para adotar para futuros estudos é melhor preparar os estudantes para a transição do ensino médio para a universidade, e melhor preparar os docentes universitários para lidar com os desafios da adaptação acadêmica dos alunos.

**Palavras-chave:** Adaptação Acadêmica, Docentes, Discentes, Ensino Superior

## **ABSTRACT**

Master's dissertation  
Postgraduate Program in Psychology  
Universidade Federal de Santa Maria

### **UNIVERSITY PROFESSOR'S PERCEPTIONS OF THEIR ROLE IN STUDENTS' ADJUSTMENT TO HIGHER EDUCATION**

AUTHOR: Fabíola de Cássia Reghelin Basso  
FACULTY ADVISER: Ana Cristina Garcia Dias  
CO-ADVISER: Luciana Karine de Souza

Place and date of defense: Santa Maria, 30<sup>th</sup> August, 2018.

This Master's Dissertation aimed at investigation how Brazilian higher education professors perceive students' university adaptation. Two studies were conducted. In the absence of studies published on university adaptation from the professors' standpoint, we carried out a literature review on university adaptation in general. An integrative review on journal articles published in Portuguese was carried out about the process of university adaptation, adjustment, and integration. Seventeen studies were part of the final sample for further analysis, published between 2006 and 2016, selected from databases SciELO, PePSIC and LILACS. The selection criteria demanded the paper to be a scientific article, written in Portuguese, and published in a peer-reviewed journal. The analyses showed university professors exert important influences on students' academic adjustment, more specifically as to theoretical knowledge and educational, motivational, and interpersonal skills. Openness to dialogue and dedication to students' academic adaptation and professional education are fundamental dispositions for professors to help students in their academic adaptation. The second study investigated how university professors perceive students' academic adaptation to higher education. We interviewed 16 professors, men and women, aged between 34 and 69 years old, from different knowledge areas. Teaching experience ranged from two and a half to 39 years. The qualitative analysis conducted on data was by descriptive coding and categorization in groups of codes similar in meaning. Two sets of results yielded from the analysis: professors' perceptions of students' academic adaptation, and professors' suggestions on how they may help students succeed in academic adaptation. The most significant contents derived from the analyses on the teachers' perceptions of what influence students' academic adaptation were: students' interpersonal relationships; teachers' behavior towards students' adaptation; and students' behavior towards their academic adaptation. One of the main roads to take for the future is to prepare students for the transition from high school to university and prepare professors to deal with students' academic adaptation challenges.

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

## SUMÁRIO

Apresentação .....	11
<b>ESTUDO 1 .....</b>	<b>15</b>
Resumo .....	15
Abstract .....	16
Introdução .....	17
Método .....	20
Resultados .....	23
Discussão .....	25
Considerações finais .....	34
Referências .....	36
<b>ESTUDO 2 .....</b>	<b>41</b>
Resumo .....	41
Abstract .....	42
Introdução .....	43
Método .....	45
Participantes .....	46
Instrumentos .....	47
Procedimentos e considerações éticas .....	48
Análise dos dados .....	49
Resultados .....	50
Discussão .....	61
Considerações finais .....	77
Referências .....	80
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICES</b>	
Apêndice A: Termo de Concordância Institucional .....	97
Apêndice B: Termo de Confidencialidade .....	98
Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido participante .....	99

## Apresentação

O índice de pessoas que concluem o ensino superior ainda é baixo se considerarmos que este vem se expandindo no país desde a década de 90 do século passado (SAVIANI, 2011). No contexto social brasileiro, a educação superior tem contribuído para o desenvolvimento social e econômico. Portanto, o acesso de estudantes a esse nível de ensino tem instrumentalizado pessoas, contribuindo para sua ascensão social e econômica, auxiliando muitos a melhorar de vida. A expansão do Ensino Superior Brasileiro acelerou-se a partir dos anos 2000, através do desenvolvimento de políticas de incentivo às Instituições de Ensino Superior (IES) através do desenvolvimento de diferentes estratégias: Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>1</sup>, Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES)<sup>2</sup>, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)<sup>3</sup>, estabelecimento de leis como a Lei nº 11.09614, de 13 de janeiro de 2005 e a criação de um novo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>4</sup>. Além da expansão, o contexto universitário tem se reorganizado, e novos públicos estão tendo acesso ao Ensino Superior (ES). Diferentes dispositivos têm sido utilizados nesse processo tais como o Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>5</sup>, a Lei das Cotas nas

---

<sup>1</sup> O Programa Universidade para Todos – PROUNI – foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e oferece bolsas para estudantes de baixa renda familiar (até 1,5 salário mínimo).

<sup>2</sup> O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES) foi instituído pela Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, com o objetivo de assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal.

<sup>3</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI – foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com a meta de dobrar o número de alunos nos cursos de graduação a partir de 2008, e permitir o ingresso nos cursos de graduação das Instituições Federais de Educação Superior.

<sup>4</sup> O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES – foi criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 e profundamente redefinido pela Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Em 2014, mais de 1.400.000 contratos haviam sido assinados.

<sup>5</sup> O Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi criado pelo Ministério da Educação em 2010, com o objetivo de substituir o vestibular tradicional nas instituições públicas de educação superior, assegurando gratuidade a todos os estudantes de escolas públicas e utilizando os resultados do Enem, combinados a um conjunto de ações afirmativas, como critério de seleção dos estudantes.

Instituições Federais<sup>6</sup>, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>7</sup>. Essas mudanças estão alterando o perfil socioeconômico do estudante de graduação do campus brasileiro (RISTOFF, 2014). Assim, atualmente as universidades estão se deparando com uma nova realidade social especialmente associada ao perfil dos alunos, tais como pessoas com deficiência, estudantes com idade avançada, provindos de grupos sociais e/ ou étnicos minoritários, que necessitam trabalhar para prover a própria subsistência. Assim, a heterogeneidade dos alunos (background socioeconômico e racial) traz novas questões à IES (INEP, 2013 e 2014) e ao campo de estudos de integração à vida acadêmica (ALMEIDA; SOARES, 2003; COULON, 2017).

Entrar em uma universidade, para muitos, é uma grande conquista e a realização de um sonho, quase sempre compartilhado com familiares e amigos (OLIVEIRA, PINTO; SOUZA, 2003; SOBROSA, OLIVEIRA, SANTOS; DIAS, 2014). É um momento de expectativas e ansiedade, no qual o indivíduo, ao sair do ensino médio e entrar na universidade, se depara com novos desafios e possibilidades, além de responsabilidades maiores. Não é incomum, o indivíduo pensar e se perguntar se realmente está preparado para a vida acadêmica. O ingresso no Ensino Superior (ES) é um momento de desafio para o estudante que precisa se dar conta de sua nova realidade de vida respondendo de forma eficaz não só as tarefas curriculares, mas a um contexto de desenvolvimento que lhe apresenta novas tarefas desenvolvimentais (TEIXEIRA, DIAS, WOTHICH; OLIVEIRA, 2008).

Diferentes termos têm sido utilizados para tratar desse fenômeno, que é multidimensional, uma vez que não trata apenas de desafios acadêmicos e cognitivos, mas também afetivos, pessoais e sociais. De modo geral, descreve-se o processo de integração, ajustamento ou adaptação ao ES partir de quatro domínios: o pessoal, o vocacional, o acadêmico e o social (ALMEIDA, SOARES; FERREIRA, 2000; ALMEIDA et al., 2000; BAKER; SIRYK, 1984; PASCARELLA; TEREZINI, 2005; POLYDORO, PRIMI, SERPA, ZARONI; POMBAL, 2001). O domínio pessoal compreende o sentido de identidade, o conhecimento de si próprio, os níveis de autoestima, as visões de mundo, que podem se transformar no estudante

---

<sup>6</sup> Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei das Cotas). A lei estabelece que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento destas vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

<sup>7</sup> O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), foi instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

durante esse período. O domínio de carreira/vocacional, por sua vez, envolve o processo de escolha e de tomada de decisões referentes ao curso de profissão, aos compromissos com as metas estabelecidas no contexto acadêmico inicialmente e, posteriormente, no mundo laboral e profissional. Já o domínio acadêmico apresenta ao estudante novas exigências em relação às tarefas desenvolvidas, às horas de estudo, às responsabilidades com a própria aprendizagem e com as diferentes formas de avaliação. Por fim, o domínio social se relaciona aos padrões de relacionamentos interpessoais tanto presentes nessa nova etapa do desenvolvimento como nesse novo contexto acadêmico: novas relações com colegas, amigos e professores (ALMEIDA; SOARES, 2003; GRANADO, SANTOS, ALMEIDA, SOARES; GUISANDE, 2005).

Percebe-se então que a vida acadêmica no ES traz para o indivíduo experiências importantes e desafiadoras, que envolvem diferentes tarefas como: começar a estudar conteúdos novos, gerenciar o tempo, assumir maiores responsabilidades por si mesmo, realizar tarefas domésticas ao morar sozinho. Dessa forma, ingressar na universidade implica em alterações na rotina, nos relacionamentos interpessoais, nas percepções de mundo, entre outras possíveis transformações. Nesse sentido, esse momento de vida é permeado por diferentes expectativas e estressores (ALMEIDA; SOARES, 2003; GRANADO, et al., 2005), sendo que diversos fatores intrapessoais (bem-estar físico, por exemplo), interpessoais (relacionamento com a família, professores e colegas) e contextuais (infraestrutura da instituição influenciam no processo de integração, permanência ou evasão do aluno na universidade (ALMEIDA; FERREIRA, 1999; BAKER; SIRYK, 1984; CREDÉ; NIEHORSTER, 2012; FELDT et al., 2011; IGUE, BARIANI; MILANESI, 2008; POLYDORO et al., 2001).

Teixeira et al. (2007) observam que as percepções dos estudantes sobre a disponibilidade dos professores promovem uma maior adesão ao curso e maior identificação com a profissão e instituição de formação, o que, por sua vez, contribui para a satisfação com a escolha profissional. Em um estudo desenvolvido por esses autores com 29 estudantes universitários brasileiros ingressantes e concluintes, observou-se que os mesmos esperam que os professores desenvolvam uma boa relação com seus alunos, e que a aprendizagem não se restrinja apenas a conteúdos acadêmicos. Os docentes devem apresentar uma postura sensível, ética e respeitosa, pois as relações dos estudantes com os professores servem de modelo para as futuras relações profissionais estabelecidas pelos discentes (OLIVEIRA, WILES, FIORIN; DIAS, 2014).

Assim, constata-se que o professor é uma figura importante na formação universitária e, como tal, pode contribuir no processo de integração do estudante na Universidade. A presente dissertação busca compreender as percepções dos professores de Ensino Superior sobre como

ocorre o processo de adaptação à universidade de alunos ingressantes, e como eles acreditam que podem auxiliar nesse processo de adaptação inicial e ao longo do curso.

Este trabalho está dividido em dois estudos. O primeiro estudo intitulado “Adaptação, integração e ajustamento ao ensino superior: uma revisão de artigos” trata-se de revisão da literatura sobre artigos publicados em língua portuguesa sobre o processo de adaptação à universidade. O objetivo deste trabalho foi identificar a literatura que tem sido publicada, em língua portuguesa, que embasa estudos sobre o fenômeno da adaptação à universidade. Este estudo ao identificar os fatores que contribuem para o processo de adaptação à universidade e o que já se produz de conhecimento sobre o tema serviu de base para a construção de um roteiro de entrevista sobre a integração ao Ensino Superior do estudante a partir da ótica dos professores. Optou-se por restringir a língua portuguesa o trabalho porque a estrutura no ensino superior no Brasil difere da de outros países latino-americanos, europeus e norte-americanos, tanto na América Latina, como no continente Europeu como Norte-americano. A inclusão de estudos portugueses, em função da língua, se deve ao fato de grande parte dos estudos brasileiros utilizam o modelo que embasa o instrumento desenvolvido por autores desse país - Questionário de Vivências Acadêmicas QVA (ALMEIDA, SOARES; FERREIRA, 2002). Cabe ressaltar, que em um primeiro momento, se realizou uma revisão de trabalhos sobre o papel/influência dos professores sobre a adaptação do estudante à universidade. Foram realizadas buscas com os termos adaptação, integração e ajustamento nas bases de dados SciELO (<http://www.scielo.br>), PePSIC (<http://www.pepsic.br>) e LILACS (<http://www.lilacs.br/>) em outubro de 2016 e nesta busca foram localizados apenas 17 artigos.

O segundo estudo intitulado “A percepção do docente sobre a adaptação acadêmica” apresenta as percepções empíricas dos professores sobre o processo de adaptação do aluno ao ensino superior. Como não foram localizados estudos nacionais sobre esse tema, considera-se que o segundo estudo pode contribuir para a compreensão do fenômeno.

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Universidade Federal de Santa Maria

**ADAPTAÇÃO, INTEGRAÇÃO E AJUSTAMENTO AO ENSINO SUPERIOR: UMA  
REVISÃO INTEGRATIVA**

AUTORA: Fabíola de Cássia Reghelin Basso

ORIENTADORA: Ana Cristina Garcia Dias

COORIENTADORA: Luciana Karine Souza

O ingresso na universidade requer do estudante a integração a um novo contexto acadêmico. Este estudo analisou artigos publicados em língua portuguesa sobre o processo de adaptação, ajustamento e integração à universidade. Foi conduzida uma revisão integrativa com os descritores adaptação, ajustamento e integração à universidade nas bases de dados SCIELO, PePSIC e LILACS, buscando publicações do período de 2006 a 2016. Das 172 publicações localizadas, foram descartadas as repetições, textos não disponíveis na íntegra online ou trabalhos fora do tema. Os critérios de inclusão foram ser artigo científico, escrito em português e de periódico revisado por pares. Dezesete artigos compuseram a amostra. As análises mostraram que os docentes universitários exercem importante influência na adaptação acadêmica dos estudantes, mais especificamente no seu domínio teórico e habilidades didáticas, motivacionais e interpessoais. Abertura ao diálogo e dedicação à adaptação acadêmica e formação dos estudantes são disposições fundamentais para o docente auxiliar na adaptação acadêmica dos alunos.

**Descritores:** Adaptação; Integração; Ajustamento; Ensino superior.



**ABSTRACT****ADAPTATION, INTEGRATION, AND ACADEMIC ADJUSTMENT TO HIGHER EDUCATION: AN INTEGRATIVE REVIEW**

AUTHOR: Fabíola de Cássia Reghelin Basso

FACULTY ADVISER: Ana Cristina Garcia Dias

CO-ADVISER: Luciana Karine de Souza

Place and date of defense: Santa Maria, 30<sup>th</sup> August, 2018.

University admittance requires student's integration to a new academic context. This study analyzed articles published in Portuguese about university adaptation, adjustment, and integration. An integrative review on journal articles published in Portuguese was carried out on the databases ScIELO, PePSIC and LILACS, focusing publications between 2006 and 2016. From 172 results, we excluded repetitions, papers not available online, and papers that did not focus on the themes selected. The selection criteria demanded the document to be a scientific article, written in Portuguese, and published in a peer-reviewed journal. Seventeen studies were the final sample. The analyses showed university professors exert substantial influence on students' academic adjustment, more specifically with good theoretical knowledge and educational, motivational, and interpersonal skills. Openness to dialogue and dedication to students' academic adaptation and professional education are fundamental dispositions for professors to help students in their academic adaptation.

**Keywords:** Adaptation; Integration; Adjustment; Higher Education.

## INTRODUÇÃO

O número de ingressantes no Ensino Superior (ES) no Brasil aumentou nas últimas décadas através do apoio de programas de expansão e acesso. Porém a proporção entre o número de pessoas preparadas ao ingresso e as vagas ofertadas ainda é insatisfatório. Em 2007, por exemplo, apenas 2.823.942 vagas estavam disponíveis para mais de 22 milhões de pessoas aptas ao ingresso no ES (INEP/MEC, 2010; TAVARES et al., 2011). Ingressar em uma universidade, para muitos, é não só ampliar o nível educacional, mas obter uma qualificação profissional e poder ascender socialmente (SPARTA; GOMES, 2005).

Apesar do nível de escolarização superior no país ainda ser baixo, a educação é importante para o desenvolvimento pessoal, social e econômico e uma forma de ascensão profissional. Mediante esse crescimento, através de políticas públicas de reservas de vagas e programas de financiamentos, gerou-se uma nova realidade social em se tratando de perfil de alunos. Esta heterogeneidade econômico-racial provocou questionamentos e instaurou inquietações no que diz respeito às exigências e adaptação acadêmica destes estudantes.

O ingresso na universidade que exige lidar com novos compromissos e práticas presentes na vida acadêmica, em um momento desenvolvimental importante (passagem da adolescência para a vida adulta) gera uma série de mudanças, que repercutem no desenvolvimento e na saúde integral do indivíduo. Esse é um momento de passagem para a vida adulta, que pode associar-se a possibilidade da saída de casa, o que exige ainda muitas o desenvolvimento de competências do jovem (TEIXEIRA et al., 2008).

O ingresso no ES também traz diferentes sentimentos. Inicialmente, mescla sentimentos de euforia com preocupação diante das expectativas e das dúvidas, que aparecem nesta nova etapa de vida. Surgem questionamentos sobre os relacionamentos com os colegas e professores, como serão as disciplinas, como será a universidade e sua estrutura. Alguns, se questionam quais serão as dificuldades a serem superadas (SOARES, MELLO; BALDEZ, 2011).

Estudos na área da adaptação à universidade indicam que a qualidade da adaptação à universidade está relacionada com as expectativas iniciais relativas ao ingresso no curso superior (ALMEIDA et al., 2003; ALMEIDA, SOARES; FERREIRA, 2002). Assim, o estudante universitário precisa ajustar-se a todo um conjunto de mudanças, sendo o apoio encontrado nos pares, na família e nos professores ser decisivo nesse processo (FERREIRA, ALMEIDA; SOARES, 2001).

O termo adaptação acadêmica reporta-se à necessidade individual de ajustar-se ao ambiente universitário quando o indivíduo ingressa e permanece na universidade. Esse processo pode ser compreendido a partir das atitudes dos alunos em relação ao curso escolhido, de sua capacidade para o estabelecimento de novas relações interpessoais, da presença ou ausência de estressores, das preocupações face as demandas acadêmicas e do vínculo desenvolvido entre o indivíduo e a instituição de ensino (BACKER; SIRYK, 1984). A nova realidade encontrada pelo universitário exige dele um trabalho em diferentes dimensões de natureza intrapessoal, interpessoal e contextual (ALMEIDA, SOARES; FERREIRA, 2000). Desta forma, a adaptação acadêmica é compreendida na literatura, principalmente, a partir das atitudes individuais que o estudante apresenta em relação ao curso, aos relacionamentos, às demandas acadêmicas e ao vínculo com a instituição (SOARES, MELLO; BALDEZ, 2011). Essas atitudes refletem o modo como ele se integra acadêmica e socialmente ao ES.

Estudar esse fenômeno é de extrema relevância, pois se trata de um período desenvolvimental importante, no qual o indivíduo poderá precisar de uma atenção diferenciada para lidar com as diferentes transições. Cabe lembrar que os indivíduos respondem de forma única às experiências e às exigências acadêmicas no contexto universitário, no entanto, alguns estressores comuns são vividos por esses estudantes. Por exemplo, nessa fase, é fundamental realizar o estabelecimento de metas educacionais, de carreira. Por outro lado, o contexto universitário nem sempre oferece as mesmas oportunidades a todos os estudantes universitários. Estudantes com diferentes perfis socioeconômico ou étnico podem encontrar maiores dificuldades do que outros (BARDAGI, LASSANCE; TEIXEIRA, 2012; OLIVEIRA; DIAS, 2013; RIBEIRO, 2005; SANTOS, 2005).

Um exemplo dessa situação, são as pesquisas realizadas com estudantes universitários de primeira geração (cujos pais não cursaram o ensino superior) que, em geral, podem apresentar diferentes estressores e dificuldades de integração ao contexto universitário quando comparados com estudantes que não são de primeira geração. Gibbons, Boons e Borders (2010) encontraram que estudantes de primeira geração possuem maior probabilidade de pertencerem a famílias de minoria étnico-racial e de nível sócio econômico baixo. Uma das principais motivações para a busca pelo ES, desses estudantes, é a possibilidade de crescer financeiramente, mas acima de tudo, conquistar respeito, status e honra. Esses jovens que ingressam na universidade podem enfrentar maiores barreiras como: enfrentar situações que lhe geram crenças de menor auto eficácia, enfrentar discriminação racial, falta de modelos de identificação ou de orientação quanto a como enfrentar os desafios presentes no ES. Além disso, alguns estudos descrevem que apesar de estudantes de primeira geração serem vistos como

“menos bem-sucedidos” são sujeitos possuidores de características positivas que contradizem estudos que os consideram deficitários academicamente. Essas características devem ser consideradas no atendimento e serviços destinados a essa população (CARPENTER; PEÑA, 2016; LOMBARDI; MURRAY; GERDES, 2012). Em razão do número cada vez maior de estudantes ingressando em universidades que podem pertencer à famílias com pais sem escolarização superior, torna-se importante compreender como ocorre o fenômeno da adaptação desses e dos estudantes que tradicionalmente ingressam no ES a fim de facilitar sua integração e ajustamento e entender a influência da família nesse processo (PASCARELLA, PIERSON, WOLNIAK; TERENCEZINI, 2004).

Cabe destacar que a família é uma importante fonte de apoio ao estudante. Os pais exercem grande influência na construção dos vínculos afetivos, autoestima, autoconceito e na construção de modelos de interação. Esses servirão de base para o estabelecimento de relações em outros contextos de interação social. Assim, as experiências vividas na família podem promover um desenvolvimento saudável, que oferece recursos para o enfrentamento de situações estressantes do dia-a-dia, ou dificultar o desenvolvimento, provocando problemas de ajustamento (DESSEN; POLONIA, 2007; OLIVEIRA; BASTOS, 2000).

Ingressar no ES e passar por um processo de adaptação bem-sucedido, especialmente no 1º ano, aparece em estudos como preditor da persistência e de sucesso dos alunos ao longo das experiências acadêmicas (GRANADO et.al, 2005). O modo como é vivenciada esta experiência depende tanto do parental, como do apoio da universidade e das características do indivíduo (CUNHA, 2005).

Ao revisar a literatura sobre o assunto, identificou-se diferentes palavras para falar desse fenômeno. Os termos “ajustamento”, “integração” e “adaptação”, no dicionário informal Online de Português, são sinônimos, contudo, há diferenças. O “ajustamento” se refere a uma ação de “encaixar-se” de maneira perfeita, na qual este ajuste eliminaria as divergências. Já o termo “integração” está associado a ideia de agregação com o objetivo de reunir pessoas para se “entrosar”. Por fim, a palavra “adaptação” é definida como adequação ao “ser”, ao “estar” e ao “fazer” em um determinado contexto. Considera-se que a palavra “adaptação” no contexto do estudante universitário, seria definida como um processo de acomodação ou apropriação do sentido de “ser aluno” nesse novo contexto de aprendizagem. Se remete às habilidades e às dificuldades para realizar novas aprendizagens e para se relacionar com outras pessoas. Uma vez que as palavras: “se adaptar”, “se ajustar” e “se integrar” se complementam em sentido, o ingresso na vida universitária tem sido descrito a partir dos mesmos. Esse estudo teve por

objetivo localizar estudos que tratem do processo de adaptação, ajustamento e integração acadêmica ao ensino superior.

## MÉTODO

Este estudo caracteriza-se por uma revisão integrativa de literatura (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). Essa abordagem permite avaliar e sintetizar os achados de uma área, através de uma estratégia de busca organizada, análise e sistematização dos conhecimentos produzidos sobre determinado tema (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

Este estudo foi conduzido por dois juízes, no mês de setembro de 2016. Foi realizada busca de estudos publicados na língua portuguesa de artigos eletrônicos indexados nas bases de dados SciELO (<http://www.scielo.br>), PePSIC (<http://www.pepsic.br>) e LILACS (<http://www.lilacs.br/>). Uma primeira busca cruzou termos “adaptação acadêmica”; “ajustamento acadêmico”; “integração acadêmica”; “adaptação à universidade”; “ajustamento à universidade”; “integração à universidade”, “apoio da família” e “apoio familiar”. Neste primeiro cruzamento dos termos com “apoio familiar” não foram encontrados artigos que tratassem dos conceitos de forma combinada em nenhuma das bases. Nesta mesma data optou-se por fazer outra busca, com cruzamentos combinados de: “adaptação acadêmica”, “adaptação à universidade”, ajustamento acadêmico”, “ajustamento à universidade”, “integração acadêmica”, “integração a universidade” e “ensino superior”. Optou-se por utilizar descritores que nomeassem os aspectos entendidos na literatura como variáveis que influenciam a adaptação a novos contextos educacionais (CREDÊ; NIEHORSTER, 2012; FELDT et al., 2011; IGUÊ, BARIANI; MILANESI, 2008; POLYDORO et al., 2001). Operadores booleanos tais como and, or foram utilizados nas presentes buscas.

As palavras-chave foram escolhidas com base na busca dos termos na Terminologia em Psicologia ([www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)), ferramenta constantemente atualizada (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). A amostra compreendeu as publicações de artigos indexados nas bases: SciELO (<http://www.scielo.br>), PePSIC (<http://www.pepsic.br>) e LILACS (<http://www.lilacs.br/>). A leitura prévia dos resumos seguiu como critérios de inclusão: 1- veículo de publicação (acesso ao texto completo das publicações nacionais e de fácil acesso para os pesquisadores); 2- idioma de publicação (publicados na íntegra em língua portuguesa);

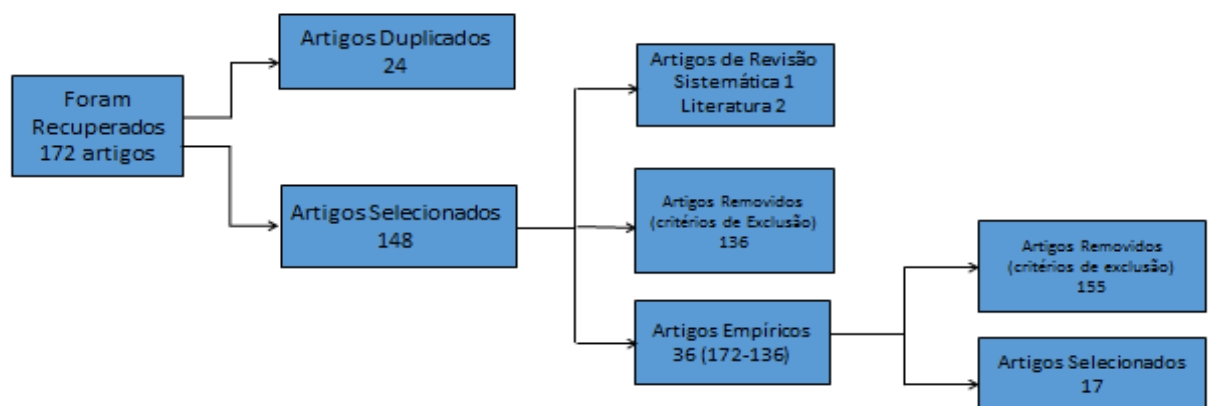
3- modalidade de produção científica (artigos empíricos); 4- ano de publicação entre 2006 e 2016 e que tratassem dos conceitos de adaptação, integração e ajustamento acadêmico.

Após a definição das bases, foi realizada uma leitura dos resumos dos 172 artigos sendo selecionados 148 artigos, dentre eles 24 duplicados (repetidos nas bases) e do total dos 148 selecionados havia 41 artigos empíricos. Foram removidos por critérios de exclusão um total de 131 artigos: 118 artigos excluídos fora do tema adaptação, integração e ajustamento acadêmico, 12 artigos excluídos fora do ano de publicação no intervalo de 2006 até 2016, 06 artigos excluídos fora do idioma, 02 artigos excluídos por serem de revisão de literatura e 1 artigo excluído por ser de revisão sistemática. Do total de 172 artigos encontrados, 22 artigos foram para análise entre juízes sendo então removidos mais 05 artigos por critérios de exclusão. Assim, do total de 172 artigos encontrados, 155 artigos foram removidos pelos critérios de exclusão e incluídos 17 artigos empíricos para serem analisados.

Ao total foram encontrados 172 artigos nacionais revisados por pares, dos quais 24 eram duplicados. Dos 148 restantes, foram removidos 136 textos por critérios de exclusão: 118 por fuga do tema, 12 fora do período de análise determinado, 06 não publicados em língua portuguesa e 03 revisões de literatura. Assim, o total de artigos removidos por critérios de exclusão foram 155, restando 17 artigos de modalidade de produção científica empírica para serem analisados.

**Figura 2** –Fluxograma Final da Revisão Sistemática

### FLUXOGRAMA FINAL



Os estudos foram avaliados em 4 etapas: leitura exploratória; leitura seletiva; leitura analítica e leitura interpretativa. Na exploratória buscou-se conhecer os textos de forma ampla, ao passo que na seletiva realizou-se uma leitura mais aprofundada do método, resultados, discussão e conclusão. Na analítica as informações foram classificadas a partir de seus conteúdos principais. E para finalizar a interpretativa procurou estabelecer relações entre o conteúdo das publicações.

A amostra final foi constituída por 15 publicações nacionais, 02 Portuguesas, de estudos empíricos lidos na íntegra, dos quais 11 eram de metodologia quantitativa, 05 artigos de metodologia qualitativa e um estudo apresentava a metodologia mista. Logo após ter sido realizada a busca os estudos foram analisados por dois juízes (psicólogos formados, escolhido por pesquisar o tema estudado), obteve-se um índice de concordância entre os mesmos de 98,88 % do total de artigos encontrados.

Após esse procedimento, realizou-se uma análise descritiva dos 17 artigos, foram identificados os objetivos das pesquisas no intuito de agrupá-las dentro de uma mesma temática e, também, apontar os diferentes aspectos abordados por cada uma. O processo de adaptação acadêmica (conhecimento das dificuldades e fatores promotores desse processo) foi discutido a partir de estudos nacionais para conhecer como esse estudo vem sendo estudado no contexto nacional. A inclusão de artigos produzidos em Portugal, se deve ao estabelecimento de diversas parcerias entre pesquisadores brasileiros e de autores desse país, na investigação do fenômeno.. A seguir, procurou-se descrever tanto os resultados encontrados quanto os principais elementos abordados em suas discussões.

## RESULTADOS

A tabela 1 apresenta os 17 artigos analisados na íntegra nesse trabalho.

**Tabela 1** – Características dos artigos revisados sobre adaptação, integração e ajustamento acadêmico de 2006 a 2016

<b>Autor</b>	<b>Amostra</b>	<b>Tipo de estudo</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Sugestões futuras</b>
CARLOTO, TEIXEIRA; DIAS (2015)	<i>Participaram desse estudo 412 acadêmicos</i>	<i>Empírico Quantitativo</i>	<i>(QVA-r), a Escala Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP) e um questionário de dados sócio demográficos</i>	<i>Sugere-se a realização de pesquisas longitudinais.</i>

CARMO; POLYDORO (2010)	68 estudantes matriculados no primeiro ou último semestre do Curso de Pedagogia.	Empírico Quantitativo	Utilização da escala QVA – Questionário de Vivências Acadêmicas	Participantes estudantes de instituições públicas como também privadas de Ensino Superior.
DINIZ; ALMEIDA (2007)	375 estudantes do primeiro ano.	Empírico Quantitativo	Análises bivariadas de dados; Aplicação da Escala de Determinantes da Escolha de Curso.	Presume-se que o gênero se relaciona indiretamente com a mudança de curso, através da interveniência das variáveis notas de candidatura, área de estudos e determinantes intrínsecos.
FARIA, PINTO; TAVEIRA (2014)	115 estudantes, 72 mulheres e 43 homens, cursando o 1º ciclo do ensino superior português.	Empírico Quantitativo	Aplicaram-se o Career Exploration Survey, o Academic Adjustment Questionnaire e The Revised NEO Personality Inventory.	Sugere-se a realização de novos estudos, de modo a validar os resultados aqui obtidos, quer com estudantes portugueses, quer com estudantes lusófonos de outras nacionalidades.
GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO (2010)	189 ingressantes de diferentes cursos de uma instituição	Empírico Quantitativo	QVAr (reduzido).	Esses resultados podem contribuir para pesquisas a serem realizadas e para a discussão de políticas e programas educacionais da educação superior, de modo geral, e referente a cada um dos cursos, de forma particular.
GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO (2011)	189 ingressantes dos cursos de Letras, Matemática, Administração de Empresas e Tecnologia da Informação de uma instituição privada.	Empírico Quantitativo	Aplicação da escala de auto eficácia na formação superior e do QVA em duas fases de coleta no primeiro ano de graduação.	Sugere-se a realização de pesquisas de equação estrutural, de modo que se possa verificar a hipótese de que a auto eficácia na formação superior seria requisito para a integração ao ensino superior.
IGUÊ, BARIANI; MILANESI (2008)	203 estudantes dos 1º e 5º anos de um curso superior de Psicologia.	Empírico Quantitativo	(QVA-r) aplicado com uma questão sobre as expectativas no período de ingresso à universidade	Auxiliar no planejamento de medidas educacionais que visem à integração de estudantes ao ensino superior
MAGALHÃES (2013)	334 estudantes matriculados no 1º semestre de cursos de graduação de uma IES.	Empírico Qualitativo	Selecionados e entrevistados 12 estudantes, seis com escores indicativos de integração e seis com escores indicativos de não-integração à universidade	Delineamentos longitudinais ao acompanhar estudantes durante o seu 1º ano de graduação, integrando procedimentos de entrevista e de construção de modelos estatísticos de predição da evasão. A articulação destas duas abordagens permitirá compreender o fenômeno.
OLIVEIRA, DIAS; PICOLOTTO (2013)	504 estudantes universitários de 12 cursos de graduação de duas universidades públicas do Sul do Brasil.	Empírico Método Misto	Um questionário para caracterizar a amostra e identificar as dificuldades encontradas no contexto acadêmico foi aplicado coletivamente em sala de aula, e as informações foram submetidas à análise de conteúdo temática	Escassez de trabalhos sobre a utilização dessa abordagem no ambiente acadêmico.
OLIVEIRA et al. (2014)	29 estudantes dos cursos de Psicologia e Economia de uma universidade do Interior do Rio Grande do Sul.	Empírico Qualitativo	Entrevistas individuais, submetidas à análise fenomenológica.	Sugere-se pesquisa em outros cursos na área da saúde e exatas. Que mais estudos sejam realizados abordando a percepção dos próprios professores sobre sua atuação.



SARRIERA et al. (2012)	273 estudantes de três universidades distintas.	Empírico Quantitativo	QVA-r (versão reduzida). Questionário biossociodemográfico; análises estatísticas – análise de variância e discriminante.	Avaliar a interação aluno-professor, aspecto importante para as vivências acadêmicas dos estudantes.
SANTOS et al. (2013)	203 estudantes dos cursos de Psicologia (n=76) e Odontologia	Empírico Quantitativo	(QVA-r) e uma Escala de Satisfação Acadêmica (ESEA).	Estudar estudantes de séries intermediárias e de transição inicial e a final que apresentam índices de integração e de satisfação mais baixos. Investigar em estudos mais abrangentes, estendidos a todos os semestres de formação de diferentes cursos das várias áreas do conhecimento.
SANTOS, OLIVEIRA; DIAS (2015)	24 acadêmicos dos cursos de Economia e Psicologia de uma universidade do Sul do Brasil.	Empírico Qualitativo	Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, onde as respostas foram submetidas à análise de conteúdo	Que mais pesquisas sejam realizadas com acadêmicos de cursos de outras áreas e outras instituições, objetivando conhecer de que forma são constituídos os vínculos entre os colegas e se isso ajuda, atrapalha ou é indiferente para o melhor desempenho acadêmico.
SILVA; NASCIMENTO (2012)	09 estudantes dos 1.º e 2.º anos do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.	Empírico Qualitativo	Duas entrevistas por participante.	Interessante apurar a opinião dos docentes em relação a esta temática do acesso ao ES de adultos M23, através de uma abordagem qualitativa, de forma a compreender as suas percepções e enriquecer a análise tendo em conta pontos de vista qualitativamente diferentes.
SOARES et.al. (2014)	182 estudantes brasileiros (M=26,2; DP=8,76), sendo 146 mulheres e 36 homens.	Empírico Quantitativo	(a) 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).	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.
SOUZA, LOURENÇO; SANTOS (2016)	18 estudantes do 1º e 2º semestres de um curso de Psicologia	Empírico Qualitativo	Diários de bordo, a fim de encontrar indicadores de adaptação e de desajuste ao ingresso na Universidade por meio da escrita dos estudantes.	Investimentos científicos com coleta de dados via diários de bordo, não apenas com calouros, mas com estudantes de outros semestres de curso e com necessidades educativas e de carreira diferenciadas.
TEIXEIRA, CASTRO; ZOLTOWSKI (2012)	17 estudantes no 1º ano entre 18 e 28 anos, de quatro graduações: Engenharia Civil, Enfermagem, Farmácia e Jornalismo	Empírico Qualitativo	As entrevistas individuais ocorreram entre a quarta e a oitava semanas de aulas, sendo submetidas à análise temática de conteúdo.	Recomenda-se que futuros estudos explorem diferentes ambientes universitários, incluam participantes homens e apliquem delineamentos quantitativos focados no momento de entrada no curso Apesar das limitações, acredita-se que os achados desta pesquisa podem fomentar a exploração das particularidades

				<i>de cada dimensão da integração (acadêmica e social), proporcionando uma descrição conceitual mais rica desse fenômeno.</i>
--	--	--	--	---

## DISCUSSÃO

Verificou-se que o instrumento mais utilizado para avaliar a adaptação acadêmica foi o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) (CARMO; POLYDORO, 2010; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011) e sua versão reduzida QVAr – versão reduzida (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; SARRIERA et al., 2012; SANTOS et al., 2013; IGUÊ, BARIANI; MILANESE, 2008; CARLOTTO, TEIXEIRA; DIAS, 2015; SOARES et al., 2014). Os demais instrumentos utilizados para investigar o fenômeno foram entrevistas semi estruturada (SARRIERA et al., 2012), Escala de Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP) (CARLOTTO, TEIXEIRA; DIAS, 2015), Escala de Satisfação Acadêmica (ESEA) (SANTOS et al., 2013), Escala de Determinantes da Escolha de Curso (DINIZ; ALMEIDA, 2007), o Career Exploration Survey, o Academic Adjustment Questionnaire, The Revised NEO Personality Inventory (FARIA, PINTO; TAVEIRA, 2014) e o Questionário de Envolvimento Acadêmico – QEA (Versão A - Expectativas, ALMEIDA; SOARES, 2001). Os instrumentos de caracterização da amostra buscaram informações demográficas, socioeconômica dos participantes (por exemplo, - o Questionário de Classificação Econômica do Brasil; ABEP, 2011). A maior parte dos estudos analisados utilizou um delineamento quantitativo, que empregou diferentes procedimentos estatísticos de análise. Serão descritas as características dos estudos a seguir.

Carmo e Polydoro (2010), em uma pesquisa realizada com estudantes de pedagogia sobre o fenômeno, descrevem que a integração ao Ensino Superior é um fenômeno multifacetado, que implica nas inter-relações entre as características dos estudantes, da instituição e dos cursos. As experiências iniciais do primeiro ano do curso são consideradas determinantes para os níveis de sucesso e satisfação acadêmica. Os autores encontraram que uma moderada de integração dos estudantes do curso de Pedagogia noturno tanto nos ingressantes como nos concluintes indica que esses alunos demonstram algum nível de satisfação com o curso embora encontrem diferentes dificuldades. Os estudantes ingressantes apresentaram algumas dificuldades relacionadas ao bem-estar físico e psicológico, o envolvimento em atividades extracurriculares, nos relacionamentos com professores, na gestão

de recursos econômicos e em situações de avaliação. Para os estudantes concluintes estaria no envolvimento em atividades extracurriculares e no relacionamento com professores. Esses resultados salientam a relevância da promoção de condições institucionais para a integração do estudante ao Ensino Superior, indicando a importância de acompanhar os estudantes do curso noturno, oferecendo diferentes orientações conforme suas necessidades. Essa pesquisa concluiu que as IES têm um papel ativo no processo de vivências acadêmicas. Ela pode auxiliar o estudante desde o início no ES a fim de proporcionar vivências positivas. As limitações desse trabalho são que o mesmo foi realizado com estudantes de um único curso de uma instituição pública de ES e não reflete a realidade das condições de integração da população total dos estudantes do referido curso e turno (CARMO; POLYDORO, 2010).

A pesquisa de Sarriera et al. (2012) buscou comparar as prováveis diferenças na integração de estudantes no ensino superior em três universidades do sul do país. Os autores partiram da premissa que integração ao ES envolve o desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas que influenciam no estabelecimento de relações interpessoais positivas e gratificantes, no desenvolvimento da identidade, da autonomia, e de projetos vocacionais, que estão associados ao bem-estar dos universitários. Os encontraram que cada instituição apresenta um perfil diferenciado de estudante, no entanto, ao se analisar os níveis de adaptação através do QVA-r por instituição, os alunos das três universidades apresentaram níveis de integração ao contexto universitário acima do ponto, o que indica que eles se encontram medianamente adaptados ao Ensino Superior. Por outro lado, foram encontradas diferenças significativas nas médias das dimensões Pessoal, Estudo e Institucional. Nas dimensões Carreira e Interpessoal não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre as instituições. As diferenças nos perfis dos alunos se devem a nível socio econômico, presença ou não de atividades laborais e na gestão do tempo. Os autores concluem que as mudanças psicossociais e cognitivas envolvidas no processo de ajustamento à universidade implicam em mudanças internas significativas, que são mediadas por variáveis externas, a exemplo das características da instituição do ES ou situação laboral. Os autores propõem que a instituição de Ensino Superior confira especial atenção especial aos alunos, auxiliando-os no gerenciamento e organização do tempo. Estudantes que exercem outras atividades além das acadêmicas encontram maiores dificuldades para dar conta das tarefas e avaliações relativas ao curso. Essa medida pode contribuir para melhorar o nível de aproveitamento dos estudos e dos níveis de bem-estar físico e psicológico do estudante. A universidade pode ter um papel mais ativo que facilite a integração do estudante no ES, propondo atividades de integração, ofertando serviços de apoio pedagógico e psicossocial ao estudante.

Um outro estudo que indica a necessidade de serviços nas Instituições de Ensino superior para orientação e desenvolvimento de competências no estudante foi realizado por Guerreiro- Casanova e Polydoro (2010). Esses autores buscaram identificar e analisar as possíveis alterações ocorridas ao longo do primeiro ano do curso através das dimensões do QVA em 189 estudantes ingressantes de diferentes cursos de graduação. Os resultados demonstram que a maioria dos estudantes pesquisados diminuiu sua percepção de integração ao ensino superior durante o primeiro ano de graduação. Essa diminuição significativa foi verificada em 79 estudantes, sendo que apenas 48 demonstraram maior integração ao ensino superior no decorrer do primeiro ano do Ensino Superior. pesquisado. Ao observar cada uma das dimensões do QVA foi possível identificar que as dimensões pessoal, interpessoal e estudo demonstraram diferenças negativas, apesar de não significativas, sendo que as dimensões carreira e institucional indicaram diferenças negativas e significativas. Os autores atribuem essas diferenças negativas as características ambientais presentes na instituição e nesse nível de ensino, assim como ao envolvimento que cada estudante dedica ao ensino superior, considerando-se a porção de tempo e de energia investida em termos pessoais e acadêmico (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO 2010).

Esses autores também investigaram, os níveis de integração ao ES e as percepções de auto eficácia dos estudantes (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011). Verificaram correlações positivas e significativas entre os níveis de integração e auto eficácia no início do curso. No entanto, observa-se uma diminuição da força dessa correlação com o passar do tempo. Os resultados indicam que, após vivenciar as tarefas presentes no cotidiano universitário, não existem diferenças significativas entre essas variáveis. Foi observado que a maior parte dos estudantes pesquisados se percebem menos capaz de planejar, organizar e executar ações que lhes orientem ao alcance de suas metas de formação acadêmica. No início do curso, as capacidades de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular as próprias ações não foram percebidas como novidades, mas isso ocorreu após experienciar as tarefas acadêmicas que exigem maior grau de complexidade. O maior nível de exigência do Ensino Superior requerer maiores habilidades no estabelecimento de metas, de fazer escolhas, de planejar e de autorregular-se, o que pode contribuir para a diminuição da percepção de tais capacidades no estudante, o que impacta em menores níveis de auto eficácia.

As questões sobre o tempo experienciado e o processo de adaptação ao Ensino superior também foi investigado por Diniz e Almeida (2007). Esses autores buscaram conhecer as relações entre as variáveis acadêmicas e psicossociais da primeira fase da integração universitária (escolha e colocação no curso) e mudança de Curso. Os autores encontraram que

mudaram mais frequentemente de curso aqueles estudantes que: apresentaram notas mais baixas no momento do ingresso no Ensino Superior (ES), frequentavam cursos ligados a recursos tecnológicos e atribuíam menor importância aos fatores intrínsecos a escolha de curso.

Mudanças de curso e situações de evasão estão relacionadas a satisfação com a experiência acadêmica. Santos et al. (2013) buscaram avaliar a integração e a satisfação acadêmica em universitários e analisar sua relação, conforme o curso e a etapa de formação, utilizando o QVA-r e a Escala de Satisfação Acadêmica. Os resultados mostraram que os estudantes apresentaram níveis de integração e de satisfação superior à média. Foram detectadas diferenças entre os cursos. Os estudantes do curso de Psicologia, quando comparados aos de Odontologia relataram maiores níveis de bem-estar físico e psicológico, maior segurança na escolha do curso e se sentem mais competentes para prosseguir no curso. Os estudantes de Odontologia, por sua vez, quando comparados aos de Psicologia se mostraram mais satisfeitos com a estrutura da instituição e a disponibilidade de recursos, equipamentos e laboratórios. A integração e a satisfação, apesar de compartilhar aspectos comuns, avaliam construtos diferentes, sendo ambos importantes para a compreensão do fenômeno complexo e multideterminado da vida acadêmica.

O trabalho de Iguê, Bariani e Milanesi (2008), por sua vez, verificando se estas variavam em função do ano frequentado pelo estudante. Os resultados indicam que os alunos de 1º ano não apresentaram diferenças significativas nas suas vivências acadêmicas em virtude de suas expectativas, sejam elas positivas ou negativas. Já os estudantes de 5º ano, apresentaram diferenças significativas na dimensão interpessoal (alunos com expectativas muito altas nessa dimensão provavelmente estavam mais dispostos a estabelecer relações de amizade e criar vínculos afetivos). Assim, verifica-se que as expectativas iniciais são fatores importantes que podem influenciar na vivência acadêmica. Os resultados apontam que de um modo geral que os discentes com expectativas mais altas, por estarem mais dispostos e motivados, tem uma melhor avaliação das vivências acadêmicas.

Soares et al. (2014) também investigaram como as expectativas afetam a qualidade das vivências adaptativas dos acadêmicos que iniciam o Ensino Superior. As expectativas de envolvimento nas relações com os colegas, em relação ao projeto de carreira e as atividades curriculares do curso estiveram associadas aos níveis de adaptação acadêmica dos estudantes. Expectativas acadêmicas mais elevadas dos estudantes estão associadas a melhores índices de adaptação acadêmica na dimensão interpessoal. Contudo, correlações fracas nas demais dimensões (carreira, pessoal, estudo e institucional) e as vivências acadêmicas fazem atentar para o fato de que outras variáveis possam estar associadas à adaptação acadêmica, a exemplo

do nível socioeconômico. Além disso, expectativas de envolvimento vocacional e de envolvimento social dos estudantes são preditores da qualidade das vivências acadêmicas quanto à carreira almejada. Esse estudo indica que expectativas iniciais elevadas podem não ser atendidas em função tanto de características e exigências do ensino superior como das próprias instituições. A frustração dessas expectativas iniciais, sem uma conseqüente reformulação, pode levar ao abandono precoce do Ensino Superior.

Faria, Pinto e Taveira (2014), por sua vez, analisam outros fatores que podem contribuir para o processo de adaptação à universidade, como os processos de exploração vocacional e as características de personalidade associadas a perfis de carreira. Esse estudo identificou dois perfis distintos de atuação e vivência de carreira: o perfil conformista e o perfil construtivo. O primeiro perfil apresenta níveis negativos nas crenças, comportamentos e nos comportamentos exploratórios, bem como em todas as dimensões da adaptação acadêmica (expectativas de auto eficácia em tarefas acadêmicas básicas, expectativas de auto eficácia para lidar com barreiras e desafios acadêmicos específicos, alcance e progresso de objetivos, recursos, apoios e barreiras ao ajustamento acadêmico, adaptação acadêmica geral, Afeto situacional e Satisfação com a vida em geral) e nos fatores de Extroversão, Neuroticismo, Abertura à experiência e Amabilidade positivos do Inventário de Personalidade Neo-Pi Revis. Por outro lado, o segundo perfil apresentou níveis positivos em todas as dimensões de exploração e de adaptação acadêmica, obtendo maiores escores no fator Conscienciosidade. Estes resultados salientam a necessidade de intervenções de carreira diferenciadas no ensino superior, de modo a responder de forma ajustada às características de cada grupo de indivíduos.

Ainda investigando variáveis individuais associadas ao processo de adaptação acadêmica em estudantes universitários, Carlotto, Teixeira e Dias (2015) buscaram identificar se o gênero ou a etapa do curso (primeiro ou último ano) influenciam na escolha de estratégias de enfrentamento e nos níveis de adaptação dos estudantes ao ensino superior. As estratégias focadas no problema e no suporte social correlacionaram-se positivamente com o processo de adaptação acadêmica. As estratégias baseadas na emoção e nas práticas religiosas/pensamento fantasioso, estiveram relacionadas negativamente com o processo de ajustamento ao ensino superior.

No que se refere ao estudo de variáveis relacionais o estudo de Oliveira et al. (2014) investiga o papel dos professores no processo de adaptação do estudante à universidade, assim como sua influência na formação profissional. Esse estudo objetivou descrever as percepções dos estudantes universitários sobre sua relação com os docentes, assim como a influência desta relação no processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior. Cinco aspectos da interação

professor-aluno que podem tanto facilitar quanto dificultar a adaptação acadêmica desses jovens, são elas: as diferenças entre os professores do Ensino Médio e os do Ensino Superior, a formação e didática dos professores, o níveis de receptividade e incentivo ofertados pelos professores, a qualidade das relações acadêmicas e pessoais e a importância atribuída ao professor pelo aluno em sua formação. Os resultados apontaram a importância de os docentes atuarem de forma habilidosa tanto nos aspectos teórico-didáticos quanto nos aspectos interpessoais. Os autores concluem que o papel do professor não se restringe ao ensino teórico e técnico da profissão, aspectos relacionais parecem influenciar de forma importante no processo de adaptação à universidade. Desta forma, ao se pensar em serviços institucionais voltados aos processos de integração, deve-se pensar na oferta de capacitações aos professores bem como de suporte aos mesmos, uma vez que eles são figuras importantes nesse processo.

Souza, Lourenço e Santos (2016) também buscaram identificar como a percepção dos de estudantes ingressantes no curso de Psicologia pode afetar sua adaptação à universidade. Esses autores utilizaram um diário de bordo do estudante para analisar o fenômeno. Esse instrumento proporciona o desenvolvimento da autorreflexão e da análise crítica das vivências pessoais, com professores e pares através do registro diário das experiências. Esse estudo demonstra que tanto vivências subjetivas como aspectos objetivos institucionais contribuem de forma significativa no processo de integração dos estudantes, destacando-se os aspectos sociais dessa experiência.

Magalhães (2013), da mesma forma, observou através de um estudo qualitativo que as dificuldades acadêmicas e de integração social, a percepção de indiferença de colegas e professores, a decepção com o curso escolhido, a decepção com os programas e estratégias de ensino, a percepção de retorno insatisfatório do investimento financeiro feito podem afetar em experiências mais bem sucedidas ou de fracasso dos estudantes. O autor considera as experiências de sucesso e fracasso na integração ao ensino superior implica tanto na avaliação de aspectos individuais como institucionais amplos, como questões econômica e questões pedagógicas.

A pesquisa de Silva e Nascimento (2012) também investiga de forma qualitativa a existência de fatores motivacionais envolvidos no desejo de ingresso, a presença de atitudes proativas em relação a reformulação de práticas institucionais e o processo de adaptação do estudante. A multiplicidade de motivações que desencadeiam a vontade de ingressar no ES, especialmente em profissionais que busca de atualização de conhecimentos e valorização de sua empregabilidade, perspectivas de desenvolvimento de carreira e de desenvolvimento pessoal são fatores motivacionais importantes que levam estudantes a ingressar no ensino

superior. No entanto, algumas práticas devem ser observadas pelas instituições superiores a fim de melhorar os processos de ensino-aprendizagem e de integração do estudante ao ensino superior. Este estudo ressalta como interessante investigar a opinião dos docentes em relação ao processo dos estudantes, uma vez que não foram identificados estudos sobre a perspectiva do professor sobre o processo de adaptação dos estudantes. Os docentes assim como as instituições de Ensino Superior devem estar atentos aos desafios presentes nesse contexto que são novos para os estudantes, como: lidar com situações novas em relação ao curso e aos conteúdos, horários, colegas, entre outras.

Serviços voltados aos estudantes que envolvem os pares como tutores podem ser alternativas interessantes de integração do estudante ao contexto universitário. Santos, Oliveira e Dias (2015) buscaram conhecer as opiniões dos estudantes universitários sobre as características das relações estabelecidas com seus pares, além de como estas se modificam ao longo da graduação e como essas influenciam na adaptação acadêmica na percepção de calouros e formandos. As autoras verificaram que os calouros têm uma boa relação com os colegas em geral, embora a turma seja percebida como desunida com o passar dos semestres. Mesmo assim, os alunos acreditavam que os colegas contribuem para um melhor desempenho acadêmico por meio de apoio afetivo e instrumental. O estímulo por parte dos docentes para o desenvolvimento de atividades em grupo e a criação de um ambiente com interações saudáveis foram fatores apontados como relevantes para facilitar a aprendizagem e a familiarização com a universidade. Nesse estudo, o trote universitário assim como as primeiras vivências com os colegas e na instituição são descritas como experiências fundamentais à integração ao ensino superior.

A pesquisa de Teixeira, Castro e Zoltowski (2012) sobre a integração acadêmica e social nas primeiras semanas de curso aponta que esses processos de integração já ocorrem em um período inicial do curso, envolvendo contextos de pares, disciplinas, professores e instituição. Os estudantes entrevistados indicam que o processo de integração não pode ser compreendido apenas como um fenômeno multifacetado, que se resume à descrição de quais pessoas ou contextos estão envolvidos, devem ser avaliadas a qualidade das relações percebidas pelo aluno.

Por fim, apenas um estudo com enfoque metodológico misto foi identificado nessa revisão. As principais dificuldades encontradas por estudantes universitários no contexto acadêmico, a começar, retratar sobre como a Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) pode contribuir para a minimização dessas dificuldades (OLIVEIRA, DIAS; PICCOLOTO, 2013). Os resultados desse estudo concluíram que as principais dificuldades correspondem a diferenças percebidas entre ensino médio e superior, aspectos pessoais e interpessoais e gestão



do tempo. Assim, esses resultados evidenciam um campo a ser explorado pelos profissionais pois é uma das poucas publicações nacionais que tentam estabelecer uma relação entre a TCC e as dificuldades concernentes ao contexto universitário. O uso de TCC para a resolução de problemas, modificação de pensamentos e comportamentos poderá auxiliar estudantes universitários a lidar com as dificuldades encontradas no ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo revisar trabalhos referentes à adaptação, integração e ajustamento acadêmico ao ensino superior. Acredita-se que a principal contribuição deste estudo é o fato de ele sistematizar o que já é conhecido sobre o processo de adaptação e organizar as produções. Os trabalhos permitem concluir que há evidências de vários elementos importantes para o processo de adaptação acadêmica quanto às expectativas iniciais, pois são fatores importantes que podem influenciar na vivência acadêmica.

A integração pode ser compreendida como um fenômeno multifacetado, que não se resume à descrição de quais pessoas ou contextos estão envolvidos, mas à forma como as relações são percebidas pelo aluno. É importante considerar as características pessoais e institucionais para a melhor integração dos alunos nos seus contextos universitários. Assim, a compreensão das experiências de sucesso e fracasso na integração ao ensino superior requer a contextualização destes fatores pessoais e institucionais em suas inserções sociais, culturais e econômicas. Isto ocorre porque toda universidade está inserida em um contexto socioeconômico, possui um projeto institucional de serviços oferecidos à comunidade interna e externa. E, neste sentido as características de cada universidade geram expectativas nos possíveis ingressantes ao ES, por isso é importante salientar que estudos que abordem questões pessoais, culturais e de gênero auxiliem na compreensão do processo de ajustamento ao ES.

Concluiu-se que as IES têm um papel fundamental para as vivências acadêmicas a fim de promover o desenvolvimento dessas e o sucesso acadêmico do estudante universitário. Neste sentido estabelecer relação entre, por exemplo, a Terapia Cognitivo comportamental (TCC) e as dificuldades vivenciadas no contexto universitário, o direcionamento dessa abordagem para a resolução de problemas e a modificação de pensamentos e comportamentos disfuncionais, pode vir a contribuir para que o ciclo que perpetua os problemas do indivíduo seja quebrado. Além disso, os resultados evidenciam um campo de atuação que pode ser explorado pelos profissionais da área.

Nota-se a importância de os docentes atuarem tanto no nível teórico-didático, através da transmissão do conhecimento e de experiências e da motivação de discussões, quanto no nível interpessoal, mostrando-se abertos ao diálogo e preocupados com a adaptação acadêmica e formação dos discentes, auxiliando-os na orientação quanto à carreira (OLIVEIRA et al., 2014; SOUZA, LORENÇO; SANTOS, 2016; MAGALHÃES, 2013; FARIA PINTO; TAVEIRA, 2014). Ademais, parece que a proximidade afetiva e conversas sobre assuntos não relacionados ao curso ou à profissão também podem favorecer a satisfação com a experiência universitária, uma vez que uma interação professor-aluno de qualidade está associada com adaptação acadêmica. Consta-se, assim, que o papel do professor não se restringe ao ensino teórico e técnico da profissão.

Salienta-se a necessidade de intervenções de desenvolvimento carreira no ES, contribuindo para as características individuais dos alunos. Considerando assim que a Psicologia seria capaz de ajudar a responder a questões concernentes a esse assunto ligado a Educação no ES e colaborar para reduzir um problema que aflige muitos jovens brasileiros. Então é importante ressaltar que as práticas nas instituições devem ser reestruturadas e estabelecidas visando o sucesso integral dos estudantes.

De modo geral, os resultados, nesta pesquisa, confirmam alguns achados da literatura e apontam para variáveis que merecem uma maior atenção em futuros estudos sobre a adaptação à vida universitária. Este estudo tem algumas limitações, dentre as quais estão: o fato de mapear de forma sistemática apenas publicações nacionais; e também o número extremamente reduzido de artigos encontrados, o que pode tornar os resultados enviesados. Acredita-se que este estudo pode ser útil para profissionais que trabalham com a população universitária ressaltando que os resultados desse estudo incentivam novas pesquisas acerca do tema adaptação à universidade. É uma área importante a ser explorada porque visa a qualidade de vida no ES e saúde do estudante universitário contribuindo não só para a adaptação, mas também para a permanência acadêmica do estudante.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. et al. Expectativas de envolvimento acadêmico a entrada da universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 8, n.1, p. 3-15, dez., 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12108>>. Acesso: 20 jan. 2017.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 2, p. 81-93, nov., 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12074>>. Acesso: 20 jan. 2017.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Transição e adaptação a universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas. **Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 189-208, jul., 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12069>>. Acesso: 20 jan. 2017.
- BANDURA, A. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.
- BATISTA, R. G. R.; ALMEIDA, L. S. Desafios da transição e vivência acadêmicas: análise segundo a opção de curso e mobilidade. In: POUZADA, A. S.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. M. (Orgs.). **Contextos e dinâmicas da vida acadêmica**. Guimarães: Universidade do Minho, 2002. 167-174 p.
- BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; TEIXEIRA, M. A. P. O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In: BAPTISTA, M. N.; TEODORO, M. L. M. (Orgs.). **Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2012. 135-144 p.
- BAKER, R. W.; SIRYK, B. Measuring adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology**, v. 31, n. 2, p. 179-189. 1984. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>>. Acesso: 20 jan. 2017.
- BUI, K.V.T. First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. **College Student Journal**, v. 36, n. 1, p. 3-11. 2002. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/record/2002-02801-001>>. Acesso: 04 out. 2016.
- CARPENTER, A.M.; PEÑA, E.V. Self-Authorship Among First-Generation Undergraduate Students: A Qualitative Study of Experiences and Catalysts. **Journal of Diversity in Higher Education. Advance online publication**, v. 10, n. 1, p. 86-100, mar., 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/a0040026>>. Acesso: 04 out. 2016.
- CASTRO, R. P. Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 37-55, jan./abr., 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201607903>>. Acesso: 04 out. 2016.

CARVALHO, M.; TAVEIRA, M.C. A implementação de decisões vocacionais: revisão da literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 1, p. 27-35, jun., 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 04 out. 2016.

CARLOTTO, R. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. **Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 421-432. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401043290006>>. Acesso: 03 out. 2016.

CARMO, M. C.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao ensino Superior em um curso de pedagogia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 211-220, dez., 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200005>> Acesso: 03 out. 2016.

CECHIN, M. R. Os registros em diários de bordo e a prática reflexiva docente. **Revista Linguagem e Cidadania**, v. 1, n. 2, jul./dez., 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31537/17312>>. Acesso: 04 out. 2016.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. 55-70 p.

CREDÉ, M.; NIEHORSTER, S. Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. **Educational Psychology Review**, v. 24, n. 1, p. 133-165, mar., 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>>. Acesso: 04 out. 2016.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224. 2005. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>>. Acesso: 04 out. 2016.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, Apr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 04 out. 2016.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Variáveis da primeira fase da integração universitária e mudança de curso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 2, p. 201-210. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200002>>. Acesso: 03 out. 2016.

FARIA, L.; PINTO, J. C.; TAVEIRA, M. C. Perfis de carreira: exploração vocacional, adaptação acadêmica e personalidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 66, n. 2, p. 100-113. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672014000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200008&lng=pt&tlng=pt)> Acesso: 03 out. 2016.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 1-10, jun. 2001. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712001000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 04 out. 2016.

FELDT, R. C.; GRAHAM, M.; DEW, D. Measuring adjustment to college: construct validity of the student adaptation to college questionnaire. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, v. 44, n. 2, p. 92-104. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0748175611400291>>. Acesso: 04 out. 2016.

GABEL, C. L. M.; SOARES, D.H. P. Contribuições da terapia familiar sistêmica para a escolha profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 7, n. 1, p. 57-64, jun. 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902006000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 04 out. 2016.

GUERREIRO-CASANOVA, D.C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: teoria e prática**, v. 13, n. 1, p. 75-88. 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872011000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006&lng=pt&tlng=pt)> Acesso: 03 out.2016.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 85-96. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&tlng=pt)> Acesso: 03 out. 2016.

GIBBONS, M. M.; BORDERS, L.D. Prospective first -generation college students: A social-cognitive perspective. **Career Development Quarterly**, v. 58, n. 3, p. 194- 208. 2010. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/ba7701d20d5f926461808e8bb9460513/1?pq-origsite=gscholar&cbl=35120>>. Acesso: 04 out. 2016.

GRANADO, J. I. F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. 12, n. 2, p. 31-4. dez., 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12089>>. Acesso: 04 out. 2016.

IGUÊ A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **PsicoUSF**, v.13, n. 2, p. 155-164. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 02 out. 2016.

INEP/MEC. Relato Técnico: Censo da Educação Superior 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MAGALHÃES, M. O. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 2, p. 215-226. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902013000200007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200007&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 03 out. 2016.

MEDEIROS, L. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr., 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122081008>>. Acesso: 04 out. 2016.

MENDES, K. D. S. ; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVAO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 17, n. 4, p. 758-764, Dec. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso)>. access on 04 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>.

OLIVEIRA, C. T. et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246. 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/018273>>. Acesso: 02 out. 2016.

OLIVEIRA, C.T.; DIAS, A. C. G.; PICCOLOTO, N. M. Contribuições da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 9, n. 1, p. 10-18, jun., 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20130003>>. Acesso: 03 out. 2016.

OLIVEIRA, C.T.; DIAS, A. C. G. Percepções parentais sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 61-72, jun., 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-3390201300010007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-3390201300010007&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 04 out. 2016.

OLIVEIRA, M. L. S.; BASTOS, A. C. S. Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: um estudo comparativo de casos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 97-107, 2000. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100012>>. Acesso: 04 out. 2016.

PASCARELLA, E. T. et al. First-generation college students: additional evidence on college experiences and outcomes. **The Journal of Higher Education**, v. 75, n. 3, p. 249-284. 2004. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3838816>>. Acesso: 04 out. 2016.

POLYDORO, S. A. J. et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **Psico-USF**, v. 6, n. 1, p. 11-17, jun., 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712001000100003>>. Acesso: 04 out. 2016.

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902005000200006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200006&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 03 out. 2016.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, p. 57-66, abr., 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722005000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 03 out. 2016.

SANTOS, A. A. A. et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 780-793. 2013. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>>. 03 out. 2016.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicologia: teoria e prática**, v. 17, n. 1, p. 150-163. 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872015000100013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100013&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 03 de out. 2016.

SARRIERA, J. C. et al. Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, p. 163-172, dez., 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167933902012000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902012000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 03 out. 2016.

SOARES, A. B. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, v. 19, n. 1, p. 49-60. 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>>. Acesso: 03 out. 2016.

SOUZA, L. K., LOURENÇO, E.; SANTOS, M. R. G. Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em psicologia. **Psicologia da Educação**, v. 42, p. 35-48. 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150023>>. Acesso: 03 out. 2016.

SOUZA, M. T. ; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, São Paulo , v. 8, n. 1, p. 102-106, Mar. 2010 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-45082010000100102&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082010000100102&lng=en&nrm=iso)>. access on 04 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>.

SOARES, A. B.; MELLO, T. V.; BALDEZ, M. O. Vivências acadêmicas em estudantes universitários do Estado do Rio de Janeiro. **Interação em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 59-69. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v15i1.16049>>. Acesso: 03 out. 2016.

SILVA, R. S.; NASCIMENTO, I. Estudantes maiores de 23 anos em Psicologia: Motivações e processo de integração. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 1, p. 37-47. 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100006&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 03 out. 2016.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 45-53, 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902005000200005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200005&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 03 out. 2016.

TAVARES, G. et al. Políticas de expansão da educação superior no Brasil Pós LDB/96. Desafios para a avaliação. **Inter-ação**, v. 36, n. 1, p. 81-100. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v36i1.15029>>. Acesso: 03 out. 2016.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, jun. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>>. Acesso: 03 out. 2016.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. S. S.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 69-85. 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202012000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100006&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 03 out. 2016.



## RESUMO

### **A PERCEPÇÃO DO DOCENTE SOBRE A ADAPTAÇÃO ACADÊMICA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO**

AUTOR (A): Fabíola de Cássia Reghelin Basso

ORIENTADOR (A): Ana Cristina Garcia Dias

COORIENTADOR (A): Luciana Karine de Souza

Este estudo buscou conhecer as percepções dos professores sobre o processo de adaptação dos estudantes ao ES. Foram entrevistados 16 docentes de diferentes cursos superiores, de ambos os sexos, com idade entre 34 e 69 anos. A experiência docente variou de 2 anos e meio a 39 anos. A análise qualitativa realizada sobre os dados foi por codificação descritiva e categorização dos códigos em agrupamentos semelhantes em sentido. Dois conjuntos de resultados foram obtidos da análise: as percepções dos docentes sobre a adaptação acadêmica dos alunos, e as sugestões dos docentes sobre como o professor universitário pode auxiliar os alunos a ter sucesso na adaptação. Os conteúdos mais significativos derivados da análise das percepções dos docentes sobre o que influencia a adaptação acadêmica do aluno foram: relacionamentos interpessoais dos alunos, comportamentos do docente frente à adaptação do aluno, e o comportamento do aluno frente a sua própria adaptação acadêmica. Um dos caminhos de destaque para adotar para futuros estudos é melhor preparar os estudantes para a transição do ensino médio para a universidade, e melhor preparar os docentes universitários para lidar com os desafios da adaptação acadêmica dos alunos.

**Descritores:** Adaptação acadêmica; percepção docente; relação professor-aluno; empatia docente; autonomia discente

**ABSTRACT****PROFESSORS' PERCEPTION OF UNIVERSITY STUDENTS' ACADEMIC  
ADJUSTMENT**

AUTHOR: Fabíola de Cássia Reghelin Basso

FACULTY ADVISER: Ana Cristina Garcia Dias

CO-ADVISER: Luciana Karine de Souza

Place and date of defense: Santa Maria, 30<sup>th</sup> August, 2018.

This study investigated how university professors perceive students' academic adaptation to higher education. We interviewed 16 professors, men and women, aged between 34 and 69 years old, from different knowledge areas. Teaching experience ranged from two and a half to 39 years. The qualitative analysis conducted on data was by descriptive coding and categorization in groups of codes similar in meaning. Two sets of results yielded from the analysis: professors' perceptions of students' academic adaptation, and professors' suggestions on how they may help students succeed in academic adaptation. The most significant contents derived from the analyses on the teachers' perceptions of what influence students' academic adaptation were: students' interpersonal relationships; teachers' behavior towards students' adaptation; and students' behavior towards their academic adaptation. One of the main roads to take for the future is to better prepare students for the transition from high school to university and to prepare professors to deal with students' academic adaptation challenges.

**Keywords:** Academic Adjustment; Professors' Perception; Student-Teacher Relationship; Empathy; Student Autonomy.

## INTRODUÇÃO

O panorama do ensino superior mudou segundo os resultados do último Senso da Educação Superior (INEP, 2016). Entre 2006 e 2016, as matrículas na educação superior aumentaram 62,8%. No que se refere ao perfil do estudante, a maioria é do sexo feminino, com uma idade média de 21 anos em cursos presenciais e de 28 nos cursos a distância. A maior parte dos estudantes está matriculada em cursos noturnos. Mesmo com estratégias de expansão e acesso ao ensino superior, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a razão entre o número de sujeitos aptos ao ingresso no ensino superior e o número de vagas disponíveis ainda é um desafio nacional. O ingresso no ensino superior em busca de qualificação profissional é um dos principais propósitos de vida de muitos brasileiros, em especial, de adolescentes (SPARTA; GOMES, 2005). Este pode ser um momento marcante na trajetória de vida dos indivíduos que se deparam com inúmeros desafios acadêmicos e cognitivos, quanto afetivos, pessoais e sociais (ALMEIDA; SOARES, 2003; ASTIN, 1993; PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005; POLYDORO et al., 2001; TEIXEIRA et al., 2008).

Atualmente o aumento de vagas para o ingresso na IES (Instituição de Ensino Superior) deu acesso a um público diverso das diferentes camadas sociais e a consequência disso gerou um desequilíbrio qualitativo na relação do estudante com a instituição de ensino e ao suporte oferecido (IGUE, BARANI; MILANESI, 2008). A mudança de perfil dos alunos ingressantes no ES requer novos valores e uma nova postura, ou seja, vai implicar numa reorientação da política de educação superior brasileira pois segundo as palavras de Guerreiro e Abrantes (2005), a universidade vem deixando de ser privilégio das elites e tornando-se para muitos jovens, um caminho importante para a melhoria das condições de vida – mobilidade social. Então essa facilidade do acesso a esse novo perfil de alunos não equivale ao sucesso acadêmico para aqueles que frequentam o ensino superior (ALMEIDA; SOARES, 2003). Portanto, não basta medir como positivo o crescimento quantitativo, mas considerar que haja crescimento com qualidade. É importante lembrar que uma visão elitista do ensino superior deixou de existir, há sim uma nova realidade que integram dificuldades cognitivas e emocionais do novo perfil de estudantes e que interferem no processo de aprendizagem (DINIZ, 2005).

Destarte o estudante ingressante no ensino superior necessitará enfrentar e solucionar desafios propostos pelas vivências acadêmicas em quatro domínios: o acadêmico, social

interpessoal, pessoal e carreira/vocacional (ALMEIDA, SOARES; FERREIRA, 2002; ALMEIDA et al., 2000, ALMEIDA; SOARES, 2003). E neste sentido o domínio acadêmico seria no que tange às novas exigências de responsabilidades, ritmos, organização dos estudos, estratégias para aprender, bem como às diferentes formas de avaliação; o domínio social abrange os padrões de relacionamentos interpessoais maduros com diferentes grupos imprescindíveis para as vivências acadêmicas; o domínio pessoal compreende o sentido de identidade, auto conhecimento e desenvolvimento da autoestima e da visão de mundo e por último o domínio carreira/vocacional busca de identidade vocacional, de tomada de decisões e de compromissos com as metas estabelecidas (ALMEIDA; SOARES, 2003; GRANADO et al., 2005).

Ao longo dos anos percebe-se que ingressar no ensino superior exige do estudante a adaptação a um universo totalmente novo, complexo, cheio de novas exigências (TEIXEIRA et al., 2008). É neste momento de transformação onde ele passa a conviver com pessoas diferentes, como novos colegas e novos professores, que acontece o processo de adaptação do estudante a universidade. E as pessoas que fizerem parte da vida deste estudante dentro da instituição de certa forma irão ou não influenciar de alguma forma neste processo (ALMEIDA; SOARES, 2003; FERRAZ; PEREIRA 2002). Tendo em vista a importância do processo de adaptação do estudante a universidade e da influência mais especificamente do professor sobre este processo há estudos que falam a respeito dos aspectos em relação a influência que o docente tem sobre o aluno que não se restringe pura e simplesmente ao conhecimento recebido e a prática de ensinar do professor (BRAIT et al., 2010). Os docentes são referências de profissionais, são suporte e orientação (BARDAGI; HUTZ, 2012). O professor é idealizado pelos alunos que o veem como habilidoso em facilitar o processo de aprendizagem e relacionar-se com os alunos (SÁNCHEZ, MARTINEZ-PECINO; RODRIGUES, 2011). Neste sentido a relação professor-aluno aparece como um dos elementos fundamentais na passagem por este momento de vida em que está o estudante de ensino superior (SOARES, ALMEIDA, DINIZ; GUISANDE, 2006). Estudos de abordagem quantitativa e em geral de caráter correlacional foram encontrados em língua portuguesa e evidenciam que a qualidade na relação professor-aluno, no período de transição para a universidade repercutem no ensino, na aprendizagem e na motivação do aluno (BARIANI; PAVANI, 2008; BRAIT et al., 2010; ALCARÁ; GUIMARÃES, 2010; CAVACA et al., 2010; PARRA, 2008; QUADROS et al., 2010; VERAS; FERREIRA, 2010). Há um estudo qualitativo que buscou descrever a percepção do estudante universitário sobre sua relação com os professores bem como a influência desta relação na adaptação acadêmica. Este estudo evidenciou a importância da atuação docente a nível teórico-

didático tanto quanto a nível interpessoal e na assistência ao estudante em sua orientação na carreira. Segundo o estudo a aproximação através de uma interação professor-aluno de qualidade refletiria positivamente na adaptação do estudante ao ensino superior. O estudo descreveu a percepção dos universitários sobre sua relação com os professores e a influência desta na adaptação. Foi identificado nos relatos dos estudantes aspectos desta interação que podem tanto facilitar como dificultar esse período transicional do estudante: diferenças entre professores do ensino médio e ensino superior, formação e didática dos professores, receptividade e incentivo, relação acadêmica pessoal e importância do professor na formação (OLIVEIRA et al., 2014). Neste mesmo estudo que buscou descrever a percepção de estudantes sobre a relação professor-aluno na adaptação acadêmica percebe-se a urgência em abordar este assunto pesquisando a percepção dos professores sobre a sua atuação no processo de adaptação acadêmica do aluno ao ensino superior. Em função disso, e de que a literatura não fala da adaptação sobre a ótica do professor, esta pesquisa buscou investigar acerca da percepção do docente sobre a adaptação e desadaptação do aluno à universidade e que sugestões o docente oferece para os aspectos referidos sobre a adaptação e desadaptação.

## MÉTODO

### **Delineamento geral**

A pesquisa realizada configura-se como um estudo qualitativo exploratório. Segundo Lakatos e Marconi (2006), a metodologia qualitativa tem por objetivo realizar uma análise aprofundada do fenômeno social. Esta proporciona maior aprofundamento e familiaridade com o tema estudado, através da coleta de entrevistas com pessoas que tiveram experiências com o fenômeno investigado (GIL, 2007). A interpretação e a atribuição de significados são básicas neste tipo de pesquisa, pois há uma relação dinâmica entre o mundo real e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números.

### **Participantes**

Foram entrevistados 16 docentes, de ambos os sexos, com idades entre 34 a 69 anos, com uma experiência docente que variou de 02 anos e meio a 39 anos, de diferentes áreas

do conhecimento, de 04 Instituições de Ensino Superior (IES) sendo elas 02 públicas e 02 particulares. Os critérios para inclusão no estudo foram: a) ser docente no ensino superior; b) concordar em participar da pesquisa. Adotou-se uma seleção de amostra por conveniência, através de contato pessoal ou indicação de docentes de IES públicas e particulares no estado do Rio Grande do Sul. Os docentes pertenciam a alguma das quatro áreas: Tecnológica (Administração, Engenharia Elétrica e Ciências Econômicas), Ciências da Saúde (Medicina, Medicina Veterinária e Odontologia), Ciências Humanas (Psicologia) e Ciências Sociais (Direito). Optou-se por entrevistar docentes de diferentes áreas, instituições e cidades a fim de minimizar possíveis vieses relacionados a características institucionais. O critério para encerramento da amostra foi a “saturação” das informações obtidas através da análise de conteúdo das mesmas. Ou seja, o número de participantes não foi pré-determinado no início do estudo, as entrevistas foram sendo realizadas até o momento em que a inclusão de novos participantes pareceu não trazer respostas qualitativamente diferentes das fornecidas nas entrevistas anteriores, na opinião do pesquisador (FONTANELLA, RICAS; TURATO, 2008). Moares (2003) propõe “que a saturação é atingida quando a introdução de novas informações nos produtos da análise já não produz modificações nos resultados anteriormente atingidos” (p. 199). Além disso, também observou-se a sugestão de Guest, Bunce e Johnson (2006) que consideram que a temática pesquisada apresenta saturação a partir da 16ª entrevista realizada.

A Tabela 2 apresenta maiores informações sobre os participantes.

**Tabela 2** – Descrição dos participantes da pesquisa

<b>Docente</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Curso</b>	<b>Tempo de Docência</b>
E 1	Masculino	34	Doutorado	PSICOLOGIA	02 anos e meio
E 2	Feminino	37	Doutorado	PSICOLOGIA	08 anos
E 3	Feminino	40	Doutorado	PSICOLOGIA	04 anos e 3 meses
E 4	Masculino	44	Doutorado	PSICOLOGIA	12 anos
E 5	Masculino	38	Doutorado	ADMINISTRAÇÃO	11 anos
E 6	Masculino	46	Doutorado	ODONTOLOGIA	22 anos
E 7	Masculino	68	Doutorado	PSICOLOGIA	20 anos
E 8	Masculino	49	Doutorado	MEDICINA	18 anos
E 9	Masculino	34	Doutorado	ENGENHARIA ELÉTRICA	02 anos
E10	Masculino	64	Mestrado	MEDICINA VETERINÁRIA	39 anos
E11	Feminino	39	Mestrado	PSICOLOGIA	09 anos
E12	Feminino	39	Doutorado	PSICOLOGIA	10 anos
E13	Feminino	47	Doutorado	MEDICINA VETERINÁRIA	09 anos

E14	Feminino	37	Doutorado	PSICOLOGIA	12 anos
E15	Feminino	47	Doutorado	ENGENHARIA ELÉTRICA	21 anos
E16	Feminino	50	Doutorado	DIREITO	15 anos

## Instrumentos e materiais

O instrumento utilizado para a coleta de informações foi um roteiro de entrevista semiestruturada, elaborado pelas pesquisadoras, contendo perguntas abertas e fechadas, desenvolvidas a partir da literatura sobre o tema, e os objetivos do estudo. O roteiro da entrevista foi dividido em duas partes, uma que primeira que buscou informações pessoais do entrevistado, e uma segunda que continha perguntas sobre a percepção dos docentes sobre o processo de adaptação do estudante ao ensino superior e suas percepções sobre o papel do professor nesse processo.

A entrevista, especialmente a semiestruturada, é uma técnica de investigação social que objetiva obter informações sobre o que as pessoas acreditam, sentem, desejam, fazem e sabem (GIL, 2007). As questões abertas oferecem maior liberdade aos entrevistados para falarem livremente sobre os temas propostos (GAUTHIER, 1998, RICHARDSON, 1999). Foi utilizado um gravador digital que facilitou o registro fiel das falas dos entrevistados (QUEIROZ, 1991). Essas foram transcritas na íntegra para realização das análises.

Roteiro de Entrevista	
<b>PARTE 1</b>	
<b>EIXO</b>	<b>PERGUNTAS</b>
<b>Informações pessoais, formação e ensino superior</b>	<p>Agora, eu gostaria de te perguntar algumas informações sobre ti, sobre a tua formação e experiência de docente, pode ser?</p> <p>Qual a tua idade?</p> <p>Qual é a tua formação? (Que curso de graduação fizeste, mestrado, doutorado, especializações, se tiver).</p> <p>Há quantos anos tu és professor no ensino superior?</p> <p>Há quanto tempo está nesta instituição como professor?</p> <p>Já foi professor universitário em outra instituição? Se sim, qual?</p> <p>Foi professor em algum outro nível de ensino? Se sim, qual? Por quanto tempo?</p> <p>Que disciplinas tu lecionas? Para que semestres?</p> <p>Como foi o teu processo de aprendizagem para se tornar professor?</p>
<b>PARTE 2</b>	
<b>EIXO</b>	<b>PERGUNTAS</b>
<b>Entrada na universidade e o processo de adaptação</b>	<p>Agora eu vou te fazer algumas perguntas sobre como você percebe o ingresso do estudante na universidade, o processo de adaptação e fatores que interferem na permanência ou abandono do curso e da universidade.</p> <p>Como é o estudante que chega a universidade hoje? (Qual o perfil, o que você acha que ele espera, qual a formação que ele tem...)</p>

Você acha que o estudante universitário hoje é diferente de outros momentos? Se sim, em que esse estudante é diferente? Em que ele é similar? Podes me dar exemplos.  
 Na sua opinião, quais são as diferenças que o estudante encontra entre o ensino médio e o ensino superior?  
 Você já percebeu em seus alunos dificuldades de adaptação à universidade? Se sim, poderia descrever essas dificuldades?  
 Como você tem lidado com essas dificuldades dos seus alunos?  
 Na sua opinião, de maneira geral, quais as principais dificuldades que o estudante universitário enfrenta ao ingressar na universidade?  
 E em relação ao curso de (curso no qual o professor leciona), quais são as principais dificuldades que o estudante universitário enfrenta?  
 Como você percebe que o estudante enfrenta essas dificuldades?  
 O que você acha que leva o estudante a abandonar o curso?  
 E o que leva eles a abandonar a universidade?  
 O que você acha que facilita o processo de adaptação à universidade dos estudantes? Poderia dar exemplos.  
 O que você acha que facilita o processo de adaptação especificamente ao curso de .....?  
 Como você percebe o papel do professor no processo de adaptação ao ensino superior do estudante universitário?  
 O que você acha que a universidade poderia fazer para facilitar a adaptação à universidade dos alunos?  
 O que você acha que a universidade poderia fazer para evitar a evasão dos alunos?  
 Você teria mais alguma coisa a acrescentar que acha importante para eu compreender como se dá o processo de adaptação à universidade de estudantes no ensino superior. O que seria?

## Procedimentos

Os futuros participantes foram contatados através de e-mail, telefone, ou pessoalmente, sendo convidados a participar do estudo. Nesse momento, eram informados dos objetivos e procedimentos de coleta de informações adotados na pesquisa. Uma vez que esses aceitaram participar da pesquisa, foi combinado um horário e local conveniente para os mesmos concederem a entrevista. No dia e horário estabelecido, os participantes receberam uma folha na qual poderiam preencher as informações da primeira parte da entrevista, se quisessem. Esta folha buscava informações de dados pessoais e da experiência na docência no ensino Superior. Além dessa folha, eles receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que informava os objetivos, procedimentos e questões éticas da pesquisa (APENDICE C). Esta pesquisa faz parte de um projeto maior denominado “Percepções de professores universitários sobre seu papel no processo de adaptação de alunos ao ensino superior”, desenvolvido pela professora orientadora, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (APENDICE A). Ela observa as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde) e da Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.



## **Análise de Dados**

As respostas às questões contidas nas entrevistas foram transcritas na íntegra, sempre com a anuência dos participantes, preservando-se a fidedignidade dos discursos, excluindo-se os vícios de linguagem desnecessárias à compreensão do texto. Tentou-se apreender o fenômeno por meio das transcrições de entrevistas, em termos de seu significado apropriando-se cognitivamente destas informações. Realizou-se a leitura e releitura das entrevistas, fazendo anotações preliminares, destacando trechos que foram considerados interessantes pelos pesquisadores para serem considerados em fases posteriores da análise, considerando-se os objetivos do estudo.

A análise qualitativa empreendida, implicou na construção de categorias, através do processo de codificação, ou seja, classificou-se e organizou-se cada informação resultante da entrevista (separada pela pesquisadora em unidades) em uma categoria para a análise ser empreendida. A codificação é uma forma de compilar informações com o fim de sintetizar e agrupar elementos supostamente semelhantes uns dos outros, ou seja, em grupos que parecem ser mais adequados para eles. Segundo Saldaña (2011), na análise qualitativa através da codificação descritiva a palavra, uma frase curta ou um trecho é um código de um aspecto representativo do fenômeno, por exemplo, de elementos linguísticos. Esta técnica é uma ferramenta usada para organizar e ordenar uma grande quantidade de informações de um estudo. O código exprime e apreende o tema e o sentido de uma informação coletada. Assim, as categorias de análise foram definidas a partir das informações emergentes nas falas dos participantes, portanto, refletiram as ideias e os pensamentos dos docentes sobre o processo de adaptação e desadaptação do aluno à universidade.

Em observância a um maior rigor na condução do processo de categorização foi utilizado um segundo analista para julgar se o sistema de classificação era pertinente e respondia as questões do estudo. Caso houvesse uma divergência entre os dois analistas, um terceiro podia ser contado para dirimir as dúvidas relacionadas a classificação das unidades de sentido nas categorias propostas. Para garantir que fosse preservado o anonimato dos entrevistados, os participantes foram identificados como E1 (Entrevistado 1), E2 (Entrevistado 2) e assim por diante.

## RESULTADOS

As percepções dos professores universitários foram submetidas a duas análises, organizadas em categorias e subcategorias. Cada categoria será apresentada, sendo descritas as subcategorias associadas a mesma, subseqüentemente, utilizando trechos dos depoimentos dos participantes que melhor representam as subcategorias para ilustrá-las.

### Como o docente percebe a (des)adaptação do aluno à universidade

**O aluno possui dificuldades de escrita, compreensão e raciocínio:** discentes apresentam dificuldade para aprender, compreender e interpretar conteúdos, mais do que memorizar. Dificuldades com a escrita, leitura, vocabulário, falta de preparo com cálculo e raciocínio lógico, saber avaliar e interpretar textos, ou seja, o pensamento científico em oposição à decoreba.

Exemplo de fala: *Além da deficiência do ensino médio e fundamental [...] Dificuldade em matemática, dificuldade em português, de interpretação, de entendimento [...] Talvez essas dificuldades de assimilar os conteúdos (E5).*

**O aluno possui dificuldades econômicas:** os alunos com dificuldades financeiras para adquirir materiais e para manter-se com suas despesas em geral enfrentam dificuldades de permanência no ensino superior. Ter apoio financeiro os ajudaria a continuar estudando sem precisar trocar de curso ou de IES em busca de valores mais baixos ou simplesmente abandonar o ensino superior.

Ex: *Ter políticas para expansão, acesso, possibilitar acesso, mas e a permanência? [...] Que agora é um aluno diferenciado, com condições socioeconômicas diferenciadas. Que recurso ele consegue? Com que recursos à família consegue manter ele aqui? (E3)*

**Posturas do aluno interferem na adaptação:** a adaptação acadêmica é conciliar tarefas da vida, incluindo o estudo, com autonomia e maturidade e segundo a percepção de alguns docentes um aluno adulto é disciplinado, comprometido apresentando bom desempenho. Esta categoria apresenta subcategorias que segundo os docentes influenciam diretamente na adaptação acadêmica do aluno: “Autonomia e compromisso”, “imaturidade”, “falta de iniciativa” e “expectativas versus à realidade”.

Ex: *Eles vão cada vez menos contar com o professor [...] a principal dificuldade seria que esse processo que evolve o próprio amadurecimento [...] envolve eles conseguirem conciliar estudo com as outras tarefas de vida, e também relação com a família, com os amigos (E12)*

“Autonomia e compromisso”: assumir o protagonismo da sua própria formação através da construção do pensamento crítico independência no aluno, autonomia, proatividade, auto eficácia, e quando ele assumir postura disciplinada, lidar com liberdade e independência.

Ex: *Temos recebido eles tão jovens que ainda estão na adolescência [...] primeira experiência de sair da casa dos pais, de um processo de autonomia e independização [...] eles trazem muito o comportamento de como foi o segundo grau e até eles entenderem [...] gestão do tempo (E3)*

Ex: *É tu que vai construir a tua caminhada e [...] não é só a grade do currículo que a universidade propõe [...] ele que vai buscar aprofundamento, leituras complementares que vão caracterizar a formação deles. É um processo muito mais de autonomia, construção de posicionamento crítico, de expressar esse pensamento que geralmente no nível secundarista não é tão exigido (E 3)*

“Imaturidade”: a falta de comprometimento discente diante das exigências acadêmicas declara a falta de maturidade pela fase do desenvolvimento. Saber lidar com a autonomia, a liberdade, a independência e as responsabilidades da vida adulta contrasta com a imaturidade do aluno egresso da casa dos pais.

Ex: *Eu tenho um aluno muito jovem, [...] ele sai do ensino médio onde ele é muito protegido, [...] por professor, diretoria [...] e vai para uma universidade onde ele tem que andar sozinho (E 16)*

“Falta de iniciativa”: aluno sem iniciativa, desinteressado em estudar, aguarda material pronto, não busca leituras, falta proatividade.

Ex: *A gente introduziu umas disciplinas [...] na grade curricular inicial, e eles conseguiram aumentar a retenção, o pessoal mais motivado a continuar no curso, já se interessou. [...] eu percebi dos alunos que entram é a falta de iniciativa, como é que eu vou te dizer, de proatividade (E9)*

“Expectativas versus realidade”: discentes ingressantes apresentam expectativas diante do curso, da realidade acadêmica, do preparo para a atuação profissional no contato com a prática e também sobre a remuneração. Estas expectativas irrealistas dos alunos acabam interferindo na adaptação acadêmica e na permanência.

Ex: *Quando entrou no curso [...] começa a separar as coisas mais teóricas e mais práticas e talvez essa expectativa não corresponda à realidade, ele tem uma frustração em relação a isso. Frustração inclusive de atuação profissional, remuneração (E3)*

**Relacionamentos interpessoais do aluno interferem na adaptação:** socialização, integração acadêmica, relacionamentos interpessoais, adaptação à cultura e costumes da região. A categoria apresenta subcategorias que influenciam diretamente na adaptação acadêmica do aluno: “Relação aluno-aluno”, “Integração pelo estudo” e “Relação professor-aluno”:

“Relação aluno-aluno”: é através do relacionamento interpessoal, da forma como eles se organizam entre eles, da relação como os pares e não apenas de conhecimento teórico que o aluno consegue se adaptar e até permanecer no ensino superior.

*Ex: Em grupo ele enfrenta melhor [...] o aspecto social também, que tem muita gente que é, entra na engenharia e só estuda, [...] acaba se desmotivando, [...] acaba perdendo o interesse [...] tu tens que ter aquela interação social ali para tu teres vontade de vir na universidade (E9)*

“Integração pelo estudo”: é a partir da relação aluno-aluno, da integração da turma e da integração nos estudos que o processo de adaptação à universidade vai se construindo. É através do processo de desenvolvimento pessoal e vivencial que o relacionamento interpessoal vai sendo trabalhado entre alunos.

*Ex: Eles vão fazer os grupos, panelinhas, mas eles se ajudam muito assim e eu percebo [...] até um senso de coletividade maior entre os alunos [...] a adaptação deles assim é muito facilitada entre eles mesmos. [...] eles se ajudam muito e os veteranos ajudam muito também [...] eu vejo que tem essa coisa entre eles muito positiva (E1)*

“Relação professor-aluno”: esta relação em termos de qualidade, interação e grau de vinculação afetam diretamente na adaptação do aluno à universidade. Porém esta aproximação maior entre o professor e o aluno apresenta uma ambivalência sobre a questão da “amizade” do professor com o aluno. Neste sentido esta subcategoria “Relação Professor-aluno apresenta duas subcategorias: “Docente não é amigo” versus “Docente é amigo”.

*Ex: Então é possível você desenvolver uma amizade com professores, é possível você ter uma atenção positiva, é [...] é legal com as pessoas que estão ali [...] aí entra um dilema, ambivalência (E1)*

“Docente não é amigo”: o acolhimento do aluno pelo professor não tem o sentido de amizade porque ser docente é um papel importante a desempenhar e o grau de exigência do professor declara que o docente está mais interessado na formação profissional do que tanto no grau de afetividade da relação professor-aluno.

*Ex: Uma amizade que eu acho que não é o papel de um professor. Pode ser amigo, mas assim, capturar o aluno de outras formas, eu acho que isso empobrece, tem que ter uma postura (E11)*

“Docente é amigo”: a aproximação docente através da amizade seria um facilitador da adaptação, ajudando-o no aprendizado, no desempenho e por isso a importância do docente dos anos iniciais como o aquele mais lembrado pelos estudantes.

*Ex: Eu me relaciono de igual [...] eu sempre tive sucesso nisso [...] se sendo amigo dos meus alunos eles tiveram um desempenho bem maior na mesma disciplina [...] então por que que eu não vou continuar assim, né? (E 9)*

**Posturas do docente interferem na adaptação:** a forma de pensar, as atitudes, o estilo de dar aula, fazem parte de uma postura assumida pelo docente e interferem na adaptação do aluno. Esta categoria apresenta subcategorias que serão descritas a seguir:

“Empatia docente”: entender as necessidades e ou sentimentos do aluno, buscando agir ou pensar da forma como o “outro” pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias. A postura empática sensibilizaria o docente para ser compreensivo com o aluno evitando preconceito, considerando as dificuldades pessoais e familiares do aluno.

*Ex: Eu consigo me identificar [...] me coloco no lugar do aluno. Principalmente dos alunos com dificuldade [...] achar alguma maneira dele se sentir mais incluído, porque uma, se ele se sentir excluído, ele aí acabar largando o curso [...]. Então os professores [...] são os maiores responsáveis por abraçar os alunos, principalmente no início do curso [...] eu consigo fazer eles se sentirem bem-vindos na minha aula (E 9)*

“Disponibilidade docente”: ajudar o aluno diante de suas dificuldades, para tirar dúvidas, para conversar sobre temas não acadêmicos e eventualmente dar apoio emocional é uma postura que favorece o processo de adaptação.

*Ex: Estar disponível para conversar sobre coisas que não são estritamente a matéria, mas sempre focando isso como a coisa mais importante, eu acho que é fundamental (E 8)*

“Diálogo com o aluno”: é abrir um espaço através de um diálogo aberto, contínuo, individual ou com a turma e isso ajuda no processo de adaptação do aluno e na permanência do mesmo na universidade.

*Ex: Tento manter um diálogo, uma postura aberta, tento me interessar pela vida do aluno, me colocar na medida do possível à disposição para auxiliar [...] Alguns buscam auxílio, conversam com os professores [...] outros eles fogem, [...] como estratégia é abandonar e desistir” (E 3)*

“Visão integral do aluno”: é perceber o aluno, interessar-se por ele de uma forma individualizada como também estar atento para a turma como um todo. É importante o docente ter foco no conteúdo a ser ministrado, mas acolher o aluno e a turma de todas as formas, favorecendo a formação pessoal e profissional.

Ex: *O professor não tá só focado no papel dele, do que ele tem que ministrar [...] ele também tem que enxergar a turma que ele tem, o aluno que ele tem. [...] Então acho que é papel do professor esse acolher que eu digo de todas as formas (E11)*

“Estilo do professor”: cada docente tem seu estilo de ser, tem sua maneira particular de dar aula e de proceder diante dos acontecimentos. Os alunos precisariam compreender e saber lidar com esses estilos diferentes de professores.

Ex: *Quando o aluno chega no primeiro ano da faculdade ele encontra diversos professores, maneiras de ser diferentes de ser professor (E7)*

“Valorização do aluno esforçado”: os docentes reconhecem e valorizam o esforço do aluno interessado e dedicado aos estudos. A adaptação passaria pela intensidade da dedicação e do esforço e isso surtiria efeitos positivos na formação. Alunos com benefício se esforçam mais em comparação com quem não tem nenhum tipo de incentivo.

Ex: *Um bom aluno tem que ser valorizado em detrimento de um aluno que não está interessado [...]. Eu acho que tudo é muito dependente da vontade do indivíduo se adaptar (E8)*

“Outras posturas do professor”: o papel do professor que vai além da transmissão do conhecimento pois é construído junto com o aluno. Ser um bom professor é ser uma referência não só pelos conteúdos ministrados e pela qualidade de ensino, mas como orientador no processo de formação e preparação para o mercado de trabalho.

Ex: *Que ele possa ter o professor como uma referência não só pelos conteúdos que ele tá ministrando, mas também por uma referência de orientação que ele tá neste processo de adaptação ou de formação (E12)*

**Didática docente:** a didática transmite determinado conteúdo de forma individual, grupal e como forma de avaliação. Assim esta categoria apresentou duas subcategorias “trabalhar em grupo” e “critérios de avaliação”.

“Trabalhar em grupo”: Estimular a trabalhar em grupo é uma didática usada para promover a aproximação entre os colegas, a participação dos alunos nas atividades acadêmicas favorecendo à adaptação acadêmica.

Ex: *Porque ao discutir, tu vais, te dá um clique que tu sabes se adaptar às situações e qualquer dos problemas que te surgirem [...] hoje em dia as turmas que entram juntas, eles eu acho que eles se ligaram de se juntar para estudar e uma coisa importante da engenharia é tu discutir as coisas, perguntar (E 9)*

“Critérios de Avaliação”: na didática existem os critérios de avaliação e o docente deverá estar atento a isso. É preciso que o mesmo tenha equilíbrio entre ser exigente e ser protetivo porque o aluno vem do ensino médio com uma lógica de pensamento. Os critérios de

avaliação devem ser individualizados, diferenciados e flexibilizados em especial para alunos com deficiência e, ou em casos de tratamento de saúde.

*Ex: umas das maneiras que eu consegui resolver isso aqui na disciplina é dando nota[...] todos os dias, [...]se ele vier produzi dentro de alguns critérios pré-estabelecidos o que tiver que produzi ele pode ganhar dez naquele dia, mas, se ele não atender ele não produzir pode ganhar zero então dentro de alguns critérios (E6)*

**Docente deve motivar o aluno:** a motivação do aluno acontece através do incentivo docente para que este possa enxergar e desenvolver seu próprio potencial. Ao sentirem-se mais confiantes poderão encarar melhor as atividades acadêmicas.

*Esse aluno a ele falta o incentivo, todos têm capacidade [...]. Aquele que luta, que quer ir atrás e tal, ele vence esta barreira e vai adiante [...]os outros eles ficam meio na margem e acaba que talvez não desenvolvam todo o potencial que tem (E15)*

**Os dois lados da tecnologia:** hoje a tecnologia faz parte do nosso dia-a-dia e o fazer uso dela traz algumas facilidades tanto para o docente e para o discente, porém ela apresenta uma ambivalência quanto ao seu uso, com isso esta categoria apresenta duas subcategorias: “Lado positivo” e “Lado negativo”.

“Lado positivo”: o uso da tecnologia é positivo, pois facilitaria o acesso à informação, porém o não saber fazer uso dela impediria o aprofundar do conhecimento e acabaria deixando os alunos preguiçosos.

*Ex: A tecnologia resolve um pouco da deficiência se tu quiseres tu colocas um texto num tradutor fica meia boca, mas tu consegues ler alguma coisa, [...] porque acho que a tecnologia está suprimindo algumas dessas lacunas [...] hoje ele tem uma biblioteca virtual do mundo inteiro no bolso (E6)*

“Lado negativo”: o uso da tecnologia atrapalha a relação professor-aluno, interfere negativamente no processo de comunicação e do aprendizado de estudantes imaturos quanto a fase do desenvolvimento.

*Ex: Esse excesso de interferência [...] atrapalha na relação com eles [...] está todo mundo assim no celular [...] parece que você está dando aula para ninguém, [...] você quer que as pessoas estejam ali prestando atenção no que você está dizendo e em você [...] é diferente você pegar um tablete e aí começar a trabalhar (E1)*

**Recepção e acolhimento ao calouro:** a saída do ensino médio e entrada no ensino superior é um processo marcante da trajetória estudantil. Assim, a recepção e o acolhimento ao calouro através de uma rede de apoio seriam importantes.

*Ex: Uma rede de apoio aqui dentro da universidade quanto fora, que o estudante possa contar com pessoas que ofereçam suporte e apoio para as dificuldades que eles enfrentam neste processo de adaptação (E 12)*

**Inserção em iniciação científica colabora para a adaptação:** a participação do aluno em grupos pesquisa através da iniciação científica ainda no início do curso favoreceria seu aprendizado no processo de formação.

*Ex: Qual é maior dificuldade dos alunos na pesquisa [...] é não saber pesquisar [...]tem muitos alunos que eles buscam isso muito no final do curso [...] existe inclusive bolsa de formação para aluno, para ele ir para um congresso, [...] eles às vezes chegam assim, no sétimo semestre agora que eu quero fazer uma pesquisa para fazer meu TCC (E16)*

**Contato com a prática do curso colabora para a adaptação:** o contato com a prática além de trazer experiência ao estudante através do estágio, o motiva, promove a aderência ao curso e prepara para a entrada no mercado de trabalho.

*Ex: O que facilita é que o aluno logo ele começa a ver o que é a profissão então tem sempre uma disciplina prática em todos os semestres que tá associado com o exercício da profissão (E6)*

**Apoio psicopedagógico ao aluno colabora para a adaptação:** o ingresso do estudante no ensino superior diante das exigências acadêmicas exige o apoio psicopedagógico continuado como forma de apoio, inclusão e integração dos alunos.

*Ex: alunos com dificuldade, [...] achar alguma maneira dele se sentir mais incluído [...] se ele se sentir excluído, ele aí acaba largando o curso [...] professores [...] são os maiores responsáveis por abraçar os alunos, principalmente no início do curso (E9)*

**Apoio psicológico ao aluno colabora para a adaptação:** o docente precisaria estar atento a fim de identificar demandas relativas a problemas de saúde mental e incentivar os alunos a buscar apoio diante dos problemas de saúde ou encaminhar. A saúde mental do estudante universitário interfere no processo de adaptação e permanência deste no ensino superior.

*Ex: Os professores identificarem [...] quando é um caso mais alarmante [...] um problema de depressão, de fobia social, o estudante não tá conseguindo conviver e aí acho que encaminhar pra instâncias da universidade que podem atender melhor essas demandas (E4)*

Esta categoria chamada de “Apoio psicológico ao aluno colabora para a adaptação” apresenta uma subcategoria denominada “Apoio ao desenvolvimento da carreira”, descrita a seguir.

“Apoio ao desenvolvimento da carreira”: forma de apoio psicológico para o desenvolvimento de carreira de estudantes que corrobora para a adaptação acadêmica. Existe um percentual de alunos que abandonam o ensino superior por falta de perfil para o curso, falta de esclarecimento sobre a profissão e por dificuldade em relação à escolha do curso. O



percentual que abandona o curso por indecisão quanto à escolha da carreira, ou migram para outro curso ou para o mercado de trabalho.

*Ex: Ele fez o curso, mas não era o que ele queria. Ele fez um curso pra ter uma graduação, mas não concluiu, abandonou o curso. O que muitos alunos fazem no primeiro semestre: param o curso, trancam, vão até à metade, vão pra outros cursos. Talvez é à forma que eles enfrentam de fugindo, não continuando a graduação ou parando pra ir ao mercado de trabalho (E5)*

**A estrutura da IES interfere na adaptação à universidade:** as diferenças entre a IES pública e IES particulares em estrutura, o processo seletivo para o ingresso ao ensino superior e a algumas especificidades dos cursos interferem na adaptação acadêmica do estudante. A categoria “A estrutura da IES interfere na adaptação à universidade” está organizada em duas subcategorias denominadas: “Como facilita” e “Como dificulta” à adaptação acadêmica.

“Como facilita”: exigência do processo seletivo através do vestibular faz diferença pois selecionaria os bons alunos e a estratégia de apadrinhamento onde um colega veterano no curso vai acolhendo o colega calouro ao longo do curso.

*Ex: Isso é uma coisa que faz diferença é a questão do vestibular porque, querendo ou não você no momento que você seleciona os bons (E1)*

*Ex: Os alunos [...] instituíram há muitos anos [...] apadrinhamento, [...] cada “bixo” tem um padrinho que é um veterano que passa o material pra ele, diz como o próximo semestre [...] eles mantêm essa conexão ao longo de todo o curso então vai sempre dando uma prévia do próximo semestre, [...]basicamente o acolhimento (E8)*

“Como dificulta”: a mudança atual na forma de acesso ao ensino superior através do processo seletivo do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio. A instituição através das coordenações de curso precisaria receber o aluno a fim de acolher as suas dificuldades através de uma estrutura para amparar este aluno que vem de fora da cidade.

*Ex: Complicado essa mudança [...] do ENEM que agora não tem mais vestibular[...] uma faca de dois gumes eu sempre pensei nela como um lado positivo que considerando que a universidade federal ela torna o processo mais justo frente a todos os alunos do [...]um processo seletivo nacional onde os melhores [...] terão a suas vagas no ensino público de qualidade por outro lado surge uma outra questão, a questão de regionalidade (E6)*

*Ex: ter um espaço aberto dentro da instituição[...] principalmente o papel assim das coordenações de poder receber esse aluno, acolher (E11)*

“Especificidades dos cursos”: nesta subcategoria da estrutura da IES interfere na adaptação à universidade a mudança na grade curricular diminuindo a quantidade de conteúdos nos primeiros semestres e ofertar disciplina como por exemplo, “Seminário e Introdução”, no primeiro semestre, seria interessante no sentido de facilitação da adaptação à universidade.

*Ex: A gente mudou a grade curricular [...] ajudou na retenção [...] o problema [...] grade curricular são os quatro primeiros semestres [...] pesados [...] estudar demais (E 9)*

*Ex: Seminário e introdução que é uma disciplina bem inicial [...] com menor carga horária [...] esta disciplina poderia ser mais explorada neste sentido da facilitação de adaptação (E1)*

### **Sugestões do docente para os aspectos referidos sobre a adaptação e desadaptação do aluno à universidade**

Diante das percepções dos docentes esta segunda análise trouxe sugestões dos mesmos sobre algo que já é realizado na universidade, mas que pode melhorar e sugestões sobre algo a ser criado na instituição referente à adaptação do aluno. As categorias organizaram-se em: Sugestão para a IES, Sugestões para o docente e Sugestões para o discente.

**Sugestões para a IES:** esta categoria apresentou subcategorias e serão descritas a seguir: “Suporte psicológico e psicopedagógico discente”, “Formação docente”, “Acolhimento discente”, “Espaço para promoção da integração dos estudantes à universidade”, “Aproximação acadêmica e pessoal entre professor e estudante”, “Comissão de permanência do estudante ao Ensino Superior”, “Outras sugestões” e “Sem sugestões”.

“Suporte psicológico e psicopedagógico discente”: as novas formas de acesso ao ensino superior trouxeram um novo perfil de aluno que desafia a universidade em termos de estrutura e apoio a permanência na universidade. Diante disso surgem necessidades e sugestões para que a IES crie e formalize como: um espaço para atividade continuada após a recepção dos calouros como um trabalho através de apoio psicopedagógico, psicológico, de interação para ouvir e dar suporte aos alunos em suas dificuldades.

*Ex: Teria que ser sistemático [...] se instituísse a primeira semana de cada semestre [...] incluísse todos os alunos como um momento de [...] poder problematizar estas questões [...] se criasse dispositivos que os alunos pudessem recorrer aos professores, ao curso, aos colegas pra tratar das dificuldades de adaptação [...] pra ter um acompanhamento (E12)*

“Formação docente”: deve ser um processo contínuo e comprometido com a prática através da criação de um espaço para discussões sobre o curso, a instituição, o “ser docente”, questões éticas e adaptação do aluno iniciante. Instrumentar o docente iniciante em sua prática porque ele precisa de suporte para apoiar seus alunos diante das dificuldades.

*Ex: Um pouco mais de discussão, um pouco mais de trabalho com os professores, [...] e essas coisas deveriam ser discutidas melhor entre os professores, porque a gente tende a ser especialista e cada um ficar com o seu quadradinho [...] falta talvez desenvolver um pouquinho*

*da “professoralidade” [...] isso poderia talvez ajudar na adaptação, mas eu acho que esse ajudar na adaptação não passa por facilitar a vida deles, [...] eles têm que enfrentar dificuldades (E8)*

“Acolhimento discente”: não deve ser apenas uma recepção inicial, mas ter uma preparação para um “acolhimento” em todos os sentidos. Não seria apenas atividade de um dia, mas de apresentar o curso, as linhas de pesquisa, a universidade e o todo que envolve esse novo momento de entrada na universidade.

*Ex: Um acolhimento [...] organizar isso e receber quem tá chegando e propiciar trocas de experiências entre colegas [...] ter uma recepção [...] Não só apresentar o curso, os professores, linha de pesquisa, apresentar à psicologia, mas chamar colegas que estão trabalhando e que contem suas experiências de prática (E 3)*

“Espaço para promoção da integração dos estudantes à universidade”: criar um espaço de integração do aluno à universidade através uma programação especial com inovações do mercado de trabalho oportunizando egressos em palestras. Trazer informações, conscientização e instrumentação sobre o que é o ensino superior a fim de motivar os alunos a ver que através do estudo se abre um leque de possibilidades.

*Ex: Trazer pessoas de fora que tiveram sucesso [...], trazer ex-alunos [...] coisas que realmente motivem [...] Teria que buscar coisas pra tentar abrir esse leque de opções (E 15)*

*Ex: Uma semana [...] de conscientização que eles precisam ler e estudar, bem o básico. [...] porque, se o mercado tá empurrando eles ali pra dentro [...] eles têm que saber que eles tem que sair a cada semestre, muito mais fortalecidos do que eles entraram (E 16)*

“Aproximação acadêmica e pessoal entre professor e estudante”: a aproximação acadêmica entre professor e estudante se daria pela reestruturação do curso através da formação de turmas menores. Isto possibilitaria ao professor dar uma atenção mais próxima para o aluno favorecendo a adaptação.

*Ex: Adaptação passaria talvez por [...] um atendimento mais próximo [...] que você insira o aluno dentro do curso dentro de turmas menores [...] o cara muito anônimo dentro de uma massa, de uma multidão muito grande, é muito difícil da gente ter uma atenção mais próxima, até pra poder conversar sobre os problemas de cada um, sobre a adaptação de cada um (E8)*

“Comissão de permanência do estudante ao Ensino Superior”: a criação de uma comissão com a finalidade de avaliar os motivos da evasão do curso. Ela teria o objetivo de dialogar com os alunos e receber o feedback a respeito do assunto.

*Ex: Essa comissão que poderia ser criada para ouvir esses alunos [...] A gente não pode construir nada sem saber, sem ter esse feedback do porquê, [...] tá ocorrendo esta, né evasão. [...] esta comissão [...] montar alguma proposta [...] a universidade poderia fazer porque a gente acaba não sabendo por que que isso acontece. Será que é o curso? Será que é o professor? (E13)*

“Outras sugestões”: encontrar uma ferramenta para identificar habilidades dos alunos, A IES lutar por políticas públicas e de estrutura para a educação, mudança na estrutura de aulas práticas e estágios a começar pela diminuição do número de alunos.

*Ex: Porque tem que ver qual é a habilidade que ele tem dentro da característica dele. A gente não tem hoje ferramenta pra isso né (E15)*

*Ex: Eu acho que ter uma proposta [...] combativa com relação ao descaso com as políticas públicas no que se diz respeito à educação (E 4)*

*Ex: O número de alunos é um problema. A estrutura, nosso hospital é muito pequeno pra quantidade de alunos que a gente tem, [...] essas coisas todas teriam que ser revistas, [...] modificadas, acho que isso é uma coisa que atrapalha na adaptação, né o distanciamento, né a proximidade (E 8)*

“Sem sugestão”: um docente não teve sugestões por não saber se haveria algo específico para a universidade fazer a respeito da adaptação do aluno a universidade. Enquanto que outro não teve sugestão por não saber se a universidade precisa fazer mais, pois ela já faria.

*Ex: Não sei se haveria uma coisa a se fazer especifica (E7)*

*Ex: Acho que a universidade já faz bastante coisa eu não sei se a universidade precisa fazer mais coisas (E6)*

**Sugestões para o docente:** esta categoria apresentou subcategorias e serão descritas a seguir: “Docente como preceptor” e “Outras sugestões”.

“Docente como preceptor”: o docente ser um preceptor, ou seja, um mentor que acompanha o aluno ao longo do curso alunos de diferentes semestres e em pequenos grupos.

*Ex: O “mentoring”, que é tu formar grupos pequenos com professores e alunos de diferentes semestres e ir acompanhando eles ao longo do curso, isso seria uma atitude bem interessante se a universidade adotasse como política institucional (E8)*

Outras sugestões”: em relação à adaptação do próprio professor, ou seja, ele estar bem adaptado e gostando do que está fazendo e a integração entre docentes e com a coordenação criando um canal aberto de interação entre estas duas instâncias refletirá positivamente na adaptação do aluno.

*Ex: O professor precisa se adaptar bem ao lugar que ele tá, [...] como gestora, [...] como supervisora de estágio, como docente, como orientadora de tcc, [...] então primeiro o professor tem que estar bem adaptado e gostando do que tá fazendo e sabendo o que tá fazendo (E12)*

*Ex: Integrar os professores pra [...] troca. [...] alguns problemas que estão na coordenação que cheguem até a gente [...]. Dá um canal pra gente interagir mais assim com, entre quem coordena e o professor né, o aluno tá ali no meio (E15)*

**Sugestões para o discente:** esta categoria apresentou subcategorias e serão descritas a seguir: “Atendimento psicológico para estagiários do curso de Psicologia”, “Adaptação acadêmica através de grupo de estudo” e “Adaptação à universidade através de grupo vivencial”

“Atendimento psicológico para estagiários do curso de Psicologia”: sugestão para que o aluno estagiário do curso de Psicologia faça psicoterapia, pois esses alunos precisam entender o processo de terapia pessoal para poder então clinicar.

*Ex: É cada vez mais difícil, até que o aluno entenda [...]. Passam por um curso inteiro de Psicologia sem uma experiência de terapia pessoal, eu acho isso bem complicado e a gente não pode obrigar (E 11)*

“Adaptação acadêmica através de grupo de estudo”: que os alunos além de trabalhar, estudar e discutir em grupo, que tenham o suporte dos colegas de semestres mais avançados, criando assim um senso de comunidade escolar.

*Ex: O suporte dos próprios colegas [...] que estão em semestres avançados e dos professores, enfim, de todos os que fazem parte da comunidade escolar (E 12)*

“Adaptação à universidade através de grupo vivencial”: criar uma forma de integração discente no mesmo curso ou cursos diferentes através da troca de experiências ou conhecendo o panorama do curso de modo geral.

*Ex: Promover encontros [...] uma espécie de grupo de autoajuda, mas mais de trocas de experiências [...] ele interage com os colegas do mesmo curso [...] espaços que essa interação ocorra com outros estudantes de outros cursos também podem ajudar (E4)*

## DISCUSSÃO

Os resultados deste Estudo foram frutíferos, complexos e inter-relacionados. Sua discussão na íntegra levaria a estudos diferentes, o que não há espaço suficiente nesta oportunidade. Serão discutidos os resultados que melhor se relacionam aos objetivos propostos. Esses serão interpretados a partir da literatura relacionada ao fenômeno. As categorias escolhidas para serem discutidas foram: Relacionamentos interpessoais do aluno interferem na adaptação, Posturas do docente interferem na adaptação e Posturas do aluno interferem na adaptação.

### **Relacionamentos interpessoais do aluno interferem na adaptação**

O tema que foi elencado é respaldado pela literatura e abre a discussão deste estudo visto que a sala de aula é um espaço de relações pedagógicas e vivências que interferem na

formação humana. Assim, as relações interpessoais fazem parte do contexto do ensino superior e interferem na adaptação à universidade. Na sociedade moderna um dos grandes desafios são as demandas sociais no meio relacional, acadêmico ou profissional (RODRIGUES et al., 2014) e as relações interpessoais fazem parte do contexto universitário e exigem do estudante, classe profissional emergente, a interação social como base de sua atuação profissional (BOLSONI-SILVA et al., 2010).

O ensino superior está passando por mudanças em termo de estrutura curricular, método de ensino e pela economia em vista da globalização social que geram necessidades que precisam ser atendidas diante das novas demandas educacionais (ALMEIDA, FERREIRA; SOARES, 2003). Dentre as demandas está a responsabilidade das instituições de ensino superior em não só se preocupar com o transmitir conhecimento para o aluno, mas também aprender estratégias de adaptação a situações novas (PRIMI, SANTOS; VENDRAMINI, 2002; SANTOS, 2000). As universidades precisam levar em conta que o sucesso no ensino superior não deve focar somente no rendimento acadêmico porque esta forma de ver o sucesso dos alunos os faz apenas reprodutores de informação, e isso iria contra a proposta de ensino superior de buscar desenvolvimento integral do aluno em suas competências acadêmicas, cognitivas e sociais (FERREIRA, ALMEIDA; SOARES, 2001). Assim, ao entrar em uma IES é demandado ao aluno adaptar-se a mudanças e a uma nova realidade que lhe exigirá o gerenciar a própria vida. É um momento desafiador para o estudante universitário pois ele precisa adaptar-se em diferentes domínios: o acadêmico, o social, o pessoal e o vocacional institucional (ALMEIDA, SOARES; FERREIRA, 2000; ALMEIDA; SOARES, 2003). Ajustar-se ao um novo modo de estudo, atender as regras institucionais, envolver-se em atividades, desenvolver relações interpessoais satisfatórias, demanda um esforço pessoal para integrar-se socialmente e manter-se na universidade (DINIZ; ALMEIDA, 2006; PASCARELLA; TEREZINI, 2005). As vivências acadêmicas correspondem ao modo como os alunos se adaptam às exigências da vida universitária e isso envolve processo de ajustamento aos novos modos de relacionamento com a família, professores e colegas (ALMEIDA; SOARES, 2003; ALMEIDA, SOARES; FERREIRA, 2002; DINIZ; ALMEIDA, 2006; PASCARELLA; TEREZINI, 2005). O aluno que sai do ensino médio e que tem o apoio da família, dos amigos, dos professores e dos colegas ao entrar no ensino superior sente necessidade de estabelecer novos vínculos. Assim, a percepção de suporte emocional por parte das redes de apoio continua sendo importante pois o modo como os alunos integram-se acadêmica e socialmente possibilita uma melhor adaptação (TEIXEIRA et al., 2008). O mau relacionamento interpessoal costuma ser também citado na literatura como razão para evasão de curso (CUNHA, TUNES; SILVA, 2001; VELOSO;

ALMEIDA, 2001). Neste sentido a importância da dimensão relacional é fundamental para a satisfação acadêmica dos alunos, ou seja, ter um bom relacionamento com colegas, funcionários da instituição e com os professores favorecem a adaptação ao ensino superior (BARDAGI; HUTZ, 2012). Então, adaptar-se a esse novo modo de vida e a esse novo círculo de convívio com pessoas como colegas e em especial com os professores mostra-se fundamental e neste sentido percebe-se também que os docentes podem exercer um importante papel na adaptação acadêmica (ALMEIDA; SOARES, 2003; FERRAZ; PEREIRA, 2002). Há um estudo que analisa as relações entre as vivências acadêmicas e as expectativas dos universitários iniciantes no ES. Este estudo indica que a frustração das expectativas iniciais elevadas dos alunos, em desacordo com as características e as exigências das instituições em seu sistema de ensino que não passem por mudanças, poderão levar este aluno ao abandono precoce do Ensino Superior (SOARES, et. al, 2014).

#### “Relação professor-aluno”

A entrada no ensino superior é um período de transição em que o estudante passa a viver e conviver com novas pessoas e ajustar-se academicamente implica integrar-se socialmente com as pessoas desse novo contexto, participando de atividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais satisfatórias e a relação com o professor é uma delas (SOARES et al., 2006; PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005). A relação professor-aluno mostra-se fundamental no processo de adaptação à universidade e há muitos anos tem sido alvo de discussões desde que a escola como instituição tem a função de preparar pessoas para trabalhar (SANTOS; SOARES, 2011).

O termo ensinar é a “habilidade de se fazer saber” e o termo aprender é “a habilidades de adaptação as mudanças”, portanto “a aprendizagem é a razão de ser da relação” professor aluno (MASSETO, 2003). Nesta perspectiva a relação professor aluno mostra-se fundamental para a avaliação da qualidade da trajetória universitária (SOARES, ALMEIDA, DINIZ; GUISANDE, 2006). Portanto, a relação professor-aluno no ensino superior se construiria de forma dialógica e efetiva diante do envolvimento integral dos sujeitos professor e aluno (SANTOS e SOARES, 2011). Segundo Masseto (2009), a aprendizagem aconteceria como um processo de desenvolvimento pessoal em sua totalidade compreendendo um desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades, atitudes e valores. É neste contexto de aprendizagem e de relacionamentos que se esboça a formação o estudante universitário. A pessoa do professor no ensino superior exerceria um papel estrutural no processo ensino aprendizagem e desenvolvimento de carreira (BARIANI; PAVANI, 2008; RONCAGLIO,

2004; SILVA et al., 2006), e os aspectos afetivos da relação professor aluno mediriam o domínio tanto do conteúdo da disciplina, como dos aspectos didático-pedagógicos pelos docentes para que o processo ensino-aprendizagem tivesse sucesso (GABRIELLI; PELÁ, 2004; QUADROS et al., 2010). Em virtude da relevância das relações interpessoais para o processo de adaptação, o modo como os alunos se integram acadêmica e socialmente possibilita uma melhor adaptação pois a experiência acadêmica não se resumiria a aquisição do conhecimento e a formação profissional. A influência do docente sobre o aluno não se restringiria aos conhecimentos e habilidades ao serem transmitidas pois iria além ao envolver a dimensão relacional fundamental para a adaptação (BRAIT et. al, 2010).

Ellis (2012) em sua pesquisa verificou que a relação professor-aluno fora da sala é valorizada em sua experiência favorecendo a adaptação, o desempenho e o sucesso acadêmico. Outro estudo com discentes (YAMANDA, 2014) que relacionou o desenvolvimento de experiências afetivas e comportamentais de vivências acadêmicas chegou à conclusão que o envolvimento do corpo docente com os alunos, bem como os seus métodos de ensino contribuem para a adaptação dos alunos bem como à bons resultados na aprendizagem. Assim, as habilidades sociais, em específico aqui, a relação professor-aluno, são consideradas pelos alunos como fator relevante ao sucesso acadêmico e preditoras para o ajustamento à universidade (RIBEIRO; BOLSONI-SILVA, 2011; BOLSONI-SILVA et al., 2010).

Segundo Quadros et al. (2010), as teorias contemporâneas consideram a aprendizagem como uma atividade social mediada pela cultura e com isso o foco da didática do ensino não só seria “o que ensinar”, mas “como ensinar”. Assim, se o que e como ensinar são atravessados por relações interpessoais é à Psicologia que se recorria para explicar sobre a afetividade na relação professor aluno. Para os professores a afetividade é próprio das relações humanas e conseqüentemente está presente em sala de aula aumentando a confiança do aluno e ajudando na aprendizagem. Já para o estudante a afetividade é necessária porque o aluno não está apenas adquirindo conhecimento acadêmico, mas aprendendo para a vida. Ou seja, os alunos esperam um tratamento que incluam aspectos que vão além do conteúdo como ter postura, ter ética, respeito e sensibilidade.

Segundo Leite e Tassoni (2002) docentes e discentes ao optarem por uma relação professor aluno “estritamente profissional” priorizariam um tratamento desigual em termos de afinidades. E neste sentido a afetividade na relação professor aluno seria vista como uma relação de amizade que prejudicaria o lado profissional do ensinar e do aprender. Assim, não havendo clareza sobre como se daria a afetividade nessa relação em sala de aula, haveria um receio ao envolvimento do professor e do estudante.



A literatura mostra que a relação professor aluno afeta diretamente na adaptação, porém esta aproximação maior entre o professor e aluno apresenta uma ambivalência sobre a questão da “amizade” que será elucidada através das subcategorias “Docente não é amigo” versus “Docente é amigo”. As pesquisas com docentes e discentes que enfatizam a importância do aspecto relacional e afetivo é mais citada pelos alunos do que pelos professores, gerando discordância de expectativas e percepções entre os dois grupos (BARIANI; PAVANI, 2008; QUADROS et al., 2010). Assim diante disso seria importante criar um espaço para discussão sobre estas expectativas tanto dos alunos quanto dos docentes e assim possibilitar para ambos uma relação baseada no diálogo e de uma postura de maior proximidade do professor (VERAS; FERREIRA, 2010).

Há um estudo que teve por objetivo descrever a percepção dos alunos sobre sua relação com seus docentes, identificar a influência dessa percepção na adaptação acadêmica e segundo os discentes este distanciamento poderia impossibilitar uma relação pessoal mais próxima com os docentes. Os alunos relataram que alguns docentes fazem diferença entre “ser professor” e “ser aluno” ao estabelecer uma relação que seria estritamente acadêmica. E quanto aos laços de amizade e respeito entre docentes e alunos através de uma relação mais próxima, seria possível maior interação, troca de experiências e de conhecimentos facilitando a adaptação à universidade. Também neste mesmo estudo os alunos perceberam que não há preocupação por parte de alguns docentes em relação a adaptação acadêmica dos estudantes. E os alunos gostariam que os professores se preocupassem com esse processo de ajustamento ao ensino superior (OLIVEIRA et al., 2014). Inclusive a maior presença do docente como uma figura de um orientador/mentor, por exemplo, aumentaria as chances de permanência do aluno, por aproximar o docente do aluno e acompanhar melhor a trajetória acadêmica individual (ANDRIOLA, ANDRIOLA; MOURA, 2006; BARDAGI; HUTZ, 2012). Este docente-clínico, denominado assim no estudo, tem o papel do preceptor na residência médica e este exerceria vários papéis como de orientador, tutor, supervisor e mentor. O preceptor assumiria o papel do profissional que domina a prática clínica e os aspectos educacionais proporcionando condições de desenvolvimento técnico e ético nos cenários reais de prática profissional (BOTHY; REGO, 2010).

A conclusão de um estudo de revisão de literatura sobre a eficiência quanto ao processo de facilitação de grupos em atividades baseadas em problemas (ABP) comprovou a excelência da tutoria educacional como facilitadora do processo de aprendizagem. As características dos tutores envolveria três domínios de competência: a congruência social seria assegurar um clima acolhedor e aberto de discussão, a habilidade de se comunicar e ter empatia com os discentes;

a congruência cognitiva seria a capacidade de questionar, discutir e estimular o aluno a estudar; e por fim domínios dos conteúdos explorados nos temas, seriam características eficazes na tutoria (MARTINS, NETO; SILVA, 2018).

### **Posturas do docente interferem na adaptação**

A forma de pensar, as atitudes e o estilo de dar aula fazem parte de uma postura assumida pelo docente e que interferem na adaptação e na experiência de aprendizagem do aluno. Há uma pesquisa que investigou sobre os aspectos positivos e negativos na relação afetiva entre professor-aluno em sala de aula. E apesar de ainda perdurar a visão dualista do ser humano que valoriza a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, limitando o processo de formação de estudantes, a dimensão afetiva tem papel fundamental para a construção pessoal e do conhecimento. Os resultados apontaram que quando os professores e alunos contribuem para uma relação afetiva positiva, isso implica em uma experiência de aprendizagem favorável (VERAS; FERREIRA, 2010). A afetividade faz parte do processo de desenvolvimento humano na relação com o outro onde ambos estão em permanente construção. Assim, no ensino superior é essencial que o docente se envolva nesse processo e ao considerar a afetividade como parte do desenvolvimento. Assim o docente promoverá uma formação de alunos de forma integral, articulando os aspectos afetivos e cognitivos. A afetividade permeia as escolhas do docente sobre os objetivos do ensino, organização do conteúdo e procedimentos de avaliações, sendo fundamental às relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos acadêmicos, na mediação com o docente (LEITE; TASSONI, 2006). Os professores influenciam o envolvimento do aluno em função da forma como preparam e ministram suas aulas e se relacionam com os alunos (KUH; HU 2001; PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005). Ao se estabelecer uma relação afetiva, a postura que for tomada pelo docente influenciará na postura do aluno e refletirá no ensino e na aprendizagem. Então a prática pedagógica ao ser pautada no assumir responsabilidades através de uma participação ativa de ambos em situação universitária possibilitará aos estudantes sucesso na sua aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. A importância da afetividade em contexto universitário, pode ser encontrada nos estudos de Oliveira (2005) e Silva (2005), que investigaram a integração da afetividade na prática pedagógica e o resultado é que a dimensão afetiva está sempre presente afetando o processo de ensino-aprendizagem e sendo este sempre afetado por ela. Vemos que a relação professor-aluno é atravessada por vários aspectos e mostra-se fundamental no processo de adaptação à universidade desde que a instituição de ensino tem a finalidade de habilitar pessoas para o exercício da profissão. Então se a instituição educativa separar as dimensões afetivas, cognitivas

e relacionais focando somente em um trabalho docente apenas como disciplinador e modelador de comportamento, perderá o seu sentido. Continuar numa concepção tendo como base apenas transmitir o conhecimento e medir o desempenho, desconsiderando a reflexão crítica, o diálogo e não enfatizando o aprender como forma de construção do conhecimento, estará fadada ao fracasso. A concepção de ensino centrada nos princípios da racionalidade técnica e pautada nas relações professor-aluno hierarquizada, formal e distantes concorre para o desinteresse, falta de confiança e superação de dúvidas, o que compromete a aprendizagem (SANTOS; SOARES, 2011). Assim, se a postura do professor afeta na adaptação a “Empatia docente” se apresenta no estudo como uma postura que interfere neste processo.

#### “Empatia docente”

Inicialmente pretende-se elucidar sobre o conceito de empatia segundo a literatura, pois as demandas sociais no meio acadêmico requerem do aluno um amplo e variado repertório de habilidades salientando aqui relações interpessoais duradouras e produtivas (RODRIGUES et al., 2014). Neste meio as habilidades sociais são importantes na medida que permitem que os alunos se ajustem a desafios impostos pela nova etapa de vida (BOLSONI-SILVA et al., 2009). A realidade acadêmica e a realidade do trabalho semelhantemente demandam habilidades técnicas como também de competência social entendida como a capacidade de articular emoções, pensamentos e comportamentos em relação a metas (BOLSONI-SILVA et al., 2006). E de modo mais específico, dentre sete habilidades sociais está a empatia (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008) que teve destaque entre as habilidades sociais na formação universitária juntamente com dar e receber feedback, elogiar desempenhos, expressar-se assertivamente, lidar com críticas e habilidades de comunicação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

Atualmente não há um consenso quanto à definição desse construto (CAMINO, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008; SAMPAIO, CAMINO; ROAZZI, 2009; ROAZZI, MONTE; SAMPAIO, 2013) e a primeira concepção de empatia surgiu da palavra em alemão “*einführung*”, traduzida em 1909 por Titchener, para o inglês como “*empathy*” deu origem ao termo Empatia. Este termo derivado da palavra grega “*empathia*” que significa “em” (en) “sofrimento ou paixão” (*pathos*) e segundo Wispé (1992) fazer um sumário do que Titchener compreendeu por empatia é uma difícil tarefa porque o conceito passou por mudanças ao logo de sua obra. Titchener identificou dois mecanismos na empatia, sendo o primeiro trazer o outro para dentro de si por meio de uma imitação anterior e o segundo sentir-se dentro das situações e dos estados afetivos do outro (CAMINO et al., 2013). Este conceito foi ampliado por Margaret

Mead incluindo aspectos cognitivos como a capacidade do indivíduo em considerar diferentes perspectivas, adotando assim o papel do outro (FALCONE, 2008). Mas é somente a partir dos anos 50 ao ser estudada por Carl Rogers que a empatia foi entendida como uma habilidade que envolve o estabelecimento de vínculos-afetivos entre duas ou mais pessoas que permitam sensibilizar-se e envolver-se uns com os outros (ROAZZI et. al, 2013).

*“A perspectiva mais recente, assumida no presente trabalho, refere-se ao conceito da empatia como a “capacidade de compreender, de forma acurada, bem como de compartilhar ou considerar sentimentos, necessidades e perspectivas de alguém, expressando esse entendimento de tal maneira que a outra pessoa se sinta compreendida e validada”*

(FALCONE et. al, 2008, p. 323)

É um fenômeno complexo que ocorre em duas etapas, a primeira denominada compreensão empática, que é prestar atenção e ouvir sensivelmente, e a segunda é a comunicação empática, que envolve verbalização adequada indicando à pessoa que ela foi compreendida. Assim, a empatia seria uma habilidade social apontada na literatura atual como um constructo complexo e multidimensional, abrangendo componentes cognitivos, afetivos e comportamentais (FALCONE et. al, 2008; FALCONE et. al, 2013). O componente cognitivo da empatia envolveria a imparcialidade diante da capacidade de entender os sentimentos e pensamentos do outro e envolveria o processamento da informação, o que inclui atenção, memória, motivação, etc.; O componente afetivo não implica necessariamente em experimentar os mesmos sentimentos da outra pessoa, mas experimentar entender o sentimento do outro e isso é identificado pelas emoções e pelos afetos decorrentes das interpretações; E por fim o componente comportamental da empatia é fundamental para que o outro seja compreendido caracterizado pela expressões verbais e não verbais (FALCONE, 2003).

A empatia consiste então em uma habilidade de comunicação primordial para a qualidade das relações sociais e para a saúde mental. Nesse sentido, sua manifestação tem sido relacionada à formação de vínculos afetivos seguros (PRESTON; WAAL, 2002). Ela é essencial para a formação e gerenciamento das relações interpessoais gratificantes porque ao considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, o indivíduo mostra-se preparado para manejar os sentimentos egocêntricos de forma mais adaptativa, facilitando a comunicação e o comportamento de ajuda (FALCONE et al., 2013). Apesar das evidentes contribuições da empatia há poucos estudos que venham apresentar propostas de intervenção, desenvolvimento e promoção desta habilidade social no meio acadêmico (RODRIGUES et al., 2014). Assim, a literatura elucida que a relação professor-aluno parece fundamental para a avaliação da qualidade da trajetória universitária (SOARES et al., 2006). Então a dimensão relacional requer

dos professores a empatia, estar disponível fora da sala de aula, ter abertura a questionamentos e dúvidas, capacidade de despertar nos alunos interesse pela área e carreira, transmissão de valores e compartilhar de experiências. Inclusive, os aspectos relacionais e afetivos costumam ser apontados nos estudos ao descrever maus professores ou ao destacar professores marcantes à época da graduação (CASTANHO, 2002; FEITOZA, CORNELSEN; VALENTE, 2007; GABRIELLI; PELÁ, 2004; QUADROS et al., 2010). E esta interação depende, fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo docente, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos estudantes e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Então a postura empática docente o sensibilizaria para ser compreensivo diante das necessidades e sentimentos, considerando as dificuldades pessoais e familiares do aluno (BRAIT et al., 2010).

Há um estudo que investigou a representação que discentes e docentes tem em relação ao conceito do “bom professor universitário” onde destacou-se a importância de que tanto discente quanto docente tenham a responsabilidade e a empatia relacionadas às competências de saber “ser” e saber “coexistir”. Este estudo apontou que a qualidade do docente passaria pelo desempenho de novos papéis exigidos pelo processo educativo focado na aprendizagem e no aluno. Sendo necessário ao docente a modificar sua prática pedagógica com os alunos melhorando assim o processo de ensino aprendizagem através de uma maior interação interpessoal, humanização na relação e empatia (CABALÍN SILVA et al., 2010).

Segundo Rovira e Canalis (2016) existe uma pesquisa sobre a importância da autorregulação e empatia na formação docente que buscou identificar esses elementos percebidos pelos universitários diante de uma experiência prática de situações motoras introjetivas e descrevê-los. Na introjeção motora, entendida como um processo vital de extrema importância no desenvolvimento humano, a conduta motora introjetiva seria considerada como uma competência básica para a formação docente. Então a prática de situações motrizes introjetivas produziria nos participantes comportamentos de competências sócio-pessoais, fundamentais na formação docente como: auto-conhecimento pela capacidade de se tornar consciente de si mesmo através de uma consciência sensível. (BISQUERRA, 2008; BISQUERRA; PÉREZ, 2007). A autorregulação como uma capacidade de reconhecer em si mesmo as respostas de alarme a conflitos ou situações críticas inerentes ao desempenho do trabalho docente e agir de acordo, eliminando ou aliviando estados de tensão, estresse, ansiedade ou dor em busca de bem-estar e equilíbrio psicossomático. E, a empatia como a capacidade de se relacionar com os outros agindo com a sensibilidade, amor e respeito exigidos na profissão docente, na necessária afetiva convivência entre professor e aluno, e, claro, entre iguais (ROVIRA, 2010).

Ao longo dos anos a empatia tem assumido um papel importante na Psicologia Social e do Desenvolvimento ao integrar-se a outros conceitos contribuindo para o altruísmo, para o julgamento moral e à justiça. Isto porque o segundo Morin (2014) a compreensão humana vai além da explicação intelectual ou objetiva pois envolve o conhecimento do outro, ou seja, envolve empatia. Nesta perspectiva ressalta-se a importância da compreensão humana para a educação, sendo a empatia uma variável mediadora desta compreensão para o desenvolvimento de uma sociedade mais solidária e cumpridora dos direitos humanos (CAMINO, et al., 2013).

Ser professor é poder exercer uma prática pedagógica que permita exercitar um pensamento reflexivo abrindo então espaço para a construção do processo de ensino aprendizagem eficaz. E este pensamento reflexivo tem início em si mesmo ao se ver como um formador de opinião e responsável pelo processo de ensino para que este então se torne em aprendizagem. É através do diálogo e do sair da posição de detentor do saber que o professor tornará o processo de ensino-aprendizagem mais satisfatório. Diante disso está a difícil tarefa, de despertar os alunos a um aprendizado prazeroso em busca de novos conhecimentos e não apenas cumprir obrigações acadêmicas. Para o professor ensinar a aprender na relação com o aluno é preciso entender que este processo vai além do passar a receber informações. É proporcionar um espaço de construção da cidadania deste aluno através de um estar aberto ao novo, numa relação empática. A escola, apesar de não levar em conta muitas vezes a desigualdade de condições de seus alunos, leva em conta a igualdade de oportunidades e tem como objetivo preparar indivíduos para desempenhar papéis sociais de acordo com aptidões individuais (BRAIT et al., 2010).

### **Posturas do aluno interferem na adaptação**

Tendo em vista esta época de democratização do acesso e de exigências de qualificação profissional, obter um diploma é meta da maioria dos estudantes. A partir disso é através do acesso à educação que se dará tanto a formação profissional quanto pessoal e ingressar na universidade produz novos desafios afetivos, cognitivos importantes refletindo no melhoramento da própria sociedade onde irão atuar (SARRIERA et al., 2012).

O ingresso na universidade é interposto por mudanças na rotina de vida e de relacionamentos e além dessas mudanças impostas pela vida acadêmica, a universidade exige uma responsabilidade diferenciada do estudante pelo seu aprendizado. Ou seja, é um momento de vida em que o envolvimento do estudante consigo mesmo e com sua formação depende muito mais dele e do meio universitário. Ao entrar no ensino superior alguns fatores precisam ser considerados sobre o ajustamento acadêmico do aluno em relação a uma característica de

dinâmica escolar que o estudante traz do ensino médio para o ensino superior. Por ser um momento transicional, no que diz respeito a reconfigurar seu modo de operar de um ambiente para o outro, os alunos são impelidos a se reorganizar, isto porque agora é esperado do estudante a autonomia na aprendizagem, na administração do tempo e na definição de metas e estratégias de estudos (SOARES et al., 2006, SOARES, MOURÃO; MELLO, 2011).

A entrada no ensino superior é um período marcante para alguns alunos que ainda estão na adolescência, então nessa fase seria importante que o estudante recebesse uma recepção atenciosa. Isto porque além da mudança nos ritmos de trabalhos, lhes é exigido maior mobilização das capacidades cognitivas, uma maior solicitação de autonomia de estudo que coincidem com as mudanças próprias desta fase do desenvolvimento e transição para a vida adulta. (SANTOS; ALMEIDA, 2001; SOARES, POUBE; MELLO, 2009).

Neste novo ambiente, as solicitações intelectuais estão sempre presentes. As aulas são menos descritivas e detalhadas, requerendo maior autonomia no aprofundamento dos conteúdos, no desenvolvimento de novas competências e na realização de atividades extraclasse como, por exemplo, a leitura de textos científicos mais complexos, atividades práticas e outras formas de aplicação do conhecimento aprendido. Também o convívio social é diferente, a constituição das turmas é flutuante e os colegas se renovam frequentemente. Existe uma multiplicação de professores com características pessoais e acadêmicas diferentes, até mesmo em relação ao Ensino Médio. Afetivamente, é esperado maior autocontrole da agressividade, assim como menos comportamentos passivos. Todo esse processo requer comportamentos adaptativos que devem ser desempenhados de forma competente.

(SOARES; DEL-PRETTE, 2015 p. 139 e p. 140).

“Autonomia e compromisso”

O ingresso no ensino superior repercute no desenvolvimento psicológico dos jovens estudantes pois representa a primeira tentativa de empreender um senso de identidade autônomo por meio da investida na escolha profissional, um ofício do desenvolvimento, segundo Erickson (1976), de passagem da adolescência para a vida adulta.

O Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA), um instrumento que procura avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências da vida acadêmica, tem uma subescala denominada autonomia que inclui a independência emocional e instrumental dos pais, colegas e outros, a gestão de projetos de vida e o grau de iniciativa pessoal (ALMEIDA, FERREIRA; SOARES, 2003). Portanto, assumir a própria vida, envolver-se mais ativamente com sua formação, ter uma postura disciplinada e aprender a lidar com a liberdade, a construção do pensamento crítico e autônomo são importantes para o desenvolvimento da autonomia no ensino superior (DINIZ; ALMEIDA, 2006; PARRA, 2008; SOARES et al., 2006).

No resultado de uma pesquisa o desenvolvimento da autonomia na adaptação acadêmica pode ser visto no comportamento de estudantes através dos temas: “Saindo de casa” e “Percebendo mudanças em si mesmo”. O primeiro, é um acontecimento marcante para alguns estudantes que saem de casa com o intuito de estudar longe da família e isso é percebido de certa forma como algo difícil, em virtude de se sentirem sozinhos, mas também como algo importante, devido à conquista da independência. Afastar-se do convívio diário dos pais exige o desenvolvimento de um senso de maior responsabilidade por si mesmo. Diante do desafio de viver sozinho e longe dos pais, essas dificuldades são valorizadas à medida que associadas à sensação de autonomia e maturidade. O segundo tema refere que os calouros percebem em si mesmos, mudanças no comportamento diante das responsabilidades, relações interpessoais e autonomia. As mudanças diante das responsabilidades são percebidas em dois grandes âmbitos: o profissional e o pessoal. A importância sobre os aspectos profissionais varia entre os estudantes, mas no plano pessoal a responsabilidade está ligada a uma vida mais independente do contato com a família. Isso exige o assumir tarefas cotidianas e arcar com as consequências de seus atos e o significado dessa responsabilidade encontra-se associado à noção de adultez. Neste mesmo estudo vemos que os calouros percebem a necessidade da proatividade frente à aprendizagem, ou seja, a necessidade de autonomia, de buscar por si as oportunidades que vão além da sala de aula. Porém essa exigência é vivenciada de forma diferente pelos estudantes, havendo os que valorizam esse processo ampliando seu potencial no âmbito do conhecimento acadêmico. Enquanto outros que se sentem desanimados pela necessidade de buscar conhecimento e oportunidades de aprendizado por si mesmos (TEIXEIRA et al., 2008).

O ponto de partida para o desenvolvimento da autonomia do estudante universitário é o próprio ingresso ao ensino superior, pois é a partir desse momento que eles começam a tomar para si as responsabilidades por suas vidas, tanto na vida pessoal quanto acadêmica. Este desenvolvimento da autonomia é um fim esperado, é algo positivo e que produz o desenvolvimento do senso de responsabilidade e crescimento pessoal (PACHANE, 2003; PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005).

Segundo Jean Piaget (1973) a educação tem o papel importante na formação do homem e o objetivo de educar para a autonomia. Assim, segundo a epistemologia genética a educação para a razão e a liberdade é o objetivo do projeto pedagógico e a autonomia seria dividida em dois aspectos: a autonomia moral seria tornar-nos capaz de decidir o melhor caminho para seguir, levando em conta o ponto de vista do outro pois se alcança a partir das relações interpessoais enquanto que a autonomia intelectual é a capacidade de seguir a própria opinião o contrário da heteronomia seria seguir a opinião do outro (ausência de autonomia).



Com base na teoria psicogenética de Jean Piaget as perguntas que surgem no momento são: qual o significado da interação humana? E o que significa autonomia? Para Piaget o ser humano passa por fases e a socialização da inteligência começa só a partir da aquisição da linguagem então o homem só passaria a ser autônomo no agir e no pensar quando através das trocas intelectuais deixasse o pensamento egocêntrico a fim de alcançar o que Piaget chama de personalidade. A personalidade seria o ápice da socialização onde haveria renúncia próprio pensamento como absoluto porque o ser social é aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes realizando trocas em cooperação. Portanto é através do processo de socialização que o indivíduo pode usufruir tanto de sua autonomia quanto das contribuições dos outros. Para Piaget, "autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade" (p. 17).

Evidencia-se aqui uma das mais importantes contribuições da epistemologia genética de Piaget ao considerar o sujeito como epistêmico, ou seja, como aquele que está sempre buscando elaborar hipóteses para explicar o mundo. Então ao se refletir sobre a Educação, a partir deste paradigma, vemos que o processo de construção do conhecimento dos sujeitos se dá no envolvimento entre eles traçado na autonomia. E essa autonomia é muito importante porque possibilita entender que ninguém transmite nada a outras pessoas, mas é a própria pessoa que organiza, escolhe ou estabelece, de forma autônoma, a construção do conhecimento.

Neste sentido o ambiente universitário é um universo fértil e favorável para a promoção da autonomia do estudante haja visto que a sala de aula é um espaço de diversidades, ideias, valores, crenças, relações, interações, vivências e convivências. É nesta nova fase da vida, recheadas de novas expectativas tanto do professor quanto do estudante universitário que vai se dando a construção o conhecimento. Então, comparando o professor do ensino médio com o ensino superior percebe-se que o foco da atenção do professor muda pela necessidade de desenvolver a autonomia do estudante que entende esta mudança como uma sensação de “abandono”. Em contrapartida o professor espera dos estudantes uma maior autonomia em seus estudos pois o docente não habilita o aluno somente segundo a nota, mas segundo a preparação e busca por formação complementar. Diante disso o professor ao perceber que o estudante é interessado e participativo nas aulas, sente-se realizado em contribuir para a formação do sujeito (QUADROS et.al, 2010).

Então, progredir na aprendizagem profissional no ensino superior depende da relação professor aluno, mas também da relação do próprio estudante consigo mesmo e com o saber através de uma postura diferenciada. É a partir do ingresso no ensino superior que a postura baseada no memorizar e no reproduzir o conhecimento passa a ser obsoleta e segundo

Rubinstein (2003, p.33), é a partir deste momento que o sujeito da aprendizagem “tem nas mãos a condição de mudança” e isto significa que “o papel do aluno para o desfecho final das aprendizagens é mais decisivo do que o papel do docente” (p. 125). Isto quer dizer que um dos grandes desafios para o aluno é ter um papel mais ativo e comprometido com sua formação profissional, ou seja, assumir o papel de estudante que na prática do seu ofício não mais está focado na “nota”, mas num modelo de aprendizagem auto regulatório, um sujeito de relações e aprendizagens vivenciais (ZIMERMANN; SCHUNK, 2011; ZIMERMANN, 2000). Entende-se que a autorregulação é uma interação de processos pessoais, comportamentais e ambientais segundo a perspectiva sócio cognitiva, ou seja, fatores internos e externos influenciam os processos de aprendizagem, já que considera que as cognições, motivações e comportamentos são influenciados pelo indivíduo e pelo meio físico e social (BANDURA, 1986), que abarca os pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas e adaptadas, com objetivos pessoais, crenças e reações afetivas do indivíduo, as dúvidas e os medos que poderão surgir durante o desempenho num determinado contexto (ZIMMERMAN, 2000). E além dos fatores próprios da autorregulação, existem aspectos ambientais que podem promover um sentido de auto eficácia no aluno. Os estímulos do meio, por exemplo, influenciam a forma como o indivíduo estabelece objetivos e como encara novos desafios (SCHUNK, 2001). Assim a autorregulação pode ser definida como uma ferramenta proativa de aprendizagem que proporciona ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia possibilitando ao mesmo atingir resultados acadêmicos almejados.

Conforme Coulon (2008) escola e universidade tem rotinas diferenciadas exigindo uma mudança de status de aluno para estudante ao substituir o modo costumeiro na forma de operar no ensino médio para entrar na nova cultura do meio acadêmico. Assim, a passagem do ensino médio para o ensino superior mostra que o sucesso universitário só se dá através da passagem da aprendizagem do “ofício do estudante”. Ou seja, partindo do pressuposto que há facilidades de acesso ao ensino superior não há mais problemas em ingressar, mas agora em permanecer na universidade. Neste sentido o desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos mais importantes fatores neste processo:

Que competências culturais e intelectuais os estudantes devem colocar em funcionamento para se tornarem profissionais em seus estudos? Como fazer com que eles ultrapassem a cultura do ensino médio, para lhes propor uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada, e, portanto, mais difícil de decodificar e se apropriar posto que mais simbólica? Como fazer com que os estudantes adquiram as competências que lhes permitam realizar o indispensável trabalho de identificação, controle e, depois, de incorporação de um certo número de rotinas e evidências intelectuais dissimuladas nas práticas do ensino universitário? Como, em uma palavra, fazer com que eles entrem no mundo das ideias? Esses me parecem ser os desafios postos para

uma verdadeira democratização do acesso ao saber, única garantia para uma autêntica igualdade de oportunidades.

(COULON, 2017. p.1242).

O processo de aprendizado do “ofício” do estudante, denominado por Coulon (2008) como afiliação estudantil, quer dizer aprender e fazer parte da cultura universitária onde é demandado do aluno um novo modo de agir. O chamado “perfil acadêmico” no que diz respeito a habilidades práticas como escrita científica, leituras densas, habilidade oral para apresentação de trabalhos em eventos científicos, conhecimento das regras e estatutos institucionais entre outros. E somado a isso, familiarizar-se com os colegas e com a instituição como um todo a fim de manifestar o sentimento de pertencimento à universidade, o que decorre no sucesso acadêmico. Aparentemente parece simples os “iniciantes” afiliar-se, mas esta tarefa requer do estudante a habilidade de saber lidar e equilibrar autonomia e disciplina (SOUZA; SANTOS, 2014). Então a vida acadêmica surpreende e desafia o estudante ingressante no ensino superior a estabelecer um novo vínculo educacional que lhe exige adquirir novas competências e um maior grau de autonomia que até então não era demandado no ensino médio (SOUZA; SOUZA, 2013).

[...] seja qual for o país, a primeira tarefa a ser cumprida por quem ingressa na universidade será aprender o seu ofício de estudante universitário... Aprender o ofício é afilia-se à universidade, tanto do ponto de vista institucional como numa perspectiva intelectual. Não basta entender as regras da universidade; convém, ainda, ser capaz de jogar com elas, descobrir as exceções e até saber como contorná-las.

(COULON, 2008, p.10)

Segundo Teixeira (2009) a educação superior está diante de novos desafios e para ser eficaz precisa ser coerente com as novas demandas sociais, culturais e laborais. Isto porque três processos importantes a nível mundial como a globalização a revolução científico-tecnológica, e a redefinição do papel do Estado estão transformando a educação superior:

O novo papel de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Quer dizer, o conhecimento tenderá a criar indivíduos autônomos, que saibam conviver em liberdade. Os professores devem passar de uma concepção de “transmissores de conhecimento” para o de “condutores de alunos”, orientando o seu trabalho de modo a ser tutor e guia ao estudante. Ensinar, portanto, se converterá na arte de desenhar situações que suscitem o interesse e comprometam a atividade mental dos alunos.

(TEIXEIRA, 2009. p.66)

A importância da relação professor-aluno para o processo ensino-aprendizagem vem sendo apontada em diversos estudos sendo a maioria deles sobre a influência que o professor exerce sobre a aprendizagem de seus alunos, desconsiderando a interferência dos alunos no processo pedagógico. As pesquisas voltam-se mais para estudantes do Ensino Fundamental e

Médio, desconsiderando de certa forma a importância das relações interpessoais no Ensino Superior. Com isso percebe-se que há uma produção científica que pode ser justificada pelo fato de que, durante muito tempo, acreditou-se que o professor era o único responsável pelos resultados alcançados no processo ensino-aprendizagem (BARIANI; PAVANI, 2008).

Estar em um contexto de instabilidades de pressupostos modernos de segurança e preservação do conhecimento e do mundo do trabalho e neste sentido refletir sobre a própria prática é fundamental no complexo processo de ensino-aprendizagem. O professor deixa de ter o papel de detentor do saber e passa a ter mais do que um novo papel que se chama de provocador epistemológico, estimulador e facilitador. Aquele sujeito que se utiliza de processos inovadores de “ensinagem” como uma estratégia de mudanças de paradigma para dar abertura ao novo, que não é apenas tecnológico, mas ao despertar de uma nova prática e postura diante do exercício da docência (MENDONÇA et al., 2015; SHON, 2000).

Segundo Oliveira (2008) usar o termo “ensinagem”, contraindo as duas palavras, ensino e aprendizagem, onde o primeiro termo se refere ao estudo das capacidades mentais do aprendiz e outro termo se refere ao processo de autonomia dos alunos na condução de sua ensinagem, em coparticipação com o educador. Usar este termo no processo de ensino aprendizagem significaria diminuir a influência do educador, na medida em que cresce a autonomia do estudante uma difícil tarefa do professor, que é fazer que com que os estudantes se tornem protagonistas da própria “ensinagem”.

A noção de autonomia encerra a ideia de autogoverno ou autogestão, autodefesa, imposição das próprias regras e metas frente aos demais e à sociedade. Porém, o “ser autor de si mesmo” é um processo que se inicia na heteronomia (dependência) e que caminha em busca de autonomia (independência) que contrabalança percentagens de corresponsabilidade entre o educador, o aluno e os pares.

(OLIVEIRA, 2008 p. 6)

Superar os condicionamentos construídos na trajetória escolar é um dos grandes desafios do estudante universitário, para conseguir tirar proveito da sua formação (SANTOS; SOARES, 2011). Há necessidade do discente passar do status de aluno da educação básica para o de estudante do ensino superior e isso significa cuidar da própria aprendizagem, ou seja, cuidar do próprio processo formativo, com autonomia. É seguir buscando o conhecimento profissional sem entregar ao docente o objetivo da sua formação (COULON, 2008).

## **Considerações Finais**

Com base nos objetivos deste estudo que buscou conhecer acerca da percepção do docente sobre a adaptação e desadaptação do aluno ao ensino superior e de que a literatura não aponta a adaptação sobre a ótica do professor, se fará algumas considerações. Os relatos dos professores permitiram identificar aspectos que podem facilitar ou dificultar a transição para o ensino superior e conseqüentemente o processo de adaptação à universidade. Conforme os resultados emergidos diante da pesquisa e da escolha feita por algumas categorias para a discussão acredita-se que a maior contribuição deste estudo é em relação a conhecer a visão dos docentes sobre o processo de adaptação acadêmica. A começar pelos relacionamentos interpessoais, a postura do docente e a postura do aluno que interferem na adaptação ao ensino superior. A qualidade da experiência universitária depende das relações estabelecidas e a relação professor-aluno tanto pode facilitar quanto dificultar a adaptação do estudante dependendo da postura e didática dos docentes.

Portanto, a importância da atuação docente a nível teórico e didático envolve não só a transmissão do conhecimento, mas uma interação professor-aluno integral e de qualidade. Isto porque discorrer sobre educação no ensino superior é entender que a efetivação do sucesso no processo de ensino e aprendizagem compete tanto ao docente quanto ao estudante. No ensino superior ter um bom desempenho técnico não bastará para que o processo de ensino aprendizagem seja efetivo. Hoje, mais do que em outros tempos, é exigido tanto do docente quanto do discente uma postura diferenciada na construção do conhecimento e das relações humanas pois. É tempo refletir sobre várias questões que atravessam a relação professor-aluno. O sucesso acadêmico universitário vai muito além da nota, do concluir um curso ou obter um certificado porque envolve uma trajetória de experiências pessoais e relacionais. Em destaque está a relação professor-aluno como o ponto crucial para de uma série de mudanças sociais, históricas e culturais em nosso tempo. Um agente importante que pode facilitar esse processo na opinião dos alunos são os professores. Os estudantes consideram que os docentes são figuras importantes para o desenvolvimento do aprendizado e de uma formação integral, apesar de encontrarem algumas dificuldades no relacionamento com os mesmos. De acordo com os participantes desta dissertação o professor não deve apenas transmitir conhecimento, mas também ser amigo e facilitador da sua adaptação à universidade.

E aqui destaca-se a importância de uma habilidade de comunicação chamada empatia, uma capacidade de compreender os sentimentos e pensamentos dos outros e de manifestar esta

compreensão de forma sensível. Habilidade esta que mais se encaixa em nossos dias e que precisa ser desenvolvida e valorizada nas relações interpessoais e profissionais. Portanto, entrar no ensino superior é para muitos a iniciação para o sucesso e essa experiência refletirá sobre a formação profissional e o amadurecimento pessoal pois não significa apenas adquirir novos conhecimentos mas ampliar a visão através do contato com o novo. É através da complexidade da prática docente e do impacto desta na formação pessoal e profissional de seus alunos, que estudar sobre este assunto deva implicar em resultados como: melhores condições de aprendizagem, desenvolvimento de competências e de valorização tanto do professor quanto do aluno, um profissional em formação. Até então há um discurso idealizado acerca do papel do professor que ocupa o lugar do saber e cuja prática está centrada na aprendizagem do estudante. Esta prática de processo formativo vivenciada ao longo dos anos e reforçada por modelos ultrapassados, baseados na heteronomia, tem sido pautada pelos docentes ao receberem alunos do ensino médio. Entrar no ensino superior envolve questionamentos e superação diante dos condicionamentos construídos na trajetória escolar. Para o estudante apropriar-se do processo de formação é preciso de envolvimento ativo para o desenvolvimento da autonomia, ou seja, esse estudo evidenciou que, através do contato com a prática da iniciação científica, que não foi discutido neste estudo, mas pode servir de exemplo como uma das formas para mudar esse discurso. Pois é através da pesquisa num papel ativo que o estudante, ao lado do professor orientador, usa mecanismos para o desenvolvimento de competências possibilitando atualização do aprender-fazer-profissional. Neste sentido tanto para o estudante quanto para o professor, a pesquisa vai funcionar como algo que liga a teoria à realidade. Cria-se assim uma ponte entre o ensino superior e a responsabilidade social, através de ações desenvolvidas por grupos de pesquisa e extensão aproximando universidade da sociedade, e vice-versa.

Sobre sugestões para futuros estudos, tendo em vista a relevância do papel do professor universitário que vai além da transmissão de conhecimento, salienta-se a importância do fortalecimento de uma pedagogia universitária para a formação docente. Isto porque tendo em vista a realidade em que se encontra o ensino superior nos dias atuais, segundo esse universo de “diferentes”, há um grande desafio proposto aos docentes e que precisa ser discutido nos cursos de formação.

Outro ponto interessante da pesquisa pelo qual merece atenção é em relação a uma preparação para a transição escola-universidade uma vez que aspectos relacionados a relação professor- aluno poderiam ser discutidas, assim como o entendimento por parte de todos os

envolvidos no processo da importância papel mais independente e proativo do estudante universitário diante dos fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e de aquisição do conhecimento. Esta preparação poderia partir da escola e na universidade continuaria através do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário e das condições que envolvem o aproveitamento da experiência acadêmica.

Para finalizar a função da universidade não se limita a expedição de diplomas e títulos pois sua responsabilidade é muito maior porque envolve além da produção e sistematização do conhecimento a formação cultural dos indivíduos, a mudança social nos modos de pensar e agir e a interação com outras forças sociais. Assim, as instituições de ensino superior devem ser reconhecidas em importância não somente pelo aprendizado das habilidades acadêmicas necessárias aos estudantes ingressantes ao mundo acadêmico. Cabe também a universidade a tarefa de pensar novos valores e mecanismos de maneira a aproximar-se do seu novo público que adentrou o ensino superior e de encontrar meios que assegurem a permanência do estudante no ensino superior. Muito além de assegurar políticas públicas que evitem a evasão dos alunos percebe-se que a presença docente neste processo poderá ser a ponte para o processo de adaptação acadêmica e permanência do estudante no ensino superior. Visto que durante todo o percurso acadêmico é o docente que acompanha este processo e a maior presença do professor na vida do aluno na graduação na figura de um orientador/mentor, ao acompanhar o aluno e duas demandas e limitações diferentes poderia aumentar as chances de permanência do aluno.

Quanto as limitações deste estudo estão: ter sido feito com apenas 14 docentes de duas IES pública e apenas 2 docentes de duas IES particulares e que por este motivo as percepções docentes podem ser diferenciadas sobre a adaptação acadêmica. Isto devido às respectivas filosofias institucionais que podem influir na percepção dos docentes sobre seus papéis na adaptação do aluno ao ensino superior. Também em relação a busca por publicações nacionais na maioria das leituras, o que pode tornar os resultados enviesados. Entretanto este estudo será útil para o trabalho com a população universitária, incentivará novas pesquisas acerca do tema tão importante e necessário de ser explorado. Espera-se que os resultados apresentados por esta pesquisa colaborem para a elaboração de ações educacionais com o fim da promoção da adaptação, integração e permanência do estudante no ensino superior e para futuros estudos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.14, n.52, p.365-382, set., 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362006000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 20 jan. 2017.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. 15-40 p.
- ALMEIDA, L. S. et al. Expectativas de envolvimento acadêmico a entrada da universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 8, n. 1, p. 3-15. 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12108>>. Acesso: 20 jan. 2017.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Transição e adaptação a universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas. **Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 189-208, jul., 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12069>>. Acesso: 20 jan. 2017.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 2, p. 81-93, nov., 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12074>>. Acesso: 20 jan. 2017.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A.; SOARES, A. P. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA e QVA-r). In: GONÇALVES, M. M. (Coords.). **Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa**. Coimbra: Quarteto, 2003. 103-130 p.
- ASTIN, A. W. What matters in college: four critical years revisited. San Francisco, 1993.
- BANDURA, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Engle wood cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 248-287 p.
- BARDAZI, M. P.; HUTZ C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, p. 174-184. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7870>>. Acesso: 20 jan. 2017.
- BARIANI, I. C. D.; PAVANI, R. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 67-75, mar., 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100007>>. Acesso: 20 jan. 2017.
- BRAIT, L. F. R. et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 1, set., 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40868>>. Acesso: 20 jan. 2017.



BENEVIDES SOARES, A. et al. Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. **Ciencias Psicológicas**, v. 11, n. 1, p. 77-88, jun., 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349>>. Acesso: 20 jan. 2017.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Caracterização das habilidades sociais de universitários. **Contextos Clínicos**, v. 3, n. 1, p. 62-75, jun., 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/4563>>. Acesso: 20 jan. 2017.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Avaliação de um treinamento de habilidades sociais (THS) com universitários e recém-formados. **Interação em Psicologia**, v. 13, n. 2, dez., 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/13597>>. Acesso: 20 jan. 2017.

BOLSONI-SILVA, A. T. Et al. A área das habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre as habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 1-45 p.

BOTTI, S. H. O.; REGO S. T. A. Docente-clínico: o complexo papel do preceptor na residência médica. **Physis**, v. 21, n. 1, p. 65-85. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/physis/2011.v21n1/65-85/>>. Acesso: 20 jan. 2017.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Madrid: Wolters Kluwer, 2008.

BISQUERRA, R. Y.; PÉREZ, N. Las competencias emocionales. **Revista de Educación**, v. 10, p. 61-82. 2007. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297>>. Acesso: 20 jan. 2017.

CABALIN, S. D. et al. Concepción de estudiantes y docentes Del buen profesor universitario: facultad de medicina de la Universidad de La Frontera. **Int. J. Morphol.**, v. 28, n. 1, p. 283-290, mar., 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022010000100042>>. Acesso: 20 jan. 2017.

CAMINO, C.; LUNA, V.; RIQUE, J. O conceito de empatia na Psicologia. In: HUTZ, Claudio Simon; SOUZA, Luciana Karina de. **Estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade: uma homenagem a Angela Biaggio** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

CAMINO, C. A empatia na psicologia do desenvolvimento humano. Anais do VI Congresso Norte Nordeste de Psicologia. Recuperado em 15 de maio, 2014, de 2009. <<http://www.conpsi6.ufba.br/>>

CANALES LACRUZ, Inmaculada; ROVIRA, Glòria. **La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente**. 2016.

CASTANHO, M. E. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 6, n. 10, p. 51-61, Feb. 2002. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832002000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832002000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 20 abr. 2017.

- CAVACA, A. G. Et al. A relação professor-aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 8, n. 2, p. 305-318, Oct. 2010. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462010000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200008&lng=en&nrm=iso)> Acesso: 20 abr. 2017.
- COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.
- COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, dec. 2017. <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/141109/136196>>. Acesso: 20 abr. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>.
- CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, v. 24, n. 2, p. 262-280, mar./abr. 2001. <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v24n2/4291.pdf>>. Acesso: 20 abr. 2017.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (2003). Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In E. Mercuri & S. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 105-128). Taubaté: Cabral.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (2008). Empatia. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática* (pp. 148-173). Petrópolis: Vozes.
- DINIZ, A. M. (2005). A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico. Lisboa: ISPA.
- DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L.S.. Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 29-38, jan. 2006. <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 20 abr. 2017.
- ELLIS, N. "Implications of Out-of-Class Engagement: Exploring the Experience of OBU Students," **Administrative Issues Journal**: Vol. 2: Iss. 2, Article 11. 2012. <<https://dc.swosu.edu/aij/vol2/iss2/11>> Acesso: 20 abr. 2017.
- ERIKSON, E. H. (1976). Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1968)
- FALCONE, E. Empatia. In: ABREU, Cristiano Nabuco de; ROSO, Miréia e colaboradores. **Psicoterapias cognitiva e construtivista: novas fronteiras da prática clínica**. Porto Alegre: Artmed, p. 275 – 287, 2003.
- FALCONE, E. M. O. Et al. Validade convergente do Inventário de Empatia (IE). **Psico-USF**, Itatiba, v. 18, n. 2, p. 203-209, Aug. 2013. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712013000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712013000200004&lng=en&nrm=iso)> Acesso: 20 abr. 2017.

- FALCONE, E. M. O. Et al. Inventário de Empatia (IE): Desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7, 321-334.2008.  
<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115891>> Acesso: 20 abr. 2017.
- FERRAZ, M. F.; PEREIRA, A. S. A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 149-164, 2002. <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-00862002000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862002000200004&lng=pt&nrm=iso)> Acesso: 20 abr. 2017.
- FEITOZA, L. A; CORNELSEN, J. M.; VALENTE, S. M. P. Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S.l.], v. 12, n. 2, nov. 2007. ISSN 19815344.  
<<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/289>>. Acesso: 20 abr. 2017.
- FONTANELLA, B. J. B., RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, 24(1), 17-27. 2008. <<https://www.scielosp.org/pdf/csp/2008.v24n1/17-27/pt>> Acesso: 20 abr. 2017.
- GABRIELLI, J.W.; PELÁ, N.T. R. O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 168-174, June 2004. ISSN 1980-220X. Disponível em:  
<<https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41393>>. Acesso: 20 abr. 2017.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342004000200007>.
- GAUTHIER J. H. M. et al. **Pesquisa em enfermagem novas metodologias aplicadas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1998.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, W. B. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. In: \_\_\_\_\_ **Fenomenologia e pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998. 19-44 p.
- GUERREIRO, M. D.; ABRANTES, P. Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 58, p. 157-175, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/13528>>. Acesso: 24 abr. 2017.
- GUEST, G.; BUNCE, A.; JOHNSON, L. How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. **Field Methods**, v. 18, n. 1, p. 59-82. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1525822X05279903>>. Acesso: 24 abr. 2017.
- GRANADO, J. I. F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. 12, n. 2, p. 31-4. 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12089>>. Acesso: 24 abr. 2017.
- IGUÊ A., BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **PsicoUSF**, 13(2), 155-164. 2008.  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 02 out. 2016.

KUH, G. D.; HU, S. The effects of student-faculty interaction in the 1990s. **Journal of the Association for the Study of Higher Education**, v. 24, n. 3, p. 309-332. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2001.0005>>. Acesso: 24 abr. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 113-141 p.

LEITE, S. A. S. Dimensões afetivas na relação professor aluno. In: TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. 47-74 p.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. 15-95 p.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, 2003.

MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 04-25. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00691.pdf>>. Acesso: 24 abr. 2017.

MARTINS, A. C.; FALBO NETO, G.; SILVA, F. A. M. Características do Tutor Efetivo em ABP – Uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 1, p. 105-114. 2018. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/1981-52712018v42n1rb20160100>>. Acesso: 24 abr. 2017.

MENDONÇA, E. T. et al. Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente. **Interface**, v. 19, n. 53, p. 373-386, jun., 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832015000200373&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000200373&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 24 abr. 2017.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2010.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151673132003000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132003000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 24 abr. 2017.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.

OLIVEIRA, C. T. et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246. 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/018273>>. Acesso: 02 out. 2016.

OLIVEIRA, G. K. **Afetividade e prática pedagógica**: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física. 2005. 409 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

OLIVEIRA, C. C. Auto-Regulação da Aprendizagem. **Universitas FACE (substituída pela Universitas Humanas)**, v. 3, n. 2, 2008.

PACHANE, G. G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Eds.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral, 2003. 155-186 p.

PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, E. T. **How college affects students: a thirdecade of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PARRA, C. R. **Contribuições da psicologia para a compreensão da relação professor X aluno no ensino superior**. 2008. PÁGINA. Dissertação (Mestrado NO QUE?) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PRESTON, S. D.; DE WAAL, F. B. M. Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20. 2002.  
<<http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X02000018>> Acesso: 24 abr. 2017.

PRIMI, R., SANTOS, A.A.A.; VENDRAMINI, C. M. Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. **Estudos de Psicologia**, 7(1), 47-55. 2002.  
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100006>> Acesso: 24 abr. 2017.

QUEIROZ, M.I.P. Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

QUADROS, A. L. et al. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010.  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132010000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100006&lng=en&nrm=iso)> Acesso: 24 abr. 2017.

RIBEIRO, D. C.; BOLSONI-SILVA, A. T. Potencialidades e dificuldades interpessoais de universitários: estudo de caracterização. **Acta comport.**, Guadalajara, v. 19, n. 2, p. 205-224, 2011. <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-81452011000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452011000200005&lng=pt&nrm=iso)> Acesso: 24 abr. 2017.

RICHARDSON, R.J. (1999). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas.

ROAZZI, A., MONTE, F. F. C.; SAMPAIO, L. R. Empatia: Desafios conceituais e relações com a moralidade. In A. Roazzi & T. M. Sperb (Eds.). **O desenvolvimento de competências sociocognitivas**: Novas perspectivas (pp. 123-148). São Paulo: Vetor. 2013.

RONCAGLIO, S. M. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 100-111, jun. 2004.

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932004000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 24 abr. 2017.

RODRIGUES, M. C. Et al. Implementação e avaliação de um Programa de Desenvolvimento da Empatia em estudantes de Psicologia. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 914-932, dez. 2014. <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812014000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000300012&lng=pt&nrm=iso)> Acesso: 24 abr. 2017.

ROVIRA, Glòria. Prácticasmotricesintroyectivas: una víapráctica para eldesarrollo de competenciassocio-personales. **Acción Motriz, Las Palmas**, v. 5, p. 12-19, 2010. <<https://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/amotriz/id/34>> Acesso: 03 de jun. 2018.

RUBISTEIN, E. **O Estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SALDAÑA, J. **Fundamentals of qualitative research**. New York: Oxford University Press, 2011.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 2, p. 212-227, jun., 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 24 abr. 2017.

SANCHEZ, M. M.; MARTINEZ-PECINO, R. M.; RODRÍGUES, Y. T. Student perspectives on the university professor role. **Social behavior and personality**, v. 39, n. 4, p. 491-496. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.4.491>>. Acesso: 24 abr. 2017.

SANTOS, S. M. As responsabilidades da Universidade no acesso ao ensino superior. In: SOARES, A. P. A. et al. (Orgs.). **Transição para o ensino superior**. Portugal: Reitoria da Universidade do Minho, 2000. 69-78 p.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. S. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. **Análise Psicológica**, v. 19, n. 2, p. 205-217, abr., 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312001000200001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312001000200001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 04 out. 2017.

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 353-370. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222/eae224920111980>>. Acesso: 24 abr. 2017.

SARRIERA, J. C. et al. Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, p. 163-172, dez., 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-3390201200020004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-3390201200020004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 03 out. 2017.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, A. B.; POUBE, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, n. 29, p. 27-42, jun. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942009000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 03 out. 2016.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, v. 33, n. 2, p. 139-151, jun., 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312015000200001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312015000200001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 24 abr. 2017.

SOARES, A. P. et al. Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 1, p. 15-27, jan., 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 24 abr. 2017.

SOARES, A. B.; MOURAO, L.; MELLO, T. V. dos S. Estudo para a construção de um instrumento de comportamentos acadêmico-sociais para estudantes universitários. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 488-506, ago. 2011. <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812011000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000200008&lng=pt&nrm=iso)> Acesso: 24 abr. 2017.

SOARES, A. B. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, v. 19, n. 1, p. 49-60. 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>>. Acesso: 03 out. 2016.

SOUZA; SANTOS. Os “novos” universitários e os (des) caminhos para a afiliação estudantil e a permanência. **Revista Olhares Sociais / PPGCS / UFRB**, Vol. 03. Nº. 02 – 2014/ pág. 80. 2014.

SOUZA, G. K. A; SOUZA, I. S. Pesquisa, Formação e Afiliação: Reflexão sobre a pesquisa como ferramenta para a graduação. Anais... III Simpósio Baiano de Licenciaturas. UFRB. p.1-13. Crus das Almas, 2013. <<https://www.ufrb.edu.br/servicosocial/tccs/category/5-tcc2013-1?download>> Acesso: 24 abr. 2017.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 6(2), 45-53, de 2005. <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902005000200005&lng=pt&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200005&lng=pt&lng=pt)>. Acesso: 03 out. 2016.

SILVA, A. R. C. **Sentimentos e emoções**: um estudo com professores e alunos de medicina veterinária. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2005. <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16319>> Acesso: 24 abr. 2017.

SILVA, R.R.C.M., MAINIER, F.B.; PASSOS, F.B. A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. Ensaio: avaliação das políticas públicas em educação, 14(51), 261-277.

2006.<[www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/.../trab\\_completo\\_148.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/.../trab_completo_148.pdf)>  
Acesso: 24 abr. 2017.

SCHUNK, D. Social cognitivetheory and self-regulated learning. In ZIMMERMAN, B. & SCHUNK, D. (Orgs.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001, p. 125-152.<[https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_4)>. Acesso: 29 abr. 2017.

TEIXEIRA, E. Tradição e inovação: um desafio para a universidade do século XXI. *Educação [en linea]* 2009, 32 (Enero-Abril). <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812709009>>  
Acesso: 29 abr. 2017.

TEIXEIRA, M.A. P. Et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, jun. 2008. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>>. Acesso: 02 ago. 2018.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, Dec. 2010. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lng=en&nrm=iso)> Acesso: 29 abr. 2017.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/564>>. Acesso: 29 abr. 2017.

WISPÉ, L. Historia del concepto de empatía. In: EISENBERG, N.; STRAYER, J. (Orgs.). **La empatía y su desarrollo**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992. 27-48 p.

ZIMMERMAN B. J.; SCHUNK D. H. Self-regulated learning and performance: an introduction and an overview. In: *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, eds Zimmerman B. J., Schunk D. H., editors. New York: Routledge, 2011. 1–12

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, 2000. 13-39 p.

YAMANDA, R. Gains in learning outcomes off college students in japan: comparative study between academic fields. **The International Education Journal: Comparative Perspectives**. 13(1) 100-118. 2014.

## CONCLUSÃO

A dissertação apresentada construiu-se a partir do objetivo geral do projeto desta pesquisa com o fim de conhecer a percepção dos professores universitários a respeito da



adaptação acadêmica de estudantes ao ensino superior. Na ausência de artigos publicados sobre o processo de adaptação à universidade a partir da percepção dos professores, conduziu-se uma revisão integrativa de estudos que abordassem este processo na percepção dos docentes. Em vista disso construiu-se o Estudo 1 que permitiu analisar artigos sobre o processo de adaptação, ajustamento e integração de estudantes ao ensino superior tendo como critérios de inclusão, trabalhos revisados por pares e publicados na língua portuguesa. Através dessa busca verificou-se a importância da relação professor-aluno na adaptação acadêmica e da relevância atribuída ao professor sobre seu papel na formação do estudante universitário. Sendo assim, o foco do primeiro estudo serviu como base para encontrar na literatura artigos que pudessem fundamentar o Estudo 2 que foi sendo construído através do processo de pesquisa.

O Estudo 2 buscou conhecer empiricamente as percepções dos professores sobre o processo de adaptação dos estudantes ao ES, sendo que as informações obtidas foram analisadas qualitativamente a fim de compreender esse fenômeno. Os resultados de ambos os estudos colaboraram para o entendimento da importância do processo de adaptação acadêmica e a discussão do Estudo 2 abordou os resultados que mais se ajustam aos objetivos pesquisados. Neste caso ao considerar que a vida acadêmica é intermediada por vários fatores e um deles, é o das relações interpessoais, sendo a relação professor-aluno de qualidade destacada como um facilitador do processo de adaptação acadêmica. Considerando-se então, que tanto o docente quanto o discente tem uma postura própria que os diferencia em sua forma de agir e de relacionar-se, a postura de ambos refletirá no processo de ensino e aprendizagem que demanda habilidades na docência. Ou seja, as mudanças sociais de hoje requerem das universidades, e conseqüentemente dos docentes, transformações que refletirão na formação dos estudantes. Uma das mudanças emergentes é a qualidade da docência diante das demandas sociais e educacionais no ensino superior atual. Neste sentido, esta dissertação tem a responsabilidade de fazer uma reflexão crítica, contribuindo, no intuito de construir um espaço para a discussão sobre o processo da adaptação à universidade e sobre temas que circulam em torno desse fenômeno como por exemplo: a transição do ensino médio; a entrada no ensino superior e suas mudanças; a construção da trajetória acadêmica e profissional; a importância do autoconhecimento como base para decisões; processo de torna-se adulto; medos, preocupações e expectativas em relação ao futuro; relacionamentos interpessoais com os pais, pares e professores; entre outros.

Concluí-se que a postura do docente como facilitador do processo de ensino e aprendizagem é de não super-responsabilizar o estudante sobre seu protagonismo. Ou seja, ao procurar desenvolver a autonomia do estudante, que vem do ensino médio com outra dinâmica,

considerá-lo capaz não significa fazê-lo assumir o papel como único responsável pelo seu sucesso. Assim, uma das alternativas de preparação para a transição do ensino médio e entrada no ensino superior é através do docente como facilitador, que pode ser a ponte servindo de suporte, acolhimento e estímulo, fundamentais para o processo da adaptação ao ES. Neste sentido toda essa dinâmica se daria pelo investimento na formação e preparação dos docentes para lidar com os novos desafios que envolvem a adaptação e a integração acadêmica, objetivando a permanência do estudante no ES no contexto atual. A formação e preparação do docente, como sugestão desta pesquisa, começaria por reflexões sobre o perfil do aluno atual que tem suas demandas e requer não só do docente uma nova postura diante das mudanças, mas que indica necessidade de modificações na própria estrutura institucional. Esta formação do docente não deve apenas associar preparação à transmissão de conteúdos como são feitos nos cursos de formação ou esperar que é só com a experiência do dia-a-dia que o docente irá aprender a ser um bom profissional. A formação docente segundo (NÓVOA, 1995) passa pela via da construção da sua identidade profissional, forjada na experiência, mas aprimorada pela busca do aperfeiçoamento, da inovação e participação reflexiva. A partir disso, a proposta desta dissertação é a criação de um programa de apoio aos docentes que aconteceria através de atividades onde se trataria os temas gerados nos resultados desta pesquisa. Essas atividades aconteceriam em grupo focal, com um número aproximado de 10 pessoas, semestralmente por exemplo, onde nestes momentos haveria espaço para refletir sobre a postura do docente e oportunizar os mesmos compartilharem suas experiências. Assim, concluo que a formação e preparação docente é extremamente importante e precisa ser investida e valorizada pois este profissional atua diretamente na formação do estudante, futuro profissional.

## REFERENCIAS

ALMEIDA, L. S. Et al. Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. 2000. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho. <<http://hdl.handle.net/1822/12088>>. Acesso: 20 jan. 2017.

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(4), 157-170. 1999. <[https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5&cluster=12001843451811972858](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0,5&cluster=12001843451811972858)>. Acesso: 20 jan. 2017.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), **Estudante universitário: características e experiências de formação** (pp. 15-40). Taubaté, SP: Cabral. 2003 < <http://hdl.handle.net/1822/12086>>. Acesso: 20 jan. 2017.

ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. e FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, 2, 81-93. 2002. < <http://hdl.handle.net/1822/12074>>. Acesso: 20 jan. 2017.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A.P.C.; FERREIRA, J.A.G. Transição e adaptação a universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas. **Psicologia**, XIV, 2, 189-208. 2000 < <http://hdl.handle.net/1822/12069>> Acesso: 20 jan. 2017.

ASTIN, Alexander W. What matters in college: Four critical years revisited. **San Francisco**, 1993.  
<<https://eric.ed.gov/?q=ASTIN%2c+Alexander+W.+What+matters+in+college%3a+Four+critical+years+revisited.+San+Francisco%2c+1993.&id=ED351927>> Acesso em: 20 jan. 2017.

BAKER, R. W.; SIRYK, B. Measuring adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology**, 31(2), 179-189. 1984. <<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>> Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL.MEC. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**, com as alterações das Emendas Constitucionais de nº 1 a nº 62.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005 (Lei que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.688**, de 18 de julho de 2012 (Lei que institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007 (Decreto que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.095**, de 24 de abril de 2007 (Decreto que cria os Institutos Federais de Educação Tecnológica).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.202**, de 14 de janeiro de 2010 (Lei que altera o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, definido na Lei 10.260, de 12 de julho de 2001).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas: dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior 2013. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2017.

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior 2014: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2017.
- CARLOTTO, R. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. **Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 421-432. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401043290006>>. Acesso: 03 out. 2016.
- CARMO, M. C.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao ensino Superior em um curso de pedagogia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 211-220, dez., 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200005>> Acesso: 03 out. 2016.
- COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, dec. 2017. ISSN 1678-4634. <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/141109/136196>>. Acesso: 21 jan. 2017.
- CREDÉ, M.; NIEHORSTER, S. Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. **Educational Psychology Review**, v. 24, n. 1, p. 133-165, mar., 2012. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>>. Acesso: 04 out. 2016.
- DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Variáveis da primeira fase da integração universitária e mudança de curso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 2, p. 201-210. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200002>>. Acesso: 03 out. 2016.
- FARIA, L.; PINTO, J. C.; TAVEIRA, M. C. Perfis de carreira: exploração vocacional, adaptação acadêmica e personalidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 66, n. 2, p. 100-113. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672014000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200008&lng=pt&tlng=pt)> Acesso: 03 out. 2016.
- FELDT, R. C.; GRAHAM, M.; DEW, D. Measuring adjustment to college: construct validity of the student adaptation to college questionnaire. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, v. 44, n. 2, p. 92-104. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0748175611400291>>. Acesso: 04 out. 2016.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.
- FERREIRA, J. A., ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **PsicoUSF**, 6(1), 1-10. de 2001. <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712001000100002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712001000100002&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 21 jan. 2017.
- FONTANELLA, B. J. B. Et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n.

2, p. 388-394, Feb. 2011. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2011000200020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011000200020&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 04 out. 2016.

GUERREIRO-CASANOVA, D.C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: teoria e prática**, v. 13, n. 1, p. 75-88. 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872011000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006&lng=pt&tlng=pt)> Acesso: 03 out.2016.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 85-96. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&tlng=pt)> Acesso: 03 out. 2016.

GUEST, G., BUNCE, A.; JOHNSON, L. How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. **Field Methods**, 18(1), 59-82. <<https://elibrary.ru/item.asp?id=11240488>>. 2006. Acesso: 04 out. 2016.

GRANADO, J. I. F. Et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, 12 (2), 31-4. 2005. <<http://hdl.handle.net/1822/12089>>. Acesso: 04 out. 2016.

GRANADO, J. I. F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. 12, n. 2, p. 31-4. dez., 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12089>>. Acesso: 04 out. 2016.

IGUÊ A., BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **PsicoUSF**, 13(2), 155-164. 2008. <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=pt&tlng=pt)>. > Acesso: 02 out. 2016.

LOMBARDI, A. R. & MURRAY, C. & GERDES, H. "Academic Performance of First-Generation College Students with Disabilities." *Journal of College Student Development*, vol. 53 no. 6, 2012, pp. 811-826. *Project MUSE*, [doi:10.1353/csd.2012.0082](https://doi.org/10.1353/csd.2012.0082)

MAGALHÃES, M. O. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 2, p. 215-226. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902013000200007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200007&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 03 out. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso)> Acesso: 02 out. 2016.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, C. T. et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246. 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/018273>>. Acesso: 02 out. 2016.

OLIVEIRA, C.T.; DIAS, A. C. G.; PICCOLOTO, N. M. Contribuições da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 9, n. 1, p. 10-18, jun., 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20130003>>. Acesso: 03 out. 2016.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; PINTO, R. G.; SOUZA, A. S. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, p. 16-27, jun. 2003. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2003000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 20 jan. 2017.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, E. T. How college affects students: A third decade of research. (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass. 2005.  
<<https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Journal/Current-Past-Book-Reviews/How-College-Affects-Students-A-Third-Decade-of-Research-Volume-2.aspx>> Acesso: 20 ago. 2017.

POLYDORO, S. A. J. et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **Psico-USF**, v. 6, n. 1, p. 11-17, jun., 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712001000100003>>. Acesso: 04 out. 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, 19(3). 2014. <<https://submission3.scielo.br/index.php/aval/article/view/141226>> Acesso: 20 ago. 2017.

SALDAÑA, J. (2011b). **Fundamentals of qualitative research**. New York: Oxford University Press. <<https://global.oup.com/academic/product/fundamentals-of-qualitative-research-9780199737956?lang=en&cc=us>> Acesso: 20 nov. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 07-19, set. 2011. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SANTOS, A. A. A. et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 780-793. 2013. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>>. 03 out. 2016.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicologia: teoria e prática**, v. 17, n. 1, p. 150-163. 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872015000100013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100013&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 03 de out. 2016.

SARRIERA, J. C. et al. Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, p. 163-172, dez., 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167933902012000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902012000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 03 out. 2016.

SILVA, R. S.; NASCIMENTO, I. Estudantes maiores de 23 anos em Psicologia: Motivações e processo de integração. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 1, p. 37-47. 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100006&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 03 out. 2016.

SOARES, A. B. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, v. 19, n. 1, p. 49-60. 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>>. Acesso: 03 out. 2016.

SOUZA, L. K., LOURENÇO, E.; SANTOS, M. R. G. Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em psicologia. **Psicologia da Educação**, v. 42, p. 35-48. 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150023>>. Acesso: 03 out. 2016

SOBROSA G. M.R.; OLIVEIRA C. T.; SANTOS A.S. e DIAS A. C. G. Influências percebidas na escolha profissional de jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 314-333, ago. 2015. Disponível: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9523.2015V21N2P313/9396>>. Acesso: 24 jan. 2017.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, jun. 2008. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>>. Acesso: 03 out. 2016.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. S. S.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 69-85. 2012. Disponível: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202012000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100006&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso: 03 out. 2016.

## Apêndice A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Ana Cristina Garcia Dias  
ENDEREÇO; Av. Roraima, 1000 Prédio 74 B, Sala – 3210 – Camobi

### Termo de Concordância Institucional UFSM

Vimos por meio dessa, solicitar autorização para realização da pesquisa intitulada “Percepções de professores universitários sobre seu papel no processo de adaptação de alunos ao ensino superior”. Com o objetivo de, investigar a percepção dos docentes acerca de seu papel na adaptação acadêmica de alunos ao ensino superior. Serão realizadas entrevistas com os professores dos cursos das seguintes áreas: Tecnológica (Engenharias e Administração), Ciências da Saúde (Medicina, Medicina Veterinária e Odontologia) e Ciências Humanas (Psicologia) e Ciências Sociais (Direito) a fim de se ter uma visão diferenciada dos participantes. Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para repensar questões específicas e atuais no âmbito da graduação e implementar programas que visem auxiliar graduandos a melhor se ajustarem a seus cursos além de promover avanços teóricos na área. Para tanto, estamos realizando entrevistas individuais com professores da graduação e os resultados da pesquisa poderão ser publicados posteriormente em periódico científico da área da psicologia ou em eventos acadêmicos, mantendo-se o cuidado em não identificar os participantes, o local e a cidade em que a pesquisa foi realizada, indicando apenas que se trata de um estudo. Essa pesquisa está sendo conduzida pela psicóloga Fabíola de Cássia Reghelin Basso, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSM, com orientação da professora doutora Ana Cristina Garcia Dias do departamento de Psicologia da UFSM. O Departamento de Psicologia da UFSM manterá sigilo<sup>8</sup> a identidade dos participantes, sendo que as informações coletadas serão arquivadas na referida instituição, sob responsabilidade da pesquisadora-orientadora, Profa. Dra. Ana Cristina Garcia Dias. Pela presente carta autorizo e declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhado, dos objetivos e da justificativa do presente projeto.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Coordenador (a) da Instituição Responsável

<sup>8</sup> Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009. Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep



## Apêndice B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### Termo de Confidencialidade

**Título do Projeto:** Percepções de professores universitários sobre seu papel no processo de adaptação de alunos ao ensino superior.

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Ana Cristina Garcia Dias

Instituição Departamento: UFSM Psicologia

Telefone para contato: (055) 99641-4748 (mestranda)

Local da coleta de informações: sala do professor a ser entrevistado

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa. Concordam igualmente que as informações coletadas serão utilizadas único e exclusivamente para a execução deste estudo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Departamento de Psicologia por um período de 5 anos sob a responsabilidade da prof. (a) Pesquisador (a) Dr<sup>a</sup> Ana Cristina Garcia Dias. Após este período as informações serão destruídas. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFSM em 12 de janeiro de 2017, como o Número do CAAE: 63696817.7.0000.5334. Santa Maria, 12 de janeiro de 2017.

---

Ana Cristina Garcia Dias  
Professora Associada ao Departamento de Psicologia da UFSM.

---

Fabíola de Cássia Reghelin Basso  
Mestranda em Psicologia pela UFSM

## Apêndice C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Ana Cristina Garcia Dias  
ENDEREÇO; Av. Roraima, 1000 Prédio 74 B, Sala – 3210 – Camobi

**Projeto:** Percepções de professores universitários sobre seu papel no processo de adaptação de alunos ao ensino superior

#### Prezado Professor (a)

Estamos realizando uma pesquisa que tem por objetivo investigar a percepção dos docentes acerca de seu papel na adaptação acadêmica de alunos ao ensino superior. A percepção dos participantes acerca da temática apresentada será coletada a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, guiadas e não diretivas. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para análise qualitativa. As identidades dos participantes serão mantidas em sigilo e as informações serão utilizadas para fins de pesquisa, sem identificação do nome dos participantes. Sempre que achar necessário, você poderá solicitar esclarecimentos sobre aspectos da pesquisa, sendo também possível desistir de sua participação em qualquer etapa do trabalho, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Este documento será assinado em duas vias, uma permanecerá com você e a outra ficará com os pesquisadores. Todo material dessa pesquisa será mantido em sigilo no Departamento de Psicologia da UFSM, sendo destruído após cinco anos da realização das entrevistas.

Agradecemos a colaboração dos participantes na realização dessa atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais com a pesquisadora-orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Garcia Dias e a pesquisadora Mestranda Fabíola de Cássia Reghelin Basso, que podem ser contatadas pelo telefone: (55) 996414748. Os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM são: Av. Roraima, 1000 – Prédio da Reitoria – 7º andar – sala 702 – Camobi – Santa Maria – telefone (55) 32209362.

Pela presente carta autorizo e declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhado, dos objetivos e da justificativa do presente projeto.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Participante.

Responsável pelo Projeto.