

ANDRÉIA OSTI
CAMILA FIOR
CLÁUDIA PATROCÍNIO PEDROZA CANAL
LEANDRO S. ALMEIDA
(ORGANIZADORES)

Ensino Superior

Mudanças e desafios na
perspectiva dos
estudantes

**ENSINO SUPERIOR:
MUDANÇAS E DESAFIOS NA
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES**



Pedro & João
editores

**Andréia Osti
Camila Fior
Cláudia Patrocínio Pedroza Canal
Leandro S. Almeida
(Organização)**

**ENSINO SUPERIOR:
MUDANÇAS E DESAFIOS NA
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Andréia Osti; Camila Fior; Cláudia Patrocínio Pedroza Canal; Leandro S. Almeida [Orgs.]

Ensino Superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 260p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0669-1 [Impresso]

978-65-265-0695-0 [Digital]

DOI: 10.51795/9786506950

1. Educação no Ensino Superior. 2. Perspectiva dos estudantes. 3. Relatos e narrativas. 4. Educação no Brasil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Andréia Osti Camila Fior Cláudia Patrocínio Pedroza Canal Leandro S. Almeida	
EXPANSÃO E TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA REDEMOCRATIZAÇÃO (1985-2022)	13
Rosana Heringer	
ESTUDANTES NÃO-TRADICIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PESSOAIS E INSTITUCIONAIS	41
Cláudia Patrocínio Pedroza Canal Leandro S. Almeida	
TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR	59
Camila Fior Leandro S. Almeida	
APRENDIZAGEM E RENDIMENTO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	77
Bruna Casiraghi Evely Boruchovitch Leandro S. Almeida	
A AFETIVIDADE E A SATISFAÇÃO COMO ELEMENTOS INTERVINENTES DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	103
Andréia Osti Bianca Lopes da Cunha Nogueira Isabela Pissinatti	

REGULAÇÃO EMOCIONAL: DEFINIÇÃO E AVALIAÇÃO	123
Ana Paula Porto Noronha Makilim Nunes Baptista Bruno Bonfá-Araujo	
ABANDONO DO ENSINO SUPERIOR: DETERMINANTES E MEDIDAS DE PREVENÇÃO	141
Leandro S. Almeida M. Adelina Guisande Cláudia Patrocínio Pedroza Canal	
BULLYING E CYBERBULLYING NO ENSINO SUPERIOR	163
Katya Luciane Oliveira Andrea Carvalho Beluce Sabrina Martins Barroso	
A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NA UNIVERSIDADE	183
Laura Ceretta Moreira Andréia Jaqueline Devalle Rech Tatiane Negrini	
SERVIÇOS DE ASSUNTOS ESTUDANTIS NO BRASIL: FUNDAMENTOS E PROFISSIONALIZAÇÃO	209
Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias Michelle Cristine Silva Toti	
DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA PARA UNIVERSITÁRIOS: PARTICULARIDADES DO BRASIL E PAÍSES DO SUL GLOBAL	239
Alexsandro Luiz De Andrade Aliny Drago Marianelli Carolina de Castro Loss Thays Machado da Cruz Raísa Costa	
AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR	255
AS AUTORAS E OS AUTORES	257

PREFÁCIO

Nos últimos anos são significativas as mudanças operadas no Ensino Superior (ES), abarcando a organização e funcionamento das instituições, a estrutura curricular dos cursos e as metodologias de ensino e de aprendizagem. Estas mudanças têm sido apoiadas em orientações de organismos internacionais, em políticas públicas dos governos de cada país e, também, da vontade das próprias instituições de Ensino Superior (IES). As IES, em particular as financiadas com verbas públicas, pretendem por um lado assegurar a sua autonomia científica e pedagógica, e, ao mesmo tempo, reunir padrões de qualidade que justifiquem os investimentos públicos e o seu reconhecimento por parte da sociedade, o que também pode ser fator de atração de mais investimentos, de melhores docentes e investigadores, e, logicamente, de mais e melhores estudantes.

Uma das formas de reconhecimento social das IES decorre da qualidade do conhecimento científico produzido e do mérito dos cursos oferecidos, nomeadamente em termos da qualidade de formação dos seus estudantes e da sua empregabilidade. A complexidade da vida social e o desenvolvimento socioeconômico requerem profissionais com boa preparação técnico-científica, com um conjunto alargado de competências transversais e que atuem como cidadãos comprometidos com as causas sociais e solidários, e demandam ainda que tal formação se estenda a um número cada vez mais extenso e diverso de jovens-adultos e adultos. Assim, destaca-se a qualidade dos cursos e dos processos de ensino-aprendizagem, a inclusão na formação das competências transversais (criatividade, tomada de decisão, pensamento crítico, liderança e comunicação, entre outras) e o acesso cada vez mais alargado ou a chegada ao ES de estudantes de primeira geração e de novos públicos (mais velhos, com outras responsabilidades profissionais e familiares, de grupos étnicos e socioculturais desfavorecidos, ou com necessidades educativas específicas). Procura-se, com a abertura do ES aos novos públicos, assegurar a democratização da sociedade, e desde logo da formação superior.

Neste quadro de amplas mudanças, e sem pretensões de exaustividade de domínios, procuramos organizar este livro por meio de convite a especialistas, os quais abordam um conjunto de temas que, enquanto coordenadores, nos parecem atuais e estruturantes. Privilegiamos autores do Brasil antecipando também o público que mais facilmente irá aceder ao livro, diversificando a origem institucional de coordenadores e autores, com base no seu trabalho pedagógico e científico nas temáticas tratadas, a fim de favorecer a difusão do livro pelas comunidades acadêmicas brasileiras.

Diferentes alternativas poderiam ser seguidas na sequenciação dos vários capítulos deste livro. Retomando as ideias centrais, aliás também os convites dirigidos e as temáticas sugeridas aos autores para as suas contribuições, podemos elencar quatro conjuntos de temas. O livro se inicia com a expansão do ES nos últimos anos, e seu impacto particular na chegada ao ES de novos públicos ou alunos não tradicionais e a relevância que os processos de acesso e transição acabam por ter junto desta diversidade de público estudantil. De seguida, procura-se elencar algumas variáveis relevantes da adaptação ou vivências acadêmicas dos estudantes, seja em termos de sucesso da aprendizagem seja em termos de desenvolvimento psicossocial do jovem-adulto. Aqui, incluímos os capítulos versando a aprendizagem, a afetividade e a regulação emocional dos estudantes. Um terceiro reúne capítulos que abordam dificuldades sentidas pelos estudantes (abandono, bullying, necessidades educativas), terminando com os serviços de apoio aos estudantes e uma das suas áreas identitárias de atuação: o suporte ao desenvolvimento de carreira e à transição para o mercado de trabalho pelos diplomados.

Assim, no primeiro capítulo, Rosana Heringer apresenta reflexões acerca da expansão e mudanças do ES no Brasil a partir do final do período de ditadura política no país, com destaque aos contextos e às políticas que nortearam as transformações vividas nas instituições públicas e privadas, e por meio dos quais são discutidos os novos desafios a serem enfrentados pelas IES brasileiras. No segundo capítulo, Cláudia Canal e Leandro Almeida discorrem acerca dos desafios pessoais e institucionais encontrados pelos “novos públicos” no seu ingresso e adaptação ao ES. Ao descrevê-los como estudantes não-tradicionais, o texto atenta-se para as reflexões sobre a não homogeneidade nas

características dos estudantes que hoje frequentam as universidades e destaca que o conhecimento sobre as particularidades dos estudantes é essencial para a construção de políticas e práticas pedagógicas que busquem a equidade na formação superior.

Tratando do período inicial de frequência do ES, Camila Fior e Leandro Almeida apresentam, no terceiro capítulo, aspectos relacionados à transição de estudantes para o ES, além de problematizarem algumas das políticas e das respostas institucionais que buscam favorecer os processos de adaptação dos estudantes às novas exigências apresentadas por este nível de ensino e que são distintas das vividas nas etapas anteriores da educação formal. Atentos às mudanças de perfis de estudantes que acedem ao ensino superior brasileiro, determinadas também pelas políticas de ações afirmativas no acesso. No quarto capítulo, a partir de princípios teóricos da Teoria Social Cognitiva de Bandura, Bruna Casiraghi, Evely Boruchovitch e Leandro Almeida analisam os processos de aprendizagem e de rendimento acadêmico no ES. O texto destaca o papel agêntico do estudante no seu processo de aprendizado, por meio do processo de autorregulação da aprendizagem, e discorre sobre o papel das crenças de autoeficácia, da motivação para aprender e das estratégias de aprendizagem no desempenho acadêmico do estudante.

Em seguida, no quinto capítulo, Andréia Osti, Bianca Nogueira e Isabela Pissinatti refletem sobre o papel da afetividade e da satisfação no contexto de aprendizagem do ES. Partindo-se de uma concepção monista que reconhece a indissociação entre afeto e cognição, e das contribuições da satisfação do estudante na formação superior, o texto oportuniza discussões sobre a relevância da docência e da mediação pedagógica no aprendizado dos estudantes. No sexto capítulo, Ana Paula Noronha, Makilim Baptista e Bruno Bonfá-Araújo abordam aspectos da regulação emocional de universitários e se ocupam pelo detalhamento das relações entre a regulação emocional, a promoção da saúde e os comportamentos acadêmicos. O capítulo permite aos leitores um aprofundamento dos modelos teóricos que configuram a definição e a avaliação da regulação emocional, ilustrando com os instrumentos de medidas suscetíveis de utilização na investigação e na intervenção na área, envolvendo os estudantes do ES.

O abandono do ES aparece tratado em capítulo de Leandro Almeida, Maria Adelina Guisande e Cláudia Canal, recorrendo-se a dados da investigação sobre o impacto de variáveis pessoais e contextuais na ocorrência do fenómeno. Igualmente se apontam políticas públicas e práticas das IES visando a prevenção do abandono e procurando aumentar as taxas de permanência e de conclusão dos cursos por parte dos estudantes. De seguida, Katya Oliveira, Andrea Beluce e Sabrina Barroso, no oitavo capítulo, abordam os fenómenos do bullying e do cyberbullying na universidade. Uma revisão da literatura descreve os modelos teóricos mais comumente usados na análise do problema, e como este ganhou maior expressão e visibilidade a partir da digitalização nos relacionamentos sociais. O capítulo descreve, ainda, a relevância das ações preventivas e remediativas diante das situações de cyberbullying.

Afirmando o compromisso com promoção de inclusão educativa, Laura Moreira, Andréia Rech e Tatiane Negrini e colaboradoras refletem sobre estudantes com altas habilidades na universidade. O texto apresenta a relação entre as conquistas legais e as contradições impostas para se construir uma cultura inclusiva nas universidades, destacando a falta de políticas efetivas de atenção às especificidades destes estudantes. Evidenciam, ainda, que à medida que os estudantes atingem etapas de ensino mais elevadas, os apoios vão desaparecendo, sendo também escassos os estudos sobre as altas habilidades/superdotação (AH/SD) no ES.

A seguir, no décimo capítulo, Carlos Dias e Michelle Toti apresentam ações desenvolvidas nos serviços de assuntos estudantis no Brasil. Por meio de um breve resgate histórico da constituição e da ampliação destes serviços nas instituições públicas brasileiras, o capítulo tece considerações sobre o perfil desejado para profissionais brasileiros que atuam nos assuntos estudantis, bem como problematiza as dificuldades, os desafios e a urgência na profissionalização desses serviços.

Por fim, no décimo primeiro capítulo, Alexsandro Andrade, Aliny Drago, Carolina de Castro, Thays Machado e Raísa Costa analisam os desafios relacionados ao desenvolvimento de carreira por universitários considerando aspectos relacionados ao atual momento histórico, assim como ao eixo geográfico do sul global. Mais concretamente, problematizam o papel da formação universitária nos projetos

vocacionais e de carreira dos estudantes, bem como descrevem as características das intervenções com foco no desenvolvimento da carreira no contexto do ES.

Tomando-se em conjunto as sistematizações de informação e reflexões apresentadas nos onze capítulos que compõem esse livro podemos afirmar que possuem, em comum, a preocupação de apresentar sugestões de planos de ação ou de áreas de prioridades para que profissionais e instituições possam, tendo como ponto central a perspectiva do estudante, desenvolverem políticas promotoras das condições de permanência e do sucesso na realização e conclusão dos cursos de graduação, assim como a aquisição de um conjunto alargado de competências de empregabilidade que favoreçam a sua transição para o mundo de trabalho. Também é possível identificar o compromisso com políticas e práticas de inclusão da diversidade de públicos que frequentam o ensino superior, não circunscrevendo a democratização ao acesso, mas estendendo-a às condições de permanência, sucesso acadêmico e conclusão dos cursos.

Aos leitores, nós, os organizadores, esperamos que as produções reunidas nesse livro possam contribuir para reflexões que fundamentem novas investigações científicas e novas práticas profissionais no âmbito da busca de promoção de sucesso acadêmico, em sentido amplo, de todos os estudantes do ES.

Andréia Osti,
Camila Fior,
Cláudia Patrocínio Pedroza Canal e
Leandro S. Almeida
As organizadoras e o organizador

EXPANSÃO E TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA REDEMOCRATIZAÇÃO (1985-2022)

Rosana Heringer

Introdução

Muito já se escreveu sobre o desenvolvimento e as características do ensino superior no Brasil nas últimas décadas. Alguns autores de referência como Schwartzman (2014; 2023), Cunha (2003; 2004; 2007), Martins (1988; 2009), Durham e Sampaio (2001), Nunes (2012), entre outros, têm nos iluminado sobre como este nível de ensino se estabeleceu no Brasil tardiamente a partir do século 19, sobre seu desenvolvimento desigual, sobre a clássica dicotomia entre o ensino público e o ensino privado e sobre os dilemas que continuam a ser enfrentados em relação à sua expansão desigual, sob vários aspectos.

Diante de tantas contribuições significativas de pesquisadores sobre o tema ao longo das últimas décadas, este capítulo tem uma missão desafiadora de fazer uma síntese destes principais debates e contribuições, com o objetivo de contextualizar, em 2023, quais são as principais características e desafios do ensino superior brasileiro nesta segunda década do século 21. Nossa tarefa será muito mais de sistematização de contribuições de pesquisadores que são referências neste campo, buscando arriscar alguns desdobramentos e pontos de atenção para os próximos anos.

Juntamente com esta sistematização, pretendemos apresentar e analisar os padrões de expansão do ensino superior brasileiro no período 1985-2022, levando em conta as características do sistema e as transformações no período, o que faremos na segunda parte do capítulo. Na terceira parte apresentaremos alguns desafios do ensino superior brasileiro no período em análise, a partir de alguns marcos históricos importantes e destacando ações e orientações de diferentes gestores

federais no período. Por fim, trazemos as considerações finais e alguns desafios futuros, com base na análise apresentada.

Do ponto de vista temporal, optamos por analisar o desenvolvimento e caracterização do ensino superior brasileiro após a redemocratização política do país, com o início do primeiro governo civil em 1985, após 21 anos de regime militar. Neste sentido, é importante registrarmos que naquele momento o Brasil emergia dos anos de autoritarismo vivendo uma grande crise econômica, marcada por altas taxas de desemprego e pelo endividamento externo. Este contexto econômico influencia também na busca por vagas no ensino superior. Após um período de expansão significativa de matrículas entre 1960 e 1980, tanto no setor público quanto no setor privado, a partir de meados dos anos 1980 assiste-se a uma redução da demanda e consequente redução de matrículas no ensino superior, levando a novas reconfigurações, principalmente do ensino privado, que vão tomar forma a partir deste período (Sampaio, 2000).

Também cabe destacar que o ensino superior brasileiro até os anos 1960 era predominantemente de natureza pública, com instituições federais e estaduais. É apenas a partir da década de 1960 que passa a ocorrer a expansão de oferta de vagas e de matrículas no setor privado. E é justamente no final desta década, em 1968, que é aprovada a legislação:

estabelecendo as universidades como forma institucional prioritária para a organização da educação superior. A partir da Lei nº 5.540/1968 o 'ensino superior, indissociável da pesquisa', deveria ser 'ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado'. Nesse contexto, as instituições públicas universitárias emergiam como padrão de referência (Nogueira, 2012, p. 249).

Esta concepção estará presente nas políticas adotadas e nos debates que se seguem ao longo das décadas seguintes. Como afirma Schwartzman (2023), a partir da década de 1970 o sistema da educação superior brasileiro se expandiu muito além da capacidade das universidades de pesquisa idealizadas na década de 1960, e a "legislação brasileira procurou se adaptar à nova realidade de um sistema complexo

de instituições públicas e privadas, de ensino e pesquisa, presenciais e à distância, sem que, no entanto, houvesse uma reforma abrangente que desse conta da diversidade que se instalou” (Schwartzman, 2023).

Sguissardi, por sua vez, chama atenção “para a importância essencial que teve na mudança do modelo de universidade no Brasil, no curso dos últimos 40 anos, o implemento privilegiado da pós-graduação como política de educação superior” (Sguissardi, 2006, p. 284). Segundo o autor, este fenômeno teria ocorrido em função da exigência da produção científica para avaliação e credenciamento dos programas de pós-graduação, tornando esta instância “o espaço quase exclusivo de pesquisa nas universidades e Instituições de Ensino Superior do país” (Sguissardi, 2006, p.284).

O governo da chamada “Nova República” inicia-se em 1985 sob a marca de fortes demandas de democratização de diferentes setores da sociedade brasileira, e no campo da educação superior não foi diferente. Diversos atores políticos clamavam por reformas que viessem a melhor consolidar a educação superior no cenário educacional brasileiro, correspondendo às expectativas de formação de quadros profissionais, de desenvolvimento da pesquisa científica e também contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país. É a partir deste momento que iniciamos nossa jornada neste capítulo para melhor entender as transformações que ocorreram no ensino superior brasileiro nas últimas décadas.

Caracterização do ensino superior brasileiro: alguns indicadores

Os estudiosos do sistema de ensino superior brasileiro são quase unânimes ao afirmar que este nível de ensino se estabeleceu de forma tardia no Brasil e que, mesmo após a criação das primeiras universidades, no início do século 20, esta instituição foi de certo modo idealizada, pois em geral ela se caracterizou na prática como mera aglomeração de escolas, faculdades ou institutos (Cunha, 2003; Mendonça, 2000). Esta idealização fez com que, nas palavras de Cunha (2003), “as faculdades isoladas, embora majoritárias, foram postas em segundo plano, uma espécie de instituição de segunda classe, destinada a desaparecer um dia,

quando o espaço do ensino superior fosse plenamente ocupado pela instituição que lhe seria própria – a universidade” (p.16).

Passadas tantas décadas, a configuração atual do ensino superior brasileiro parece continuar fazendo eco a esta análise apresentada há vinte anos atrás. Quando observamos os dados mais recentes sobre o ensino superior brasileiro, em termos das categorias administrativas e organização acadêmica das instituições, identificamos a predominância numérica de faculdades, representando 76,9% do total de IES, em comparação com 7,9% de universidades, equivalentes à 204 instituições. Estes percentuais referem-se a um total de 2.574 IES no país, incluindo públicas e privadas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2022).

Dentro deste universo de instituições, uma clivagem importante continua a ser a proporção entre IES públicas e privadas, que se mantém de forma razoavelmente estável ao longo das últimas décadas. Como aponta Senkevics (2021), a Reforma Universitária de 1968 contribuiu para o desequilíbrio da oferta educacional em prol do setor privado, sendo responsável pela grande expansão deste setor nas décadas seguintes (p.203). Seguindo esta tendência, cabe observar que o Brasil em 1995 já tinha 894 instituições de educação superior, sendo 684 privadas e 210, públicas. Estas mesmas proporções se mantem até os dias de hoje, chegando em 2021 com 313 IES públicas (federais, estaduais e municipais) e 2.261 privadas, representando 88% do total (INEP, 2022).

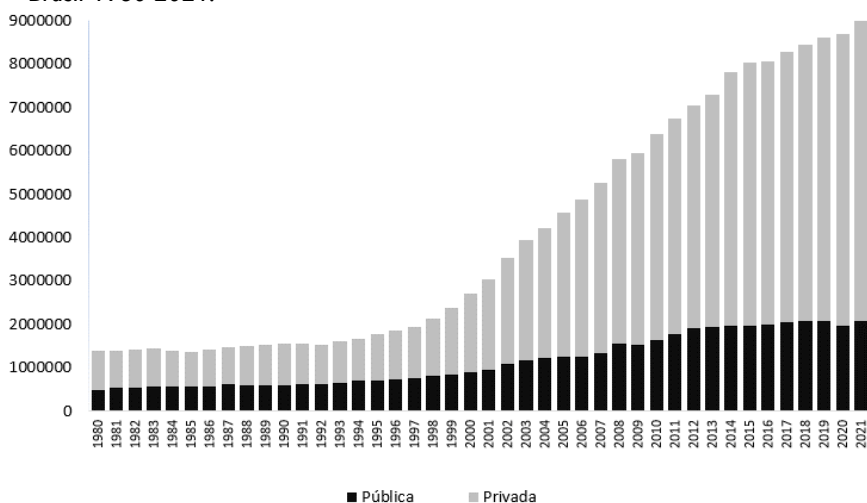
Para melhor entendermos a caracterização atual do ensino superior brasileiro, apresentaremos a seguir alguns indicadores que ilustram os tipos de instituições, o número de matrículas segundo categorias administrativas, as modalidades de ensino e informações gerais sobre ingressantes e cursos. Para estes dados, utilizamos principalmente os resultados do Censo da Educação Superior (CES), publicados no ano de 2021. O Censo é realizado anualmente e possibilita o conhecimento sistematizado de uma série de informações relevantes para melhor conhecimento do ensino superior brasileiro.

Em 2021 o Brasil contava com cerca de 8,9 milhões de matrículas no ensino superior, distribuídas principalmente em IES privadas (6,9 milhões ou 77% das matrículas) (INEP, 2022). Os estudantes em instituições públicas somavam cerca de 2 milhões, sendo 1,3 milhões matriculados em

instituições federais e 630 mil em instituições estaduais. Em termos percentuais e em sua evolução histórica, observamos no gráfico abaixo que os últimos vinte anos marcam um período de expansão significativa do ensino superior e um aprofundamento da distância entre o número e matrículas nas redes privada e pública (INEP, 2022).

Figura 1

Número de matrículas em cursos de graduação no Brasil, por categoria administrativa – Brasil 1980-2021.



Nota: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2022). Apresentação do Censo da Educação Superior 2021.

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf

O ano de 2021 reforça uma tendência importante que já havia se apresentado em 2020 no que se refere aos ingressantes na educação superior, em relação a períodos anteriores. Pela primeira vez, em 2020, o percentual dos ingressantes foi maior em cursos a distância do que em cursos presenciais. De 2020 para 2021 o crescimento das matrículas EaD foi de 23%, chegando em 2021 a uma proporção de 63% no EaD e 37% nos cursos presenciais. O número de ingressantes total em 2021 foi de 3,9 milhões (INEP, 2022). Esta tendência já vinha se manifestando desde 2016, quando passou a haver redução do ingresso em cursos presenciais

nas IES privadas, chegando a proporção de ingresso de 51% em EaD em 2021, contra 49% em cursos presenciais.

Nas instituições públicas houve o ingresso de cerca de 492 mil estudantes, sendo 91% deles em cursos presenciais (INEP, 2022). Estes dados nos permitem concluir que o ingresso majoritário no ensino superior brasileiro em 2021 era em instituições privadas, em cursos a distância.

Quando observamos as características das IES que recebem mais matrículas no Brasil, identificamos que a maior proporção de ingressantes se concentra em um número pequeno de instituições. Os dados do CES 2021 mostram que 77% das IES são estabelecimentos que possuíam até 2 mil estudantes matriculados, enquanto havia 4 IES que concentravam cerca de 20% das matrículas no ensino superior no país e, por sua vez, tinham mais de 300 mil matrículas cada uma. Uma característica que vale a pena apontar é que estas quatro IES mencionadas são privadas (INEP, 2022).

Estes dados apresentados acima provavelmente revelam uma das principais características do ensino superior brasileiro atual: a grande concentração de matrículas no ensino privado, em EaD e, crescentemente, em instituições de grande porte. Em estudo publicado em 2022, Carvalhaes et al. (2022), a partir de dados do Censo do Ensino Superior no período 2002 a 2016, apontam para um aumento da concentração e da oligopolização do mercado de ensino superior. Uma das principais conclusões a partir deste estudo é a de que “o crescimento do 1% das maiores IES foi maior do que todo o crescimento entre os 90% das instituições menores” (p.13). Os autores também apontam que este crescimento teve como fundamento principalmente o financiamento público ao setor privado e a crescente desregulamentação da educação a distância. Trataremos com mais detalhes deste aspecto na próxima seção deste capítulo.

Um dos caminhos que alguns pesquisadores têm seguido para chegar a um conhecimento mais detalhado da diversificação do ensino superior brasileiro diz respeito à busca de criação de tipologias que melhor se adequem à atual caracterização das instituições, indo além da tradicional separação entre público e privado e entre universidades e instituições de menor porte (Sampaio, 2014). Nesta linha, uma das tipologias propostas foi apresentada por Barbosa et al. (2023), em que,

após uma análise hierárquica de *clusters* dos principais componentes de um grande conjunto de dados das instituições de ensino superior brasileiras em 2019, foram identificados quatro grupos de instituições: “1) faculdades privadas, de pequeno porte e inclusivas (35% da matrícula); 2) faculdades de pequeno porte com ênfase em formação vocacional e STEM (1.3% da matrícula); 3) grandes universidades privadas (40% da matrícula); e 4) grandes universidades públicas de orientação acadêmica (27% da matrícula)” (Barbosa et al, 2023, p.10). Observa-se aqui que a distinção se refere tanto à categoria administrativa (público x privado) quanto ao porte das instituições e a sua dedicação primordial ao ensino ou à pesquisa.

Por outro lado, Schwartzman et al. (2021) também propuseram uma classificação que, embora leve em conta variáveis semelhantes a estas apontadas acima, observa também características como a modalidade de ensino predominante, a proporção de oferta de cursos de pós-graduação e a prevalência de cursos noturnos, entre outras características. Os autores apontam as seguintes variáveis consideradas: “o seu tamanho, a natureza jurídica (públicas, privadas e filantrópicas), a proporção de alunos em cursos de pós-graduação, e a proporção de alunos em cursos curtos, tecnológicos ou vocacionais” (Schwartzman et al., 2021). A partir desta análise combinada de diferentes variáveis com dados obtidos numa variedade de fontes, incluindo os microdados do Censo da Educação Superior do ano de 2018 e da Plataforma Sucupira, os autores propõem uma classificação em 9 tipos de IES, tal como apresentada abaixo (Schwartzman et al., 2021): 1. Instituições privadas de grande porte; 2. Instituições públicas de grande porte com pós-graduação alta; 3. Instituições públicas de pequeno porte com pós-graduação alta; 4. Instituições privadas diferenciadas; 5. Instituições pública de ensino; 6. Universidades e centros privados; 7. Faculdades isoladas; 8. Instituições de educação vocacional; 9. Instituições especializadas em pesquisa e pós-graduação (Schwartzman et al., 2021, p.163).

A partir destas diferentes propostas de caracterização, o que chama a atenção é o fato de que o sistema de ensino superior brasileiro complexificou-se no período em análise. Entretanto, a percepção é de que esta diversificação não favoreceu maior equidade. Ao contrário, o crescimento quase isolado de um dos tipos de instituição (instituições

privadas de grande porte) provavelmente contribuiu para reforçar desigualdades já há muito presentes no ensino superior brasileiro.

Na próxima seção do capítulo vamos observar com mais detalhe alguns aspectos históricos, políticos e institucionais que possibilitaram que chegássemos até aqui. Ao olhar o retrato que se apresenta hoje, importa também compreender o processo através do qual se chegou a este quadro, a fim de que possamos analisar criticamente o passado e assim buscar pistas para o futuro.

Principais transformações do ensino superior no período 1985-2022

Para entendermos a expansão do ensino superior brasileiro ocorrida após a redemocratização do país, devemos compreender que a tendência indicando o incentivo ao crescimento do setor privado já se apresentava fortemente, como vimos na introdução, desde os anos 1960, e que esta orientação se manteve fortemente nas décadas seguintes.

Na segunda metade dos anos 1980 já se apresentavam no debate público sobre educação superior no Brasil as diferentes visões que se configurariam com mais força durante os debates da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). Por um lado, era possível identificar uma perspectiva de defesa da expansão do modelo de universidade de pesquisa, financiada por recursos públicos. Por outro, desenhavam-se diagnósticos com cerradas críticas ao que se considerava a falácia do “modelo único”, caro e impossível de ser bancado pelo poder público. A partir destas diferentes visões, consolidou-se a ideia da existência de um sistema dual entre algumas universidades de pesquisa e um grande número de instituições restritas ao ensino, sem expectativas de também realizar pesquisa e extensão (Sguissardi, 2006).

No texto da constituição de 1988 prevaleceu a concepção do ensino superior como dever do Estado, com produção de conhecimento associada ao ensino, destinada à formação de profissionais competentes e críticos. O texto constitucional também consolidou a perspectiva da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, além de garantir a autonomia das universidades. Entretanto, como afirma Sguissardi (2006), a norma constitucional “não tem sido, oficialmente, considerada

extensível a todas as IES e autoaplicável, seja no capítulo da autonomia, seja no da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, [e] seus efeitos foram até hoje quase nulos, se examinada a realidade do conjunto das instituições universitárias brasileiras” (p. 285).

Esta dualidade de visões prevaleceu ao longo das últimas décadas, levando Cunha (2003) a afirmar que nos debates sobre educação superior que se desdobraram desde a redemocratização haveria uma “continuidade entre os governos José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, pelo menos no que se refere ao Ministério da Educação” (Cunha, 2003, p.4).

Assistimos então a uma aceleração, a partir dos anos 1990, de políticas públicas que irão fomentar a expansão do setor privado. Um dos marcos importantes deste processo é justamente o debate que se dá após 1988 referente à necessidade de elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), a fim de atualizar as diferentes orientações deste campo, tendo como base a nova constituição e o novo cenário democrático do país. O projeto de lei que resultou na atual LDB (Brasil, Lei n.9394, 1996) tramitou entre 1991 e 1996, condensando diversos substitutivos e milhares de emendas discutidas e votadas ao longo da tramitação. Cunha (2003) analisa que a estratégia predominante por parte do governo federal em relação à tramitação da LDB foi: “ao invés de buscar incluir dispositivos específicos, o MEC preferiu que o projeto deixasse de tratar dos temas que seriam objeto de projetos de lei específicos, ou o fizesse de modo bastante genérico, permitindo articulações com as medidas que se tomavam” (p.3). A partir daí, o que se viu nos anos que se seguiram à aprovação da LDB foi uma crescente flexibilização do modelo de IES que predominava na Constituição Federal. Segundo Sguissardi (2006) “como na prática não existe nenhuma imposição legal que condicione a aprovação de novas IES à sua organização na forma de universidades, tem-se aqui um elemento importante a garantir a ‘flexibilização’ do suposto modelo único de educação superior” (p.285).

Cunha (2003) vai ainda mais longe e afirma que, “em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, no varejo, as diretrizes e bases da educação nacional, não contra o que seria a lei maior de educação, mas por fora dela” (p. 4). Esta atitude do MEC leva a um

contexto em que, a partir da segunda metade dos anos 1990, o sistema de educação superior brasileiro passa a apresentar a possibilidade de formalização de diversos modelos institucionais.

Um dos melhores exemplos desta flexibilização e alteração na prática do modelo de ensino superior vigente no país é a organização acadêmica das IES, através do Decreto nº 2.306/97. Por esta regulamentação, as IES passam a adotar cinco formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores, sendo estes três últimos praticamente sem distinção entre si (Cunha, 2003, p.17).

No entanto, a principal alteração neste arcabouço institucional veio com a Lei nº 9870 de 23/11/1999, “que trata de incentivo formal à constituição de entidades educacionais de natureza empresarial e adicionou o comando de que as pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de IES, poderão ser de natureza civil ou comercial” (Nunes, 2012, p. 163). Esta mudança provoca uma rápida e duradoura expansão do ensino superior privado. Além disso, como afirma Senkevics (2021) “tal alteração legal permitiu que as próprias instituições fossem entendidas como mercadorias, o que promoveu fusões e assimilações empresariais que, no limite, subsidiaram o estabelecimento de corporações educacionais com capital aberto na bolsa de valores” (p.228).

Pode-se dizer então, a partir de uma análise das políticas públicas para o ensino superior no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que houve um direcionamento para o benefício a IES privadas que passaram a ter mais liberdade de atuação, maior autonomia e, ao mesmo tempo, puderam se inserir fortemente nos próprios espaços de deliberação sobre o ensino superior, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), ampliando seu poder de decisão nestas instâncias e atuando fortemente em temas críticos para sua expansão, tais como oferta de vagas, acesso e avaliação da qualidade do ensino (Cunha, 2003; Nunes, 2012). Neste período, por exemplo, entre outras medidas, é instituído o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, cujos resultados deveriam ser empregados, não exclusivamente, na avaliação de cada curso e de cada instituição de ensino superior (Cunha, 2003). Vale destacar também que, ainda na gestão de Fernando Henrique, em 2001, o Congresso Nacional aprovou

o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172 de 2001, que trazia a perspectiva de expansão com qualidade do ensino superior e estabelecia metas de expansão de matrículas para a década seguinte.

Ainda no que se refere aos anos 1990, não podemos deixar de mencionar a importância da criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998, concebido inicialmente como um exame voltado para a avaliação do ensino médio, mas que na prática se converteu num mecanismo importante de acesso ao ensino superior, sendo progressivamente adotado como critério para ingresso por muitas das IES ao longo da década seguinte.

A mudança de governo a partir de 2003, inaugurando um ciclo de 13 anos de gestão federal do Partido dos Trabalhadores (PT), trouxe transformações importantes para a configuração do ensino superior. No programa de governo do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, observava-se “o reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país” (Ristoff, 2006, p.25). Em 2005, o então Ministro da Educação Tarso Genro encaminha ao Congresso o anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior. Neste documento defende-se a efetivação da norma constitucional da autonomia universitária e definem-se formas de melhorar o financiamento público, embora ainda muito abaixo do necessário (Sguissardi, 2006).

Embora esta reforma não tenha se concretizado como uma nova legislação unificada, o governo Lula implementou uma série de medidas que ao longo do tempo contribuíram para mudanças significativas no ensino superior brasileiro, tanto no que diz respeito ao setor público quanto ao setor privado. Podemos analisar de forma contínua as ações voltadas para o ensino superior implementadas no ciclo dos governos do PT, incluindo os dois mandatos de Lula, o primeiro mandato e o segundo mandato (interrompido) de Dilma Rousseff, no período 2003 a 2016. Neste percurso, é necessário levar em conta fluxos, avanços e retrocessos que refletiram diferentes disputas de interesses, concessões e negociações levadas a cabo pelos dirigentes em cada período.

Uma importante medida tomada ainda em 2004 foi a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), através da

Lei 10.861, a fim de promover uma reformulação do Exame Nacional de Cursos, trazendo maior complexidade à avaliação (Sguissardi, 2006).

O quadro do acesso ao ensino superior no Brasil sofreu significativa transformação entre 2003 e 2016. Vamos examinar estas mudanças sob dois aspectos, com as ações desenvolvidas primeiro em relação ao setor público e, em seguida, as ações voltadas para o setor privado no período.

Políticas para o ensino superior público

Apesar do não alcance das metas previstas inicialmente no PNE de 2001, a expansão do ensino superior brasileiro ao longo dos anos 2000 possibilitou a inserção neste nível de ensino de estudantes pertencentes a grupos antes pouco presentes na educação superior. Esta diversificação de públicos e perfis de estudantes ocorreu de forma significativa nas instituições federais de educação superior (IFES), embora estas ainda representassem apenas 15% de matrículas em 2021 (INEP, 2022).

Sabemos da seletividade destas instituições e das dificuldades que, ainda hoje, alunos que cursaram a educação básica em escolas públicas enfrentam para acessá-las. Mesmo com estas dificuldades, foi expressiva a transformação ocorrida nos *campi* das IFES brasileiras (Ristoff, 2013).

O avanço ocorrido ao longo do período deve-se à combinação de um conjunto de políticas voltadas tanto para a inclusão de setores historicamente excluídos da educação superior quanto de medidas direcionadas à expansão do próprio sistema de educação superior no Brasil. Entre as medidas mais importantes citamos a expansão do número de vagas em instituições federais de ensino, através da criação de novas instituições, novos cursos e também da ampliação dos cursos noturnos.

Em 2007 foi criado o REUNI, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, com o objetivo de possibilitar condições para ampliação do acesso e permanência de alunos em cursos de graduação das universidades federais. A participação foi por adesão, não havendo um único modelo de implementação. Entretanto, a intenção era a de que cada instituição contemplasse um aumento mínimo nas matrículas na ordem de 20%. Para tanto, uma série de ações deveriam ser desenvolvidas para se reduzir as taxas de evasão; para se ocupar as vagas ociosas; para se aumentar o número de ingressantes, principalmente

no turno da noite; e, com efeito, na ampliação de políticas de assistência ao estudante, de modo a garantir sua permanência até a conclusão do curso (Gouveia, 2009, p. 34-36). Foram criadas 14 universidades federais entre 2003 e 2009 e as universidades federais já existentes expandiram-se, incluindo novos prédios, novos cursos, novas vagas e novos campi (Heringer & Ferreira, 2009; Vargas, 2014).

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) propôs às IFES que utilizassem o ENEM como prova para seleção dos candidatos, e para isso foram feitas adequações ao exame. Junto a essas alterações no ENEM, foi criado, em 2010, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), um sistema informatizado gerenciado pelo MEC para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas da educação superior dele participantes. O SISU possibilitou uma “ampliação da eficiência institucional, ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas, além de aumentar a mobilidade geográfica e a inclusão de outros grupos sub-representados no ensino superior” (Klitzke, 2018, p.16).

Em 2010 o governo brasileiro, por meio do Decreto nº 7.234, criou o PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil, com os objetivos de “I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (Brasil, 2010).

O PNAES define ações que devem ser adotadas para se chegar a estes objetivos em diferentes áreas: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esportes; educação infantil para filhos de estudantes; acesso; participação e aprendizagem de estudantes com deficiência (Brasil, 2010). Ao longo de mais de uma década o PNAES possibilitou a transferência de um importante volume de recursos para as universidades federais, a fim de que elas pudessem ampliar seus programas de apoio aos estudantes. Estes programas concentraram-se principalmente em iniciativas de apoio financeiro através de bolsas, auxílio alimentação, auxílio transporte e auxílio moradia. Além disso, também possibilitaram, em um menor número de instituições, a assistência aos estudantes através

de apoio à saúde, à participação em eventos científicos, à inclusão digital, entre outras áreas (Vargas & Heringer, 2016).

O PNAES também incluiu na sua concepção de assistência estudantil políticas que ampliam o escopo destas ações, trazendo, por exemplo, o apoio pedagógico como uma das formas de ampliar as condições de permanência dos estudantes, para além das dificuldades financeiras (Dias et al., 2020).

Um outro aspecto fundamental do período 2003-2016 diz respeito à implementação das políticas de ação afirmativa para ingresso nas instituições públicas de ensino superior, refletindo a crescente demanda de movimentos sociais, principalmente do movimento negro, desde a década de 1990 por mudanças, denunciando o caráter seletivo e injusto do ensino superior (público). Um dos movimentos sociais que emergiram neste período, tendo grande importância no esforço pela democratização do acesso à educação superior, foram os pré-vestibulares comunitários, sociais ou populares. Um dos mais representativos foi o Pré-Vestibular para Negros e Carentes - PVNC. Teve início apoiado pela Igreja Católica e reuniu um significativo número de estudantes e professores voluntários na organização de cursos gratuitos de preparação para o vestibular, o exame de ingresso nas instituições de ensino superior brasileiras (Santos, 2003).

O início da adoção de cotas em algumas universidades públicas e uma ampliação do debate político sobre o tema levou a uma gradual inserção do governo federal neste debate desde o início do governo Lula. Com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, o governo Lula avançou no debate sobre a ampliação do acesso de pretos e pardos ao ensino superior. Em julho de 2003, foi anunciada a criação um grupo de trabalho para discutir a questão. Na ocasião, a ministra Matilde Ribeiro afirmou que o governo apoiava as cotas desde a campanha, mas era necessário intensificar a discussão. Entretanto, na mesma cerimônia, o então Ministro da Educação Cristovam Buarque afirmou que a proposta de criação do grupo de trabalho não tinha como objetivo impor cotas.

No início de 2004, como resultado do trabalho do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), o MEC entregou à casa Civil uma proposta de Medida Provisória que autorizava as universidades públicas

a adotarem cotas. Através desta medida, os autores da proposta tinham o objetivo de legitimar este tipo de medida no país, evitando futuras contestações judiciais e protestos. O texto da medida propunha a autodeclaração como mecanismo de identificação dos beneficiários das cotas, e apontava a necessidade de uma pontuação mínima a ser alcançada pelos candidatos que viessem a ser beneficiados pelas cotas. Após alguns dias de indefinição, foi divulgado no fim de janeiro de 2004 que o Presidente Lula havia decidido encaminhar a proposta ao Congresso, na forma de projeto de lei, a fim de promover maior debate sobre o assunto.

Este projeto de lei se juntou a outros que já haviam sido apresentados no Congresso, levando a uma tramitação ao longo de 13 anos que resultou na aprovação da Lei No. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que ficou conhecida como “Lei de cotas”, que instituiu cotas nas instituições federais de ensino. A lei estipulava que até 2016 pelo menos 50% das vagas das instituições federais de educação superior fossem reservadas para estudantes de escola pública. Dentro deste percentual, também foram levados em conta a renda familiar e a autotranscrição racial, definindo um percentual de cotas para pretos, pardos e indígenas de acordo com a sua presença em cada unidade da federação, seguindo os dados do IBGE. É relevante lembrar, porém, que antes mesmo da aprovação desta lei, várias IES estaduais e federais já adotavam reserva de vagas para estudantes de escola pública, pretos e pardos e de menor renda, chegando-se ao número de 115 instituições públicas de educação superior com algum tipo de reserva de vagas em 2012 (Feres Júnior, 2008).

Outro aspecto que destacamos como avanço no campo das políticas de ação afirmativa foi justamente a maior legitimidade alcançada por elas ao longo da última década. Havia neste período a preocupação com o desfecho da votação no Supremo Tribunal Federal (STF) sobre duas ações diretas de inconstitucionalidade que tramitavam naquela corte, ambas questionando o princípio da reserva de vagas. Neste sentido, destacamos a importância da votação unanimemente favorável do STF em 2012 à constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, inclusive no seu componente racial. Tal resultado trouxe segurança jurídica às práticas que vinham sendo implementadas por centenas de instituições em todo o país, levando também a uma legitimação do ponto de vista não apenas jurídico, mas também político e ideológico sobre a justiça e

relevância das políticas de ação afirmativa. Foi emblemática a enunciação detalhada e contundente dos votos por parte de todos os ministros do STF, traduzindo em seus discursos as ideias e reflexões que vinham sendo afirmadas por muitos anos pelo movimento negro e ativistas antirracistas (Silverio, 2012).

Vale destacar que a aprovação unânime das ações afirmativas no STF contribuiu significativamente, do ponto de vista político, para a aprovação da Lei de Cotas no mesmo ano, pois possibilitou um ambiente jurídico favorável à aprovação desta lei pelo congresso. Ao longo da tramitação do projeto de lei que instituiu as cotas no acesso ao ensino superior, não foram poucas as vezes em que seus opositores utilizaram o argumento da inconstitucionalidade da medida, que foi superado a partir da votação unânime no STF no início de 2012.

Por ocasião dos 10 anos de implementação da Lei de Cotas no Brasil, realizamos um estudo nacional que apontou como principal conclusão que seu impacto foi extremamente positivo em todos os sentidos (Heringer & Carreira, 2022). Concluímos também que, apesar dos avanços, ainda há muitos desafios a enfrentar. Podemos reconhecer que as políticas de ação afirmativa e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro vêm contribuindo decisivamente para “mudar a cara” da universidade, tornando-a mais próxima do retrato da população brasileira como um todo.

Destacamos como um dos efeitos destas políticas, por exemplo, que a proporção de estudantes matriculados em universidades federais que ingressaram por alguma reserva de vaga passou de 6% em 2010 para 35% em 2019 (Heringer & Carreira, 2022). As políticas de ação afirmativa, conjugadas à expansão de vagas, possibilitaram, entre outros resultados, o aumento expressivo da presença de estudantes de menor renda, de escola pública, de autodeclarados pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiências nas universidades federais. Tal aumento foi verificado em relação à proporção destes estudantes no conjunto das matrículas e quando se analisa carreiras específicas, incluindo as mais seletivas (Heringer & Carreira, 2022).

Políticas para o ensino superior privado

Se os governos Lula e Dilma ficaram reconhecidos por terem investido recursos na expansão e fortalecimento do ensino superior federal, não deve passar despercebido o fato de que estes governos também desenvolveram ações significativas voltadas para o fortalecimento e expansão do setor privado do ensino superior. Tais ações se cristalizam fundamentalmente em dois programas que abordaremos sinteticamente aqui, o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Como resultado da reforma ministerial realizada em fevereiro de 2004, o então novo Ministro da Educação Tarso Genro apresentou uma proposta nova para discussão: o aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas a serem ocupadas por estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência e ex-presidiários, já a partir de 2004, manifestando-se inicialmente contrário às cotas, alegando que as mesmas seriam insuficientes para garantir o acesso dos grupos excluídos à educação superior. Este número representaria 25% das vagas disponíveis nas universidades privadas, que estariam com 37,5% de vagas ociosas. A contrapartida do governo seria um plano de renúncia fiscal que beneficiaria as universidades privadas que adotassem o sistema.

Pelo seu conteúdo polêmico, a proposta gerou ampla discussão, com reações críticas e favoráveis de diversos setores. Sem dúvida, ao reordenar o debate nestes termos, o governo ampliou o escopo da discussão, diluindo a questão específica da ampliação do acesso às universidades públicas. Uma das críticas recebidas foi exatamente esta: por que não investir o valor que seria equivalente a esta renúncia fiscal nas universidades federais, para que aí fosse expandido o número de vagas? O MEC alegou que, mesmo que esta medida fosse tomada, o número de vagas geradas seria muito menor. Embora a proposta continuasse cercada de polêmicas, o governo decidiu criar o ProUni, através da medida provisória nº 213, de 10/09/2004 e institucionalizado posteriormente através da Lei 11.096, de 13/01/2005. O programa recebeu a adesão progressiva de centenas de instituições de ensino superior privadas em todo o país, ao mesmo tempo em que beneficiou

já na sua primeira seleção cerca de 112 mil estudantes (Heringer & Ferreira, 2009).

Respondendo às críticas que foram feitas ao PROUNI na perspectiva de movimentos sociais e setores da esquerda, Ristoff (2006) afirma que “o Prouni mostrou-se uma forma bem mais eficaz de controle público sobre os incentivos já concedidos pelo estado às instituições de educação superior privadas. Ele tornou-se, na verdade, forma bastante eficaz de dar transparência à contrapartida das isenções garantidas constitucionalmente às IES que se declaram sem fins lucrativos ou que têm certificado de filantropia” (Ristoff, 2006, p.29).

Também vale destacar que, por levar em conta critérios específicos do ponto de vista socioeconômico para a concessão de bolsas, o ProUni caracteriza-se como um programa de ação afirmativa, ao destinar a possibilidade das bolsas integrais para os estudantes com renda bruta familiar de até 1,5 salários mínimos per capita e as bolsas parciais (50%) para aqueles com renda até 3 salários mínimos per capita. Para ser beneficiado, o candidato deve ter cursado o ensino médio completo na rede pública (ou na rede privada como bolsista integral). Também estão previstas bolsas para professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica em cursos de licenciatura e, também, para pessoas com deficiência. Vale destacar que há reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, de acordo com a proporção em cada estado. Tanto no caso do ProUni quanto do FIES, o candidato deve ter obtido, no mínimo, média de 450 pontos nas provas objetivas do Enem e não ter zerado a redação.

O outro programa destinado à ampliação do acesso ao ensino superior privado é o FIES. Embora programas de crédito educativo ou financiamento estudantil já existissem no Brasil desde o governo militar, a escala e as características assumidas pelo FIES a partir de 2007 e, principalmente a partir de 2010 merecem atenção. Tais mudanças se caracterizam pela flexibilização de regras referentes à fiança, pela ampliação do prazo de carência, pela redução dos juros e pela possibilidade de adesão pelos estudantes ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC). Este conjunto de medidas ficou conhecido como “Novo FIES”, levando a um aumento expressivo do número de novos contratos de empréstimo, passando de 76 mil em

2010 para 733 mil em 2011 (Sculeder, 2022). O FIES funcionou desta maneira até 2015, quando novas medidas foram tomadas em função do alto nível de inadimplência e também da necessidade de ajuste fiscal por parte do governo federal. Novas medidas de controle foram adotadas em 2017, já no governo Temer, também com o objetivo de reduzir a inadimplência, retirando a gestão financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e criando duas modalidades de financiamento, sendo que a modalidade sem juros se restringiu a estudantes com renda até um salário mínimo per capita (Sculeder, 2022).

Do ponto de vista da inclusão de novos estudantes de ensino superior no sistema, podemos afirmar que o FIES contribuiu efetivamente para ampliar o acesso de estudantes de menor renda ao ensino superior. Entretanto, também cabe apontar que as taxas de inadimplência se mantiveram altas e que estas são maiores justamente entre os contratos de menor valor (Sculeder, 2022).

Ainda que, como foi dito, os governos de Lula e Dilma tenham direcionado investimentos significativos para as universidades e institutos federais, não se pode ignorar o fato de que houve durante estes governos um crescimento desproporcional entre os gastos com estes dois programas – ProUni e FIES - e com as universidades federais. Entre 2003 e 2014 os gastos com ProUni e FIES cresceram 880%, enquanto o crescimento do custeio das universidades federais foi de apenas 144% no período (Sculeder, 2022).

Após o golpe parlamentar que levou ao impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, o Brasil foi governado entre agosto de 2016 e dezembro de 2018 por Michel Temer. O governo de Temer foi caracterizado por políticas de ajuste fiscal que afetaram várias atividades do governo federal, incluindo políticas sociais e também os recursos para as universidades. Este período se caracteriza pelo fato de que o crescimento contínuo de matrículas no ensino superior público foi interrompido em 2017. As restrições orçamentárias se agravaram ainda mais em decorrência das políticas de ajuste fiscal aprofundadas a partir da aprovação em dezembro de 2016 da Emenda Constitucional 95, regime fiscal conhecido como Teto de Gastos, que restringiu investimentos públicos a partir de 2017.

O período 2019-2022 foi marcado por um governo conservador e avesso às políticas de inclusão implementadas nas décadas anteriores.

Lembramos que o Ministro da Educação apontado por Bolsonaro no início de 2019, Ricardo Vélez Rodríguez, afirmou que "educação superior não é para todos" e que "a ideia de que o ensino superior deve ser para todos não existe"¹. Depois de menos de três meses à frente de um Ministério da Educação paralisado, ele foi substituído por Abraham Weintraub, um economista ultraliberal sem muita experiência prévia com educação. Dando continuidade as declarações controversas dadas por seu antecessor, Weintraub declarou que: "as universidades que, ao invés de pesquisar como melhorar a performance acadêmica, estão fazendo balbúrdia, terão seus financiamentos reduzidos"². Weintraub representou majoritariamente os interesses privados na educação, defendendo uma agenda de redução de recursos para as universidades federais e de restrição de programas de inclusão, visando reestruturar os sistemas de financiamento da educação superior pública, medidas opostas à expansão de políticas para a educação superior desenvolvidas durante os 15 anos anteriores (Heringer, 2021).

Em julho de 2020 tomou posse o terceiro ministro da Educação do governo Bolsonaro, Milton Ribeiro, pastor presbiteriano e ex-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Sua gestão foi marcada principalmente por uma atitude pífia e de baixa liderança em relação à gestão dos efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a educação brasileira. Em 2022 o ministro Ribeiro foi forçado a deixar a pasta após denúncias de corrupção envolvendo benefícios negociados junto a prefeituras, através de pastores ligados ao ministro. O ministro foi acusado de praticar "tráfico de influência e corrupção para a liberação de recursos públicos" do FNDE³.

Pode-se afirmar que o governo Bolsonaro deixou um legado extremamente preocupante em relação à sustentabilidade das universidades federais, principalmente no que se refere ao quadro orçamentário e à ampliação da ingerência do MEC nas instituições federais de ensino (Ação Educativa/Carta Capital, 2019; Cruz et al., 2019). A

¹ <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/relembre-as-polemicas-da-gestao-velez-rodriguez-no-ministerio-da-educacao-23481992>

² <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>

³ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61900067>

Andifes em 2021 chamou a atenção para o fato de que, além da drástica redução orçamentária, outras resoluções, pareceres e vetos presidenciais comprometiam os recursos humanos das IFES. Do ponto de vista da educação superior, a maior preocupação ao final do governo referia-se à necessidade de garantir recursos orçamentários suficientes para manter o funcionamento das instituições, mas também para a manutenção das pesquisas e bolsas acadêmicas, sendo as universidades públicas os principais agentes da pesquisa científica no país, em todas as áreas.

Considerações finais

Chegamos à segunda década do século 21 com muitos desafios a serem enfrentados no que diz respeito à expansão, diversificação e democratização do ensino superior brasileiro. Após duas décadas de expansão consistente de vagas e matrículas, o ensino superior enfrenta uma diminuição do número de ingressantes. Esta redução teve início na segunda metade da década de 2010, mas agravou-se principalmente após a eclosão da pandemia de Covid-19, em 2020 (Sampaio et al., 2022; Senkevics et al., 2022). É possível afirmar que os efeitos duradouros da pandemia no ensino superior brasileiro se farão sentir por um longo período de tempo, seja através daqueles que evadiram deste nível de ensino, seja através da retenção, resultante de dificuldades encontradas ao longo da trajetória acadêmica, que certamente ainda precisarão ser melhor estudadas nas próximas décadas.

Os dados referentes ao período 2020-2021 demonstram que houve expansão principalmente no setor privado e no EAD, evidenciando uma mudança em relação à modalidade de ensino até então predominante. O conjunto de informações que analisamos brevemente aqui no texto nos permite afirmar que se mantêm e intensificam na década de 2020 as desigualdades no ensino superior, seja no que diz respeito às modalidades de matrícula (presencial x EAD), a categoria administrativa (público x privado), seja no que se refere às desigualdades horizontais entre os que acessam o ensino superior, destacando-se aspectos como hierarquia entre carreiras, cursos e instituições (Carvalhoes & Ribeiro, 2019).

Por outro lado, a expansão de matrículas e a diversificação do público que passou a acessar o ensino superior nas últimas décadas

trouxeram desafios associados à permanência e sucesso acadêmico destes estudantes. Como já foi demonstrado em inúmeros estudos (Vargas & Heringer, 2017; Heringer & Carreira, 2022; Klitzke, 2022, Borges, 2022, entre outros), a permanência dos estudantes é um fenômeno multidimensional, que envolve aspectos associados às características individuais e à origem social dos estudantes, mas também a mecanismos e ações institucionais que a estimulam ou dificultam. Entre os aspectos institucionais, destacam-se as ações de assistência estudantil que se ampliaram na última década, porém ainda não alcançam todo o universo de estudantes que demandam por estas políticas. As restrições orçamentárias que atingiram o MEC e as universidades federais em particular contribuíram para ampliar as dificuldades de atender a estas demandas crescentes.

Este aspecto nos remete diretamente para um outro desafio identificado em relação ao ensino superior brasileiro, que diz respeito ao financiamento deste nível de ensino. As instituições privadas, principais as responsáveis pela expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas, são financiadas principalmente pelo pagamento de mensalidades, custeadas em grande parte pelos estudantes e por suas famílias e por programas públicos de financiamento estudantil ou isenção fiscal para muitas destas instituições. Sabemos que o governo federal contribuiu significativamente ao longo das últimas décadas para o financiamento das IES privadas através do Prouni e do FIES. Entretanto, este último teve seu volume de contratos extremamente reduzido nos últimos anos, diminuindo seu peso no financiamento das mensalidades.

Por outro lado, tivemos também uma redução significativa de recursos destinados às universidades federais, com cortes orçamentários sucessivos, o que trouxe dificuldades para as despesas de custeio e investimentos das universidades e institutos federais, prejudicando o funcionamento das instituições como um todo.

A partir de 2023 colocou-se a possibilidade de retomar políticas que foram interrompidas a partir de 2016 e redefinir prioridades com ações que incluem tanto a necessária redução das desigualdades socioeconômicas, a perspectiva da promoção de oportunidades e, ainda com mais força, a dimensão da representação política e busca da equidade em espaços de poder. O risco de retorno de um projeto político

conservador não desapareceu no horizonte, porém a derrota eleitoral deste projeto nas eleições de 2022 aponta possibilidades.

No que diz respeito especificamente ao ensino superior no país, mantêm-se em disputa diferentes visões. Embora haja um aparente consenso sobre a necessidade de ampliar a cobertura da parcela da população que acessa e, principalmente, conclui o ensino superior, observamos diferenças em termos das estratégias destinadas a cumprir esta meta.

Por um lado, temos a manutenção e o estímulo à expansão do ensino superior ofertado por um pequeno número de instituições privadas de grande porte, de caráter empresarial, através de cursos de baixo custo, principalmente em EAD. Por outro, se apresenta a intenção de ampliar o investimento federal em instituições públicas, sejam universidades ou institutos federais, que possam ampliar seu alcance em termos de número de matrículas, conciliando oportunidades de formação que combinam ensino, pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, atuando em áreas que são pouco abrangidas pelas instituições empresariais.

Estes dois caminhos – com várias situações intermediárias entre um e outro polo – não são em princípio inconciliáveis, porém demandam investimentos e incentivos diferenciados, assim como modelos de financiamento, e a sociedade brasileira precisará fazer escolhas sobre que tipo de educação superior deseja incentivar e expandir.

Um aspecto parece ser certo: a expansão do ensino superior brasileiro precisa continuar nos próximos anos, a fim de que se chegue a um patamar de pessoas com diploma de nível superior no Brasil compatível com as expectativas de desenvolvimento econômico e social esperados para o país nas próximas décadas. Isto significa não apenas produzir os incentivos e investimentos necessários na educação superior, mas também aprimorar as políticas destinadas à educação básica, notadamente o ensino médio, a fim de que a transição entre este nível de ensino e a universidade seja facilitada e aperfeiçoada no futuro próximo.

Referências

- Ação Educativa/Carta Capital (2019). *Educação em disputa: 100 dias de Bolsonaro*. <https://www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/educacao-em-disputa-100-dias-de-bolsonaro>
- Barbosa, M. L., Borges, E., Gouvea, A., Picanço, F., Rodrigues, L., & Vieira, A. (2023). Higher Education in Brazil: Institutional actions for the retention of students in public and private sectors. In R. Pinheiro, E. Balbachevsky, E., P.Pillay & A.Yonezawa (Ed.). *The impact of COVID-19 on the institutional fabric of higher education: Accelerating old patterns, imposing new dynamics, and changing rules?* New York.
- Borges, E. N. (2022). *Políticas de permanência: percepções e ações de agentes de instituições de ensino superior*. [Doutorado em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. <http://objdig.ufrj.br/34/teses/922270.pdf>
- Brasil. (2010). *Decreto No. 7.234. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES n.º 7234* Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Carvalhoes, F., & Ribeiro, C. C. (2019). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, 31(1), 195-233. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>
- Carvalhoes, F., Medeiros, M., & Santos, C. (2022). Higher Education Expansion and Diversification: Privatization, Distance Learning, and Market Concentration in Brazil, 2002–2016. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00275-z>
- Cruz, P. F. da, Borges, J. M., & Batista Filho, O. N. (2019). *Educação Básica sob Bolsonaro: Análise da Conjuntura e um Olhar para o Futuro*. Todos pela Educação. <https://interessenacional.com.br/educacao-basica-sob-bolsonaro-analise-da-conjuntura-e-um-olhar-para-o-futuro/>
- Cunha, L. A. (2003). O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, 24(82), 37-61.
- Cunha, L.A. (2004). Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. *Educação e Sociedade*, 25(8), 795-817. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>
- Cunha, L.A. (2007). *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2.ed. Editora UNESP.

- Dias, C. E. S. B., Toti, M. C. da S., Sampaio, H., & Polydoro, S. A. J. (Orgs.) (2020). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. Pedro & João Editores. <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/ebookapoio-pedagogico-2-1.pdf>
- Durham, E., & Sampaio, H. (Orgs.) (2001). *O ensino superior em transformação*. NUPES.
- Feres Júnior, J. (2008). Ação afirmativa: política pública e opinião. *Revista Sinais Sociais*, 8, 38-77.
- Gouveia, A. P. (2009). *Acesso e permanência nos cursos de graduação da UFRJ: o Centro de Filosofia e Ciências Humanas*. [Mestrado em Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Heringer, R. (2021). Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro. In *Webdossiê: 2 anos de Bolsonaro*. Fundação Heinrich Boell, 2021. <https://br.boell.org/pt-br/webdossie-2-anos-de-bolsonarismo>
- Heringer, R., & Carreira, D. (Orgs.) (2022). *10 anos da Lei de Cotas: Conquistas e perspectivas*. Faculdade de Educação da UFRJ/ Ação Educativa.
- Heringer, R., & Ferreira, R. (2019). Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período de 2001-2008. In M. de Paula, R. Heringer. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil* (pp. 137-162). Fundação Heinrich Boll/ActionAid.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2022). *Apresentação do Censo da Educação Superior 2021*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf
- Klitzke, M. (2018). *Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016*. [Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Klitzke, M. (2022). *Fatores associados à evasão e conclusão de curso na educação superior brasileira: uma análise longitudinal*. [Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro]
- Brasil. (1996). *Lei N. 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. n.º 9394. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Martins, C. B. (1988). *Ensino pago: um retrato sem retoques*. Cortez.
- Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(106), 15-35.
- Mendonça, A. W. (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 131-150.

- Nogueira, A. (2012). Educação superior na Assembleia Nacional Constituinte: agenda de transição e debates. In E. de O. Nunes. *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Garamond, p. 247-342.
- Nunes, E. de O. (2012). *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Garamond.
- Ristoff, D. (2006). A universidade brasileira em tempos de contemporaneidade. Em M. Morosini (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Ristoff, D. (2013). Perfil socioeconômico do estudante de graduação uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, 4.
- Sampaio, H. (2000). *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. Hucitec/ FAPESP.
- Sampaio, H. (2014). Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. In M.L.O. Barbosa (Org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. 7Letras.
- Sampaio, H., Pioli, L. F. R., & Woicolesco, V. G. (orgs.) (2022). *Ensino superior e Covid-19: respostas institucionais e novos desafios*. Fino Traço.
- Santos, R. E. dos (2003). Racialidade e novas formas de ação social: o Pré-Vestibular para Negros e Carentes. In R.E dos Santos, & F. Lobato (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. DP&A.
- Schwartzman, S. (org.) (2014). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Editora da Unicamp.
- Schwartzman, S. (2023). As transformações da Educação Superior Brasileira — 2010-2020. *Jornal da Unicamp*. <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/transformacoes-da-educacao-superior-brasileira-2010-2020-0>
- Schwartzman, S., Silva, R. L., & Coelho, R. R. (2021). Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. *Estudos Avançados*, 35, 153-186. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.011>
- Scudeler, M. A. (2022). *O FIES e as estratégias dos grupos empresariais da educação superior frente à redução dos contratos de financiamento público*. [Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Campinas].
- Senkevics, A. S. (2021). A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 3(4), 200-246. <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>
- Senkevics, A. S., Basso, F. V., & Caseiro, L. C. Z. (2022). Impactos da pandemia no acesso à graduação desigualdades de participação e desempenho no Enem 2019-2021. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Impactos da Pandemia*, 7, 49-86. <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5575>

- Sguissardi, V. (2006). Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In M. Morosini (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Silverio, V. R. (org.) (2012). *As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF*. EDUFSCAR/ Fundação Ford.
- Vargas, H. M. (2014). REUNI na Universidade Federal Fluminense: aspectos da interiorização. In Barbosa, M.L. de O. (Org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. 7Letras.
- Vargas, H.M., & Heringer, R. (2016). Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. In G. Carmo. *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Editora Tempo Brasileiro, pp. 175-198.

ESTUDANTES NÃO-TRADICIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PESSOAIS E INSTITUCIONAIS

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal

Leandro S. Almeida

Introdução

A Educação Superior é uma etapa de fundamental relevância na configuração educacional de um país, com características particulares que a diferenciam das demais etapas formativas anteriores. Entre estas, o fato de ser de frequência não obrigatória para os estudantes e estar fortemente orientada para uma formação especializada profissionalizante ou para o desempenho de atividades de alguma complexidade técnico-científica no mundo do trabalho. Entretanto, apesar de não possuir caráter de obrigatoriedade para o estudante, progressivamente os diferentes países desenvolvem políticas de apoio a um acesso ampliado e democratizado, possibilitando a formação de jovens-adultos provenientes de grupos socioculturais minoritários, economicamente fragilizados e tradicionalmente afastados da frequência do Ensino Superior (ES). No fundo, a qualificação dos quadros superiores está associada ao desenvolvimento econômico e social de um país, como é apontado em diversos relatórios de organismos internacionais. Nesta altura, a procura do ES por parte dos jovens e famílias é entendida como importante oportunidade de promoção da mobilidade social (Santos, 2017), sendo certo que esta expansão do ES está associada a um aumento dos “novos públicos” ou “estudantes não-tradicionais” e consequente diferenciação da população estudantil que hoje frequenta o ES (Almeida et al., 2012; Esteban et al., 2016; Tavares, 2013).

Em síntese, observa-se atualmente grande interesse de políticos, acadêmicos e investigadores sobre as condições em que se organiza e funciona o ES em cada país, sobre as políticas nacionais de facilitação do acesso ou, ainda, sobre as condições sociais e das instituições de ensino superior para assegurar o sucesso dos ingressados, a qualidade da sua

formação e a empregabilidade dos diplomados. Como corolário destas preocupações e políticas acontece em diversos países uma expansão da oferta educacional de nível superior, fenômeno esse que também buscou, entre outros objetivos, garantir equidade e inclusão socioeducativa, assim como a promoção e empoderamento de grupos socioeconômicos mais vulneráveis e que tradicionalmente estavam afastados da frequência do ES (Marinho-Araújo & Almeida, 2020). Entre os temas de relevância para discussão, especialmente influenciados pelo princípio de democratização na ampliação da diversidade de pessoas presentes nas universidades, situam-se a questão do ingresso e realização dos cursos por estudantes não-tradicionais, também chamados “novos públicos”, muito embora estas designações vão perdendo atualidade nos últimos anos tomando as percentagens crescentes destes subgrupos de estudantes no ES. Por esta razão, antes de avançarmos no aprofundamento do tema, importa destacar que o conceito de estudantes não-tradicionais não é homogêneo e linear.

Ao buscar-se uma definição, é imprescindível ter em consideração o momento histórico e o contexto socioeconômico e cultural de um país, assim como atender ao desenvolvimento da sua educação superior, condições que influenciam diretamente nas características dos estudantes que tradicionalmente e não-tradicionalmente acedem e frequentam o ES. Desde logo, tomando uma delimitação proposta por Fragoso e Valadas (2018), estudantes não-tradicionais são aqueles pertencentes a grupos minoritários no contexto do ES e que possuem ingresso ou sucesso influenciados negativamente por fatores estruturais ligados aos seus grupos de pertencimento. Assim, na literatura os estudantes não-tradicionais têm sido identificados por questões étnico-raciais, socioeconômicas, de gênero, pessoas com deficiência, imigrantes, refugiadas, mulheres trabalhadoras, pessoas adultas já de meia idade ou idosas (Fragoso et al., 2013; Padilla-Carmona et al., 2020). Tal diversidade que caracteriza esse grupo também influencia as diferentes necessidades educativas que podem apresentar nas instituições de ensino superior (IES), desde ações acadêmicas, curriculares, psicossociais e de apoio financeiro específicas.

Um conceito, por vezes usado como sinônimo destes públicos não-tradicionais, tem a ver com os “estudantes de primeira geração”. As duas designações nem sempre coincidem, e as respectivas necessidades e

medidas de apoio podem ser diferenciadas. Mais concretamente, sendo expectável alguma sobreposição, dado que os estudantes sem tradições familiares de frequência do ES ou estudantes de primeira geração podem provir em maior número de subgrupos socioculturais menos identificados com o ES, certo que ao ingressarem após a frequência do ensino médio a sua idade os pode diferenciar bastante dos estudantes não-tradicionais (Casanova & Almeida, 2016).

A partir desta introdução, analisamos neste capítulo os estudantes não-tradicionais que acedem e frequentam o ES, entendidos aqui como aqueles estudantes menos identificados com as práticas instituídas e, por isso mesmo, carecem de alguma discriminação positiva em atenção às suas características e necessidades específicas. Procurando uma contextualização das reflexões produzidas, tomaremos os cenários educacionais e a legislação de suporte à democratização do acesso ao ES no Brasil e, em menor dimensão em Portugal, pensando nos públicos que mais poderão aceder a este livro.

Novos públicos no contexto brasileiro do ES

Ao tecermos considerações sobre o Brasil, é evidente o impacto de preocupações acerca da democratização do acesso ao ES na proposição de leis que previram reserva de vagas no ingresso nas universidades e institutos federais públicos brasileiros visando ampliar a frequência do ES por estudantes não-tradicionais. Dessa maneira, escola de origem ser pública, renda familiar baixa, cor/raça do estudante preta, parda ou indígena e condição física, sensorial e motora de deficiência são características determinantes na reserva de vagas das instituições de ensino superior públicas federais, a qual foi regulada inicialmente pela primeira Lei de Cotas, em 2012 (Heringer, 2018). Algumas IES ainda, por resoluções internas, reservam vagas em função do gênero, para pessoas trans, por exemplo, a Universidade Federal do ABC (Ufabc, 2018), ou atribuem bônus de pontuação no curso de Medicina para ingresso a pessoas que realizaram o ensino médio na região geográfica em que se situa a universidade.

Quanto a esse último, algumas instituições adotaram tal medida após adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), no qual um

candidato de qualquer região do país pode se inscrever, utilizando sua nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em qualquer instituição pública de ensino superior. Ao identificarem que grande parte das vagas não estavam sendo ocupadas por residentes na região da universidade no curso de Medicina, comumente o de maior concorrência candidato/vaga, tais instituições estabeleceram essa medida de maneira a garantir acesso a população local, buscando cumprir a finalidade de promoção de desenvolvimento social e econômico da região geográfica na qual está inserida. Exemplo de tal situação pode ser observado na Universidade Federal do Alagoas (Ufal, 2022). A criação de tal sistema de bonificação para atender a uma demanda surgida a partir da adesão ao SiSU para seleção nas universidades brasileiras mostra como são transformadas as condições que caracterizam o que é ou não um estudante tradicional e, portanto, a necessidade de desenvolvimento e mudança de políticas para buscar garantir a democratização do acesso.

Adicionalmente cabe enfatizar a criação de duas IES no ano de 2010 – a Universidade Federal da Integração Latino Americana (Unila) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) – com objetivo de possibilitar formação em nível superior a estudantes internacionais de países com os quais o Brasil possui cooperação, quer seja, no caso da primeira, reserva de vagas a estudantes de países da América Latina e do Caribe e, no caso da segunda, reserva vagas para estudantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente países africanos. A criação de tais universidades visava a cooperação solidária entre os países dos hemisférios sul-sul, com finalidade de promover a formação acadêmica universitária no Atlântico Sul (Santos, 2017).

Para observar impactos de tais ações no acesso ao ES importa analisar dados mais recentes (2021) disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e, com finalidade de comparação, observá-los tendo por referência os dados da década anterior (2011), período que antecede, inclusive, a primeira lei de cotas no Brasil (Inep 2012, 2022). Na Tabela 1 apresenta-se o número de matriculados no ES nessas duas datas em função da cor/raça, idade, condição de deficiência ou nacionalidade estrangeira.

Tabela 1

Estudantes matriculados no Ensino Superior brasileiro nos anos de 2011 e 2021, segundo cor/raça, idade, condição de deficiência ou nacionalidade estrangeira declarados

		2011		2021	
		N	%	N	%
Cor/ raça	Branco	1.435.494	61,89	3.929.261	52,84
	Pardo	646.014	27,85	2.677.043	36,0
	Preto	161.185	6,95	644.574	8,67
	Amarelo	67.006	2,89	139.632	1,88
	Indígena	9.756	0,42	46.251	0,62
Idade	Até 24 anos	3.436.982	50,62	4.100.447	45,63
	25 a 29 anos	1.402.251	20,81	1.726.583	19,21
	30 a 39 anos	1.278.151	18,97	1.953.597	21,74
	40 a 49 anos	474.322	7,04	912.636	10,16
	50 a 59 anos	130.569	1,94	249.575	2,78
	60 ou mais	17.414	0,26	43.717	0,49
Estudantes com deficiência		23.250	0,34	63.404	0,71
Estudantes estrangeiros		11.713	0,17	17.947	0,20

Elaboração próprios autores. Fonte: dados Inep (2011, 2021)

A observação dessas informações nos mostra que, em apenas uma década, se registra um aumento do percentual de estudantes declarados pretos e pardos no ES, assim como diminuição dos declarados brancos; a distribuição de idade, para a qual não foi proposta ainda nenhuma política específica para o acesso, permanece similar, com cerca de metade dos estudantes matriculados sendo da faixa até 24 anos e diminuição progressiva de números de matriculados conforme aumenta a faixa etária considerada; o percentual dos estudantes com deficiência, apesar de pequeno, mais que duplicou no período analisado e praticamente manteve-se o percentual de estudantes internacionais, apesar da criação de duas IES voltadas a ampliar a cooperação sul-sul.

Numa breve referência ao contexto português, e tomando a questão da idade, Portugal criou legislação para favorecer o acesso ao ES por parte de jovens-adultos maiores de 23 anos (Portugal, 2006). Estes candidatos prestam um exame de acesso e realizam uma entrevista para avaliação do seu currículo ou experiência numa determinada área

profissional e conhecimento, ainda das suas motivações pela frequência do ES, podendo ingressar sem terem concluído o Ensino Secundário (Ensino Médio). Por outro lado, mais recentemente, atendendo aos fracos recursos acadêmicos de certos subgrupos de estudantes, nomeadamente para a frequência de cursos universitários de marcado teor acadêmico-científico, foram criados cursos superiores de curta duração (dois anos) no subsistema politécnico vocacionados para uma formação técnico-profissional e que inclusive pode, depois, ter continuidade formativa nos cursos mais tradicionais do ES (Cruz & Almeida, 2022).

Facilitar o acesso e promover o sucesso

Não obstante reconhecer a relevância de todas as políticas apresentadas para a ampliação do acesso ao ES, sabe-se também que elas não são suficientes para promover a equidade de oportunidades na permanência e conclusão dos cursos, assim como posteriormente na transição para o mercado de trabalho (Casanova et al., 2022). Governos e IES devem convergir em políticas e medidas concretas de promoção do sucesso acadêmico por parte dos novos públicos. Por razões várias estes estudantes experienciam dificuldades na sua transição e adaptação ao ES, fazendo diminuir as chances de sucesso da sua experiência acadêmica no ES.

Acresce que a democratização do ES não pode ficar, apenas, pela facilitação do acesso de grupos de estudantes não-tradicionais. Sendo esse um primeiro passo, importa cuidar das condições curriculares, económicas e de recursos pessoais para que tais estudantes efetivamente obtenham sucesso e se cumpra o princípio da democratização do ES. De outro modo, são criadas ilusões, frustram-se expectativas e perpetuam-se sentimentos e percepções de não identificação com o ES por largos setores e gerações da população. A solução não pode passar por criar facilitismos ou “vias fáceis” de progressão académica. A solução passa, antes, pela criação de oportunidades e de serviços especializados de apoio para que os estudantes desenvolvam os recursos pessoais e outros necessários ao sucesso da sua formação, respeitando a sua identidade,

necessidades e espaços de autonomia, para poderem fazer frente aos desafios e exigências que caracterizam o ES na sua missão e objetivos.

Este ponto carece de algum aprofundamento. Nem todos os estudantes se interessam e podem ter as capacidades cognitivas e acadêmicas prévias para frequência, com sucesso, de um curso de Física Teórica, por exemplo. A questão é se, à partida, certos grupos de estudantes estão inibidos da frequência bem sucedida de certos cursos “mais exigentes”. É aqui que governos, instituições e a sociedade em geral devem estar preocupados: a equidade educativa deve ser preocupação de todos e só de forma preventiva se pode atuar por forma a estimular a sua concretização. Ainda nos nossos dias, e apesar dos esforços de democratização implementados em Portugal, a origem socioeconômica dos estudantes continua a diferenciar as taxas de frequência das insituições de ensino superior universitário e politécnico, ou também a frequência de cursos de medicina e arquitetura em alternativa a cursos de humanidades e ciências, tomando o prestígio social dos mesmos cursos, por exemplo (Machado et al., 2003; Tavares, 2013). Estas situações concretas, mesmo estando tendencialmente ausentes nos discursos dos responsáveis, merecem ser estudadas pelos investigadores na área, alertando para políticas de acesso e desafios acadêmicos colocados aos estudantes não-tradicionais do ES.

Desafios dos estudantes não-tradicionais

Pesquisas realizadas em diferentes contextos mostram que a entrada de estudantes não-tradicionais na universidade é acompanhada por desafios, os quais devem ser tomados em consideração pelas IES, em relação a suas vivências, aprendizagem e rendimento, permanência, conclusão dos cursos e transição para o mundo do trabalho. Neste apartado do capítulo passaremos em análise alguns dos desafios, e outras tantas exigências, vivenciados pelos estudantes não-tradicionais no seu percurso acadêmico no ES.

Estudos têm mostrado relatos de dificuldades na conciliação de atividades da vida universitária, familiar e de trabalho, na acessibilidade da estrutura física da instituição, na metodologia didática, na falta de flexibilidade de adaptação do currículo e do sistema de avaliação (Fragoso

et al., 2013; Padilla-Carmona et al., 2020). Da mesma forma, diferenças tomando as origens sociais dos estudantes se encontram no envolvimento em atividades extracurriculares, no desenvolvimento de carreira prévio e durante a vida universitária ou na entrada no mundo do trabalho após a conclusão dos cursos (Wong & Hoskins, 2022). Quanto aos seus resultados acadêmicos, se aponta um maior risco de rendimento baixo assim como de evasão por parte dos estudantes não-tradicionais, inclusive em associação com o exercício de outras atividades, a idade maior do estudante, as competências de estudo mais reduzidas e a baixa autoconfiança sobre seu próprio desempenho (Carreira & Lopes, 2020; Fragoso et al., 2013; Sanchez-Gelabert & Andreu, 2017). Muitos estudantes não-tradicionais também não ingressam nos curso-instituição de ensino superior que seriam os de sua primeira opção, geralmente em função da oferta restrita de vagas e grande concorrência no acesso aos cursos com maior prestígio social (Casanova & Almeida, 2016).

Em relação à vida social, estudantes não-tradicionais manifestam por vezes dificuldades no relacionamento com professores e com outros colegas do curso, seja pelo tempo afastados da vida de estudante, pelas diferenças de idade, períodos de desenvolvimento ou grupos socioeconômicos, pela menor oportunidade em participar de experiências de convívio social universitárias em função da não disponibilidade de tempo para estar integralmente dedicado à vida acadêmica (Quintas et al., 2018). Ainda, o sentimento de pertencimento ou identificação com o curso pode estar diminuído para alguns estudantes não-tradicionais por não perceberem as IES como espaços frequentados por pessoas dos mesmos grupos de minorias étnico-sociais que integram. Acerca deste ponto, por exemplo, Alves e Casali (2021) identificaram como desafios para permanência simbólica vivenciados por estudantes negros a falta de representatividade e de identificação entre os pares, a não discussão de questões étnico-raciais na instituição e na sala de aula, a não valorização de suas falas e o sentimento de não pertencimento ao contexto da universidade.

Finalmente, são inegáveis os impactos socioeconômicos vivenciados por estudantes que muitas vezes compõem ou são responsáveis pela renda familiar, são trabalhadores assalariados, dependem de receber auxílios das políticas de assistência estudantil para estarem na

universidade, são provenientes de famílias de baixa renda nas quais, muitas vezes, são os primeiros do núcleo familiar a realizarem um curso superior. Tais impactos fazem-se sentir, por exemplo, nas possibilidades de compra de materiais e equipamentos, de pagamento de taxas acadêmicas, de acesso a habitação, alimentação e transporte de qualidade, de conciliar o tempo de estudo com trabalho (Abreu & Ximenes, 2021).

No entanto, para além de tais dificuldades, estudantes não-tradicionais também podem apresentar algumas características facilitadoras do seu sucesso acadêmico como alto nível de motivação em relação aos estudos na universidade, consciência de que é necessário maior esforço para o progresso acadêmico, determinação para alcançar objetivos e resiliência para enfrentar adversidades surgidas (Padilla-Carmona et al., 2020). Este conjunto de características pessoais pode contribuir, muito positivamente, para o enfrentamento das adversidades encontradas durante o percurso no ES. Contudo, muitas vezes as condições de vida e de trabalho reduzem as oportunidades de relacionamento e comunicação com colegas e professores, de participação nas aulas e nos trabalhos de grupo, de gerenciamento de tempo e horários, por exemplo, criando vivências acadêmicas menos positivas no ES (Carreira & Lopes, 2020; Fragoso et al., 2013).

Face a esta multiplicidade de características e dinâmicas acadêmicas associadas, as IES, ao buscarem apresentar respostas a esses desafios tendo em vista garantir o sucesso acadêmico dos seus estudantes, devem considerar a questão de forma multifacetada, incluindo dimensões pessoais, sociais, acadêmicas e contextuais. Seguidamente apresentamos algumas reflexões acerca de possíveis políticas e práticas para as IES.

Políticas e práticas das instituições de ensino superior

O planeamento e execução de ações pelas IES com finalidade de intervir na permanência e sucesso acadêmico, tanto de estudantes não-tradicionais quanto de tradicionais, deve se fundamentar em dados e evidências sobre as vivências dos estudantes em todas suas etapas na universidade, ou seja, desde a transição de ingresso até à transição de saída para o mercado de trabalho (Araújo & Almeida, 2019). Tais informações devem ser recolhidas no interior de cada IES, porque,

mesmo sabido que existem fatores comuns tanto quando comparadas a outras do próprio país quanto de outros países, é também reconhecida a necessidade de contextualizar características específicas das comunidades locais e dos momentos históricos em que se encontram. Exemplo recente pôde ser observado no cenário da pandemia mundial de COVID-19, que em razão dos impactos socioeducacionais, afetou a vivência dos estudantes (Casanova et al., 2022). Entretanto, recursos de enfrentamento diferentes desenvolvidos pelas IES, seja em termos de apoio financeiro, de recursos pedagógicos ou de adaptações curriculares, podem ter afetado de forma distinta o percurso dos seus estudantes dadas as suas características e necessidades diferenciadas.

Portanto, é preciso reconhecer que desde sua entrada nas IES os estudantes não-tradicionais devem ser inseridos em atividades de acolhimento com finalidade de promover tanto conhecimento sobre a instituição, o curso, os colegas e os professores, quanto favorecer a sua vinculação acadêmica e social com o novo contexto educacional. Essas atividades devem incluir informações sobre o funcionamento da IES, do curso e suas disciplinas, promover encontros de integração entre discentes ingressantes, discentes de períodos mais avançados, professores e funcionários, e possibilitar conhecimento profissional sobre a área de atuação e as carreiras profissionais mais diretamente relacionadas com o curso (Casanova et al., 2020). De salientar, ainda, a relevância de que professores, especialmente do 1º ano, possam estar preparados para escutar de forma atenta e cuidadosa as necessidades dos estudantes não-tradicionais ingressantes para identificarem precocemente particularidades de adaptação e transição, assim como o seu encaminhamento para serviços e respostas disponibilizadas institucionalmente mais adequadas.

A partir do conhecimento de dados globais, locais e particulares sobre questões acadêmicas, alguns estudos têm mostrado um aumento da chance de permanência dos estudantes quando as IES procuram adaptar currículo e práticas de ensino às especificidades de seus estudantes, tornando-os mais flexíveis e inclusivos (Carreira & Lopes, 2020; Padilla-Carmona et al., 2020). Para tal, certamente a formação contínua de professores é fator decisivo, de forma a torná-los capazes de atualizar e inovar os saberes e as práticas pedagógicas de acordo com as

demandas dos públicos não-tradicionais que, felizmente, podem agora frequentar as universidades e também com as novas configurações de produção do conhecimento e de organização do mundo do trabalho. Adicionalmente, as mudanças nas diretrizes curriculares e nas propostas de currículos são fundamentais para o devido acompanhamento dessas transformações.

Paralelamente são importantes as adequações da infraestrutura física das instituições, por exemplo, em termos de acessibilidade física, e da infraestrutura de apoio didático, com aquisição de materiais e equipamentos para promover condições de qualidade para o ensino e a aprendizagem. A oferta de serviços especializados de apoio pelas IES, sejam pedagógicos, de assistência ou de saúde, possui papel essencial na promoção de condições mais propícias e justas para a permanência, sucesso acadêmico e desenvolvimento psicossocial do estudante no ES (Padilla-Carmona et al., 2020). Por exemplo, a existência e frequência de programas de tutoria, tanto focados em questões relativas à vida acadêmica e profissional quanto aos conteúdos e procedimentos de avaliação das disciplinas, favorece o sucesso acadêmico dos estudantes, tomando este sucesso não circunscrito ao currículo.

De acrescentar que a promoção de momentos e espaços de convívio pode favorecer a participação e integração dos estudantes não-tradicionais na vida acadêmica e em atividades extracurriculares, por exemplo no turno noturno ou em espaços acessíveis para os estudantes com deficiência. Estamos face a medidas relativamente simples na sua implementação, mas que podem ter impacto relevante no potencializar sentimento de pertencimento e identificação institucional. Ademais, estudantes negros também indicam a necessidade de discussões sobre questões étnico-raciais nas IES, da presença de autores negros no currículo, de pessoas negras como professores ou palestrantes (Alves & Casali, 2021).

Entre as políticas de permanência situam-se também as de assistência estudantil, que buscam assegurar condições financeiras para que os estudantes de grupos vulneráveis socioeconomicamente possam realizar seus cursos de graduação. No Brasil, o Decreto n. 7234 de 2010 instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estabelecendo a destinação de recursos financeiros para ações de

moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e talentos. Entretanto, sabe-se que esses recursos, além de insuficientes, não são recebidos também por todos que dele necessitam devido principalmente a uma defasagem entre o montante enviado pelo Estado para as IES e o número de estudantes em vulnerabilidade e o índice de preços dos produtos (Heringer, 2018). Sabendo-se da importância do PNAES, é necessário que os valores destinados à concretização das ações previstas sejam periodicamente reavaliados pelo governo federal para se atender ao aumento dos custos e, assim, suprir as necessidades socioeconômicas de alguns estudantes.

Finalmente, para possibilitar o desenvolvimento na carreira e construir habilidades e capital importantes para a transição dos estudantes para o mundo do trabalho ao término da graduação, é importante que as IES proporcionem atividades extracurriculares em que os graduandos desempenhem ações em contextos reais de trabalho, assim como outras em que possam assistir relatos de experiência de profissionais de sua área de formação ou até mesmo serem orientados por esses sobre o exercício profissional (Wong & Hoskins, 2022). A investigação na área aponta que, a par das competências técnico-científicas mais relacionadas ao currículo dos cursos, a empregabilidade dos estudantes passa hoje por um conjunto mais alargado de competências, designadas de *soft-skills* ou transversais. Pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, trabalho em equipe ou comunicação escrita e/ou oral, ilustram algumas dessas competências hoje valorizadas pelo mercado de trabalho, tendencialmente mais valorizadas ainda no futuro próximo.

É importante também considerar que as ações devem ser sistematizadas como política institucional a fim de que possa haver continuidade, melhoria e avaliação nas atividades desenvolvidas, a partir de acompanhamento dos processos implementados e dos resultados obtidos. Essa política precisa envolver de forma integrada a participação de toda comunidade acadêmica, desde sua concepção até sua realização, a fim de que seja possível construir um senso de compromisso com a

permanência e sucesso dos estudantes não-tradicionais em todas as vertentes da vida acadêmica (Canal & Figueiredo, 2021).

Em síntese, na Figura 1 apresentamos as nossas principais considerações a respeito das políticas e práticas que as IES podem implementar tendo em vista a promoção de permanência e sucesso, assim como a redução da evasão de estudantes não-tradicionais.

Figura 1

Síntese ações institucionais para promover permanência de estudantes não-tradicionais no ensino superior



Fonte: elaboração dos próprios autores.

Considerações finais

De forma positiva as IES e os governos dos países envolveram-se na criação de condições favoráveis à frequência do ES, passando este nível de ensino a ser frequentado por um maior número e maior diversidade de estudantes. Neste contexto, particular atenção tem sido dada aos estudantes não-tradicionais que, embora em número crescente, nem

sempre encontram um contexto acadêmico que atende às suas características e necessidades. Como se procurou ilustrar neste capítulo, nem sempre as circunstâncias e práticas acadêmicas instituídas asseguram uma efetiva igualdade de acesso e mais limitações se podem apontar às medidas disponíveis para assegurar o sucesso acadêmico generalizado a todos os estudantes. Nestas condições de alguma adversidade, e logo no decurso do 1º ano, vários estudantes com menores recursos pessoais e sociofamiliares abandonam a frequência dos seus cursos.

As discussões que propusemos levam-nos a compreender o caráter multidimensional do conceito de estudante não-tradicional, influenciado por questões sociais, econômicas, culturais e históricas das regiões e dos países em que estão inseridas as instituições que frequentam. Tal multidimensionalidade influencia com que sejam diversos os desafios vivenciados por esses estudantes durante seu percurso no ES, entre os quais identificamos alguns que devem ser respondidos pela proposição e monitoramento avaliativo de políticas públicas, tanto pelas IES quanto pelos governos, que promovam o acesso, permanência, conclusão dos cursos e empregabilidade pelos estudantes não-tradicionais.

Quanto a essas políticas públicas é importante que envolvam diferentes agentes das instituições e das comunidades nas quais se inserem, incluindo docentes, discentes, gestores, equipes de pedagógicas, de saúde e de administração, que possuam recursos humanos e financeiros suficientes para seu desenvolvimento, que sejam estáveis e não oscilem em função dos governos e das equipas reitorais. Ainda pensamos ser necessário que essas políticas sejam pensadas na perspectiva do direito e não de concessões que são feitas aos estudantes não-tradicionais, o que pode também favorecer os processos de inclusão e desconstrução de preconceitos e estigmas em relação à presença dessas pessoas nos contextos acadêmicos do ES. No limite, algumas vezes os serviços e apoios institucionais não são utilizados por certos subgrupos de estudantes pelo estigma que têm associados.

Uma reflexão urgente face à diversidade crescente da população estudantil que hoje se encontra nas IES passa pela identificação dos objetivos educacionais e dos percursos formativos para os atingir. Estando a diversidade de estudantes associada a experiências sociais e educacionais prévias diferenciadas, sendo estes estudantes diversos nos

seus objetivos, expectativas e projetos de carreira, entre outros, merece algum questionamento a fixação dos objetivos e dos percursos de formação. Podendo-se pensar que o ES, no âmbito da sua missão, deve necessariamente fixar determinados objetivos ao nível da formação, mesmo questionando-se se devem ser idênticos para tanta diversidade de alunos, mais dúvidas se colocam quanto à legitimidade de se fixarem percursos ou processos comuns de formação. Seria interessante um aprofundamento de práticas de ensino-aprendizagem suscetíveis de diversificar processos ou vias alternativas para se atingirem os objetivos da formação tomando em atenção a diversidade de estudantes.

Referências

- Almeida, L. A., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17 (3), 899-920. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-4077201200030001>
- Abreu, M. K. A., & Ximenes, V. M. (2021). Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. *Psicologia USP*, 32, Article e200067. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e200067>
- Alves, V. K., & Casali, C. (2021). Condições de permanência material e simbólica de estudantes negros na universidade. *Revista Contemporânea de Educação*, 16 (37). <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v16i37.45110>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso acadêmico no ensino superior: aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (ed.), *Estudantes do ensino superior: desafios e oportunidades* (pp. 159-178). ADIPSIEDUC.
- Canal, C. P. P., & Figueiredo, Z. C. C. (2021). Permanência na educação superior pública: experiência de Política de Acompanhamento de Desempenho Acadêmico de estudantes. *Revista Docência do Ensino Superior*, 11, Article e024242. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.24242>
- Carreira, P., & Lopes, A. S. (2020). Mature vs young working students: similarities, differences, and drivers of graduation and dropout. *Studia paedagogica*, 25 (4). <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-4>
- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no ensino superior: antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso

- acadêmico em estudantes do 1ºano. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20 (1), 27-25. <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2017/PEC2017N2/index.html>
- Casanova, J., Gomes, A., Moreira, M. A., & Almeida, L. S. (2022). Promoting success and persistence in pandemic times: an experience with first-year students. *Frontiers in Psychology*, 13, 815584. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815584>
- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no ensino superior: antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1ºano. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20 (1), 27-25. <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2017/PEC2017N2/index.html>
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1ºano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9 (1), 165-181. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>
- Cruz, C., & Almeida, L. S. (2022). Cursos Técnicos Superiores Profissionais: as escolhas e expectativas dos estudantes. *Revista E-Psi*, 11 (1), 194-207. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo11.pdf7>
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013). The transition of mature students to higher education: challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45 (1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661642>
- Esteban, M., Bernardo, A. B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44, 1-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Fragoso, S., & Valadas, S. T. (2018). Dos “Novos Públicos” aos estudantes “não-tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In S. Fragoso, & S. T. Valadas (Coords.), *Estudante não-tradicionais no Ensino Superior*. CINEP/IPC.
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19 (1), 7-17. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2011*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2021*. <https://www.gov.br/>

inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/
educacao-superior-graduacao

- Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L., & Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80
- Marinho-Araújo, C., & Almeida, L. S. (2020). Mudanças e perspectivas na educação superior: estudos no Brasil e em Portugal. *Educação: teoria e prática*, 30 (63), Article e 41. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14708>
- Padilla-Carmona, M. T., Martínez-García, I., & Herrera-Pastor, D. (2020). Just facilitating access or dealing with diversity? Nontraditional students' demands at a Spanish university. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11 (2), 219-233. DOI 10.3384/rela.2000-7426.ojs850
- Portugal. (2006). *Decreto-Lei nº 54/2006, de 21 de março de 2006. Condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. <https://files.dre.pt/1s/2006/03/057a00/20542056.pdf>
- Quintas, H., Fonseca, H. M. A. C., & Gonçalves, T. (2018). As relações sociais entre os estudantes maiores de 23 anos. In A. Fragoso, & S. T. Valadas, *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. CINEP/IPC.
- Sanchez-Gelabert, A., & Andreu, M. E. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educacion*, 32, 27-48. DOI: 10.15581/004.32.27-48
- Santos, E. (2017). Internacionalização da educação superior - a opção geopolítica pela integração regional nos casos da UNILA e da UNILAB. *Laplage em Revista*, 3 (3), 30-51. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733395p.30-51>
- Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: students' preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99–110. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.767028>
- Universidade Federal de Alagoas. (2022). *Resolução Consuni/ UFAL, de 19 de outubro de 2022*. Cria, “ad referendum”, ação afirmativa para ingresso no curso de medicina do campus A. C. Simões (Maceió), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). <https://ufal.br/resolucoes/2022/rco-n-86-de-19-10-2022.pdf>
- Universidade Federal do ABC. (2018). *Resolução Consuni n. 190, de 21 de novembro de 2018*. Estabelece reserva de vagas para pessoas transgêneras, nos cursos interdisciplinares da UFABC. Conselho Universitário. <https://www.ufabc.edu.br/images/consuni/resolucoes/>

resoluo_consuni_190_-_estabelece_reservas_de_vagas_para_pessoas_transgneras_nos_cursos_interdisciplinares_da_ufabc_e_cria_a_cept_alterada.pdf

Wong, B., & Hoskins, K. (2022). Ready, set, work? Career preparations of final-year non-traditional university students. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 88-106. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2100446>

TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR

Camila Fior
Leandro S. Almeida

Introdução

O ingresso no Ensino Superior (ES) geralmente é vivenciado de maneira positiva por estudantes e seus familiares. A formação superior corresponde a expectativas e aspirações de promoção social associadas a uma formação acadêmica e habilitação profissional requeridas por um mercado de trabalho cada vez mais especializado e exigente. Para a generalidade dos ingressantes a escolaridade anterior foi conduzida tendo como expectativa o acesso ao ES, e o ingresso neste nível de ensino traduz o corolário de investimentos pessoal e familiar (Figueiredo, 2018).

Mesmo assim, alguns estudantes são surpreendidos pelas exigências colocadas pelo ES, que tem a sua missão e daí decorrem desafios aos ingressantes, como seria esperado. Por exemplo, face à escolaridade anterior, o ES tende a diferenciar-se nos processos de ensino e formas de aprendizagem, podendo bons alunos no ensino médio apresentarem dificuldades de rendimento acadêmico no ES. A organização didático-pedagógica no ES exige maior autorregulação da aprendizagem, além de os professores serem mais distantes ou estarem menos disponíveis para escutarem os estudantes nas suas demandas (Casanova et al., 2020; Oliveira et al., 2014). Neste sentido, algumas variáveis contextuais da nova realidade acadêmica complexificam o processo de transição e adaptação acadêmica dos estudantes.

Acresce que parte das dificuldades sentidas pelos estudantes na transição e adaptação estão associadas às suas características pessoais. Alguns deles apresentam níveis reduzidos de autonomia, outros relatam lacunas na sua formação acadêmica anterior deixando antever dificuldades num nível de ensino progressivamente mais exigente (Zoltoswki & Teixeira, 2020). Por outro lado, vários jovens chegam ao

ES com escolhas vocacionais pouco claras, influenciadas pela família e sem a existência projetos de carreira socioprofissional minimamente definidos (Vautero et al., 2020). Nestas circunstâncias, as dificuldades na transição e na adaptação ao ES avolumam-se.

Importa reconhecer que toda a transição representa uma fase rica do ponto de vista de desenvolvimento psicológico ao longo da vida. Neste caso concreto, as exigências colocadas pelo ES vão ser incentivo ao desenvolvimento de novas competências e formas de ser por parte dos jovens na sua transição para a idade adulta (Arnett, 2000). Nesta interação entre exigências por parte do ES e dificuldades dos próprios estudantes, as respostas e as políticas de recrutamento e de acolhimento das instituições ganham relevo. A responsabilidade dos governos e das instituições não se restringem ao possibilitar o ingresso; ela deve incluir o criar condições de adaptação e sucesso acadêmico aos ingressantes, no quadro de políticas promotoras da igualdade de oportunidades de sucesso e de conclusão dos cursos (Almeida et al., 2012). Nesta altura os serviços de apoio psicossocioeducativos têm um importante papel, desde que estejam devidamente reconhecidos no seio da instituição e equipados em termos de profissionais bem preparados para assegurarem esse apoio (Dias et al., 2020).

Em síntese, a transição para o ES coloca vários desafios a um número elevado de estudantes, decorrendo daí diversos problemas de adaptação académica (Casanova et al., 2020). Por sua vez, a qualidade da adaptação prediz o sucesso académico, a permanência e a conclusão dos cursos (Credé & Niehorster, 2012). Pela sua relevância, ao longo deste capítulo passaremos em análise os desafios da transição e as características dos estudantes, assim como a responsabilidade das instituições em apoiar os estudantes no desenvolvimento de competências e níveis de autonomia para superarem as dificuldades inerentes às transições relevantes nas suas vidas.

Transição e adaptação: variáveis contextuais

A saída da casa dos pais, a mudança de cidade (Teixeira et al., 2008), o distanciamento do núcleo familiar e do grupo de amigos (Soares et al., 2007) e a troca do ambiente escolar para o universitário (Hagenauer

& Volet, 2014) são alguns dos descritores das potenciais dificuldades da transição acadêmica vivenciada pelos estudantes ao ingressarem no ES. Nas primeiras aulas ocorrem diferenças significativas no processo de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de gestão do tempo e de execução das tarefas acadêmicas (Casanova et al., 2020; Teixeira et al., 2008), já que as atividades curriculares são menos sequenciadas, menos apoiadas em um livro-texto e podem ter horários mais flexíveis ao longo do dia e da semana por comparação com o ensino médio (Hagenauer & Volet, 2014; Soares et al., 2014). Dificuldades de ambientação dos alunos à rotina acadêmica são frequentes (Teixeira et al., 2008) e associam-se a taxas mais elevadas de insucesso e de abandono que ocorrem no início de frequência do ES (Casanova et al., 2018).

A adaptação acadêmica vai implicar que o estudante aprenda e consiga lidar com algumas frustrações em relação a certas matérias e docentes do seu curso (Soares et al., 2014; Teixeira et al., 2008). A não concretização de expectativas iniciais relativas ao curso e instituição resulta em insatisfação e níveis mais elevados de estresse que podem conduzir à desadaptação e ao abandono precoce do ES (Araújo et al., 2014).

A investigação aponta que a imagem pública da instituição e do curso tem impacto nas expectativas dos estudantes (Soares et al., 2014), variável mediadora do engajamento e da filiação acadêmica, preferindo vincular-se a curso e a instituição socialmente bem reconhecidas. Assim, o funcionamento, o clima das instituições e a relevância do currículo aparecem, tradicionalmente, valorizados na explicação da (in)satisfação dos estudantes e suas intenções de evasão (Tinto, 2017). Alguma preocupação das instituições deve existir no dar-se a conhecer aos estudantes quando frequentam ainda o ensino médio, favorecendo a clarificação das suas escolhas e projetos vocacionais e a moderação das suas expectativas iniciais. Igualmente devem as instituições apoiar a organização dos estudantes em associações ou valorizar a sua participação nos órgãos de gestão acadêmica, em particular de natureza pedagógica. O exercício da representação discente pode facilitar as interações professores-estudantes, além de viabilizarem um papel mais ativo do estudante na formação, exemplificados pela atuação nas atividades de acolhimento dos novos estudantes ou no suporte aos pares

mediados pelos serviços de mentoria (Shandler & Steenekamp, 2014). As associações e coletivos estudantis também facilitam a integração de estudantes oriundos de grupos pouco representados no ES que tendencialmente experienciam maiores dificuldades na sua integração (Guimarães et al., 2020).

A origem socioeconômica e cultural dos estudantes é outra variável relevante na explicação das dificuldades de transição e adaptação ao ES. Acrescenta-se as taxas elevadas de insucesso e de abandono que ocorrem junto dos estudantes das classes sociais mais vulneráveis do ponto de vista econômico, fenômeno denominado por Ezcurra (2011) como “inclusión excluyente”, ou seja, uma tensão entre a aparente democratização do acesso à universidade e as dificuldades de êxito por parte dos estudantes mais pobres, inclusive porque muitos deles precisam conciliar os estudos com uma atividade profissional remunerada.

Transição e adaptação: variáveis pessoais

Nem todos os estudantes chegam ao ES com os níveis de maturidade e autonomia, a experiência de vida, as competências acadêmicas e os projetos vocacionais mais apropriados às exigências do ES. Esta diferença pode ser ainda maior em grupos étnicos e socioculturais tradicionalmente afastados da frequência do ES, de estratos socioeconômicos baixos ou estudantes de 1ª geração, ou seja, sem tradição familiar de frequência do ES (Banks & Dohy, 2019). Por vezes, estes estudantes, face a dificuldades na sua adaptação, não se sentem pertencentes ao novo nível de ensino e, daí, mais facilmente, tomam a decisão de abandonar (Tinto, 2017), sentindo menor pressão dos outros significativos (família, pares, professores) para a sua permanência (Wangrow et al., 2022).

Os recursos pessoais desenvolvidos previamente poderão ser decisivos quer para o modo como os estudantes gerenciam a discrepância entre as suas expectativas e a realidade encontrada, quer para a forma como mobilizam estratégias úteis para resolver problemas e tarefas associadas à gestão pessoal, interpessoal e académica. Assim, a entrada para o ES representa a possibilidade de dar continuidade aos projetos

pessoais, apesar de a sua concretização exigir o confronto e a resolução de descontinuidades pessoais e contextuais. Se esta vivência pode, em alguns momentos, constituir um verdadeiro desafio mobilizador de mudança e da reformulação do sistema de significação pessoal, acrescentando valor e transformação global do estudante (Mayhew et al., 2016) pode, em outros momentos, constituir uma ameaça ao seu equilíbrio psicológico.

As expectativas acadêmicas, num misto de cognições e motivações em torno do que os estudantes aspiram concretizar com o seu ingresso no ES, jogam papel decisivo na qualidade da transição. Com baixas expectativas o estudante não se envolve nas situações e enfrenta desafios, contudo quando tais expectativas são demasiado elevadas (e irrealistas) surgem sentimentos de frustração face à realidade acadêmica encontrada. Infelizmente, as expectativas irrealistas são frequentes no que se refere às exigências do curso, à qualidade da infraestrutura, às novas amizades, à carga de trabalho esperada e à relação das disciplinas com o futuro profissional (Soares et al., 2014).

Outra variável importante reporta-se às redes de suporte social do ingressante. Muitas vezes, o suporte social é fundamental à integração, constituindo-se uma prioridade a suprir para, então, poderem se dedicar às atividades acadêmicas. A construção de uma rede de apoio formada por novas amizades é uma estratégia para facilitar a adaptação acadêmica (Credé & Niehorster, 2012), sendo que nos estudantes que relatavam menor frequência de interações acadêmicas, envolvendo tanto a busca como a oferta de ajuda, identificou-se uma maior probabilidade de evasão (Mercuri & Fior, 2012).

No passado defendia-se a autonomia do adolescente face aos progenitores, contudo alguns estudos mostram a relevância do relacionamento mantido com os pais para o sucesso da transição (Wintre & Yaffe, 2000; Mattanah et al., 2004). Mattanah et al. (2004) acrescentam que os estudantes podem combinar a sua independência com a manutenção de uma relação com a família. Wintre e Yaffe (2000) referem essa relação com os pais e o processo de autonomia, além de destacarem que as conversas entre pais e alunos sobre a vida acadêmica têm impacto no ajustamento acadêmico. O encorajamento parental tem um papel importante tanto na integração acadêmica e social como no

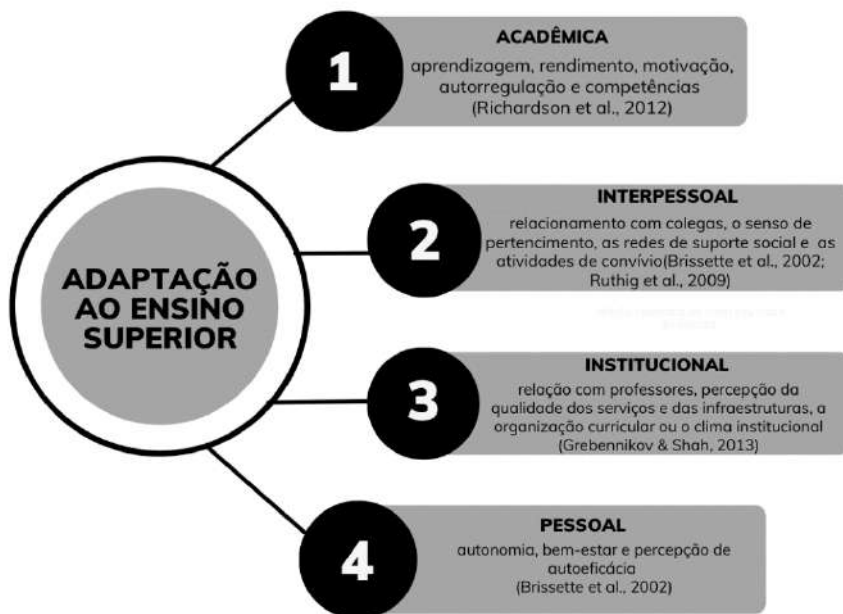
desenvolvimento intelectual e na permanência e conclusão da formação (Dias & Sá, 2016) apontando-se que o impacto do suporte emocional parental no sucesso acadêmico dos estudantes é maior do que o suporte financeiro providenciado, em particular no caso das mulheres (Cheng et al., 2012).

Os recursos cognitivos, motivacionais e de personalidade dos estudantes influenciam o seu envolvimento nas aprendizagens, sendo que aqueles mais autodeterminados, autorregulados e com uma maior clareza do *self* tenderão a obter melhores resultados (Brissette et al., 2002). Por sua vez, a resiliência pode diferenciar alunos que permanecem e abandonam (Parker & Baldwin, 2009). Entendida como aptidão para se adaptar e gerir face à adversidade (Masten, 2014), é particularmente relevante nas transições da vida (Wilson et al., 2019) e congrega um conjunto de traços, como sentido de competência, autoeficácia, otimismo e emoções positivas. Estudantes com personalidades resilientes estão melhor equipados para lidar com transições, buscar novas relações e enfrentar as pressões acadêmicas (Wilson et al., 2019).

Em síntese, a qualidade da adaptação acadêmica dos estudantes inclui diversas dimensões relativamente autônomas entre si, ilustradas na Figura 1, sendo que o suporte aos estudantes a tais dimensões deveria se constituir em um dos objetivos principais das políticas de permanência.

Figura 1

Dimensões da adaptação ao ensino superior



Políticas e respostas institucionais

Sendo diversos os desafios de transição e adaptação acadêmica, e múltiplas as causas ou fatores desencadeantes, necessariamente devem ser várias as respostas institucionais de apoio aos estudantes. Este apoio deve ser entendido não na lógica de substituir o estudante ou de eliminar as exigências, mas antes de suportá-lo na aquisição das competências necessárias a enfrentar com maior autonomia as dificuldades vivenciadas. A lógica preventiva deve superar, assim, a lógica remediativa, mesmo que esta última faça sentido em situações de crise instalada, até porque nem sempre os estudantes que mais precisam são aqueles que mais se disponibilizam para programas de apoio, por vezes, também passando despercebidos de colegas e professores. Isso ocorre devido às condições de vida que criam barreiras para os estudantes buscarem os auxílios disponíveis ou, mais grave ainda, quando eles próprios pretendem “esconder” as suas necessidades.

Não existindo respostas únicas, e menos ainda “milagrosas”, importa que a instituição de ES se envolva na promoção de processos facilitadores da transição e adaptação dos seus estudantes e mobilize os professores nesse sentido (sobretudo os que lecionam no 1º semestre do 1º ano), os funcionários não docentes, as associações ou grupos de estudantes, e, fundamental, os serviços multidisciplinares de apoio cobrindo necessidades do foro social, psicológico, educativo ou médico, nomeadamente. Em síntese, podemos facilmente reconhecer que o meio universitário tem ingredientes mais que suficientes para se converter numa oportunidade única para se operarem mudanças desenvolvimentais nos jovens (Mayhew et al., 2016), sendo relevante a interação dinâmica entre *desafio* e *apoio*. "Ambos são necessários uma vez que os indivíduos não crescem sem desafios e o montante dos desafios tolerados será dependente do apoio disponível" (Ferreira & Hood, 1990, p.402).

Uma via particularmente relevante é aproximar os estudantes do seu curso, dos seus professores e dos projetos de investigação ou intervenção que estes coordenam. Por exemplo, a participação dos estudantes em projetos e pesquisas, possibilitando um maior contato com os professores e com a realidade da profissão e a investigação na área do curso, é um forte motivador da aprendizagem e do sucesso académico (Teixeira et al., 2008).

As infraestruturas e os recursos materiais não passam despercebidos aos estudantes. As condições físicas dos espaços, a sua conservação e higiene, a estrutura dos laboratórios são alvo da atenção dos estudantes que almejam permanecer durante alguns anos e concluir a sua formação num determinado curso e instituição. Importante que os alunos se sintam parte da comunidade universitária, reconheçam a relevância de seus currículos e tenham acesso à diversidade de atividades curriculares e extracurriculares oferecidas pela instituição (Teixeira et al., 2008; Tinto, 2017). Os estudantes buscam na universidade qualidade de formação, em termos de atividades curriculares e extracurriculares (Soares et al., 2014).

A qualidade científica e pedagógica dos docentes do 1º ano, preocupados com a adaptação académica dos estudantes, pautados por assiduidade, pontualidade e organização são variáveis importantes (Oliveira et al., 2014). Os jovens sentem-se mais a vontade para tirar

dúvidas e sugerir novas ideias com professores que facilitam o processo de comunicação e estimulam a adesão dos estudantes ao seu curso (Teixeira et al., 2008). No entanto, nem sempre os professores mais qualificados gostam de lecionar a estudantes do 1º ano, apontando os estudantes que os seus professores são distantes e poucos atentos às suas dificuldades na compreensão das matérias curriculares (Hagenauer & Volet, 2014; Soares et al., 2014).

O acolhimento dos estudantes por parte dos professores, dos serviços e da instituição no seu todo pode ser melhor planejado se forem conhecidas as necessidades dos ingressantes. Na sua transição para o ES, os estudantes podem revelar problemas de adaptação relacionados com a gestão do tempo, dificuldades no estudo, níveis agravados de estresse, ansiedade ou sintomatologia depressiva, maior consumo de substâncias, problemas relacionais, indecisão vocacional e dificuldades financeiras, com impacto negativo no seu sucesso acadêmico (Reynolds, 2013). Em sentido inverso, uma boa adaptação está associada a maior envolvimento, melhor rendimento acadêmico e maior persistência nos cursos e instituições (Credé & Niehorster, 2012; Wintre et al., 2011).

As instituições, em geral, organizam sessões de acolhimento dos seus novos estudantes. No entanto a riqueza das mesmas é frágil, nem os estudantes participam ou se sentem envolvidos na sua organização. Por norma são sessões informativas, pouco explícitas das exigências e dos comportamentos esperados dos estudantes. Lógico que acolhimentos mais intencionalizados por parte das instituições trazem diversas vantagens à integração dos estudantes (Teixeira et al., 2008), por exemplo se integra diretores de curso, tutores ou mentores ou visitas aos serviços de apoio. Sem este acolhimento, o esperado estresse que os estudantes experimentam podem conduzir à insatisfação e ao desinvestir precocemente nos seus estudos (Santos et al., 2013).

A falta de conhecimentos curriculares prévios é apontada pela generalidade dos professores como uma das causas mais marcante do insucesso escolar dos estudantes, discurso este que é progressivamente interiorizado pelos próprios alunos. O problema em causa ganha maior expressão nas áreas da matemática, da física e da química (Almeida et al., 2001). Um dos problemas apontados com relativa frequência nos relatos dos professores a propósito dos índices de insucesso nas suas disciplinas

prende-se com a falta de bases, de métodos de estudo e de trabalho dos estudantes, contudo pouco esforço dos docentes é dirigido à orientação dos mesmos estudantes na superação de tais lacunas.

No quadro da maior liberdade usufruída ou num *campus* ou numa cidade com muitas solicitações socioculturais, alguns estudantes têm dificuldades em acompanhar de forma sistemática e eficiente as matérias curriculares (Almeida et al., 2001). Este aspecto remete-nos para as atividades extracurriculares, usualmente entendidas como relevantes na formação dos jovens estudantes. Elas podem ajudar ao desenvolvimento de competências transversais ou *soft skills* hoje valorizadas (trabalho em grupo, liderança, criatividade), havendo ainda ganhos evidentes quando tais atividades são próximas dos planos de formação dos cursos e seus perfis profissionais (Woodfield, 2010). Os benefícios pessoais da participação em tais atividades podem passar por um aumento da autoconfiança e autoeficácia, autoconhecimento e desenvolvimento da identidade ou constituição de redes de suporte social (Swain & Hammond, 2011).

Considerações finais

O ES representa para os jovens oportunidades ímpares de exploração de várias áreas da vida, incluindo uma formação conducente a uma ou a várias profissões futuras. Igualmente potencializa a exploração de hobbies, relações de intimidade, convicções políticas e valores, entre outros, numa passagem da adolescência à idade adulta (Arnett, 2000).

Apesar do ingresso no ES ser o desejo da maioria dos estudantes, verifica-se com alguma frequência problemas psicossociais e de rendimento académico, principalmente ao longo do 1º ano (Soares et al., 2007). A investigação assinala que as dificuldades na transição e adaptação dos estudantes ao contexto universitário tendem a favorecer o aparecimento de sentimentos de insatisfação e ansiedade, necessidades aumentadas de suporte social, desinvestimento nas tarefas de aprendizagem, insucesso escolar e mesmo abandono precoce do curso e da instituição (Santos et al., 2013; Wintre et al., 2011).

Por razões diversas, podemos antecipar que todos os estudantes experienciam um misto de expectativas positivas e de ansiedade quando

ingressam no ES. A vivência destas dificuldades, nomeadamente por parte dos estudantes sem grande autonomia, sem qualquer ajuda da instituição de ensino ou alguma antecipação de soluções na base dos recursos pessoais pode induzir comportamentos progressivamente menos saudáveis, por exemplo situações de solidão e depressão, problemas de sono e de alimentação, ou aumento do consumo de álcool e outras substâncias psicoativas (Caamaño-Isorna et al., 2008; Schnetzer et al., 2013). A não superação de tais dificuldades e das razões associadas às mesmas justificam as taxas consideráveis de insucesso acadêmico e do abandono dos estudantes do 1º ano (Wintre et al., 2011).

Mesmo que a maioria dos estudantes ingresse no ES com aspirações e expectativas positivas, as universidades apresentam taxas elevadas de insucesso e de desistência/evasão (Almeida et al., 2012). Problemas dos estudantes (saúde mental, bases de conhecimentos, métodos de estudo, problemas financeiros, baixa autorregulação, falta de autonomia ou de percepções de autoeficácia, por exemplo) contribuem para tais dificuldades (Vilela et al., 2013), no entanto não podem as instituições e os professores ignorarem e deixarem de atender a tais dificuldades. Sendo fundamental que os estudantes assumam o seu papel e responsabilidade, desde logo o compromisso com a sua formação, o apoio institucional mostra-se necessário face às exigências académicas que os estudantes experienciam.

Programas de suporte aos estudantes ingressantes são apontados como práticas efetivas de apoio institucional aos estudantes mais fragilizados. Níveis mais elevados de autonomia e maturidade torna os estudantes mais otimistas e autoeficazes na sua aprendizagem, no estabelecimento de novas relações interpessoais, no lidar com o estresse da transição e no desenvolvimento de níveis mais elevados de bem-estar, compromisso e realização académica (Brissette et al., 2002; Ruthig et al., 2009).

Estudantes satisfeitos com a sua formação e com o ambiente académico tornam-se mais persistentes e comprometidos. A satisfação dos estudantes com a sua experiência académica pode referir-se ao acesso às infraestruturas e recursos da instituição, à participação e sucesso no processo de ensino-aprendizagem, à estrutura curricular e organização do curso, aos serviços de apoio, sua existência e qualidade de funcionamento (Grebennikov & Shah, 2013). Subgrupos de estudantes

podem ter diferentes fontes de (in)satisfação e as instituições devem ter disso consciência. Por exemplo, estudantes não-tradicionais podem experienciar, mais facilmente, isolamento social nas suas turmas, desorientação nas aulas e frustração de expectativas (Briggs et al., 2012).

Algumas práticas institucionais podem promover a aprendizagem e o sucesso acadêmico dos estudantes. Estruturas e práticas institucionais como a existência de plataformas de *e-learning*, dossiê de cada disciplina devidamente equipado e de fácil acesso pelos estudantes, relatórios semestrais dos coordenadores do curso, avaliação pelos alunos da qualidade do ensino ministrado, desdobramento de turmas nas disciplinas mais críticas, registro de presença dos alunos nas aulas e sua consideração para efeitos de avaliação, existência e formação de estudantes como representantes de turma ou mentores de colegas, diversificação e combinação dos métodos de avaliação, pequenos estágios ou aulas práticas e trabalhos de campo nas unidades curriculares que melhor se adequam ou seminários de desenvolvimento de competências acadêmicas, por exemplo síntese de leituras, escrita de relatórios ou falar em público.

Uma das principais tarefas do professor é criar condições para que seus alunos aprendam e alcancem sucesso acadêmico. Para isso, independente das definições adotadas sobre aprendizagem e sucesso acadêmico, a docência no ES requer que o professor desenvolva um conjunto diverso de competências (Cunha, 2006), o que envolve tanto aspectos técnicos (por exemplo, o domínio do conhecimento científico das matérias que leciona ou como elaborar um plano de ensino para cada aula) como aspectos relacionais (por exemplo, a comunicação e a interação com os alunos).

Pensando especificamente na relação professor-aluno no ES, a literatura aponta que a qualidade dessa relação interfere em vários aspectos da vida do estudante. Por exemplo, Hagenauer e Volet (2014) observaram que, quando os alunos estabeleciam relações positivas com seus professores, isso contribuía para a sua permanência na universidade, favorecendo o seu comprometimento, esforço, motivação, satisfação, engajamento, realização e desenvolvimento pessoal e adoção de uma abordagem profunda de aprendizagem. Ainda nessa direção, Mayhew et al. (2016) verificaram que a existência de contato formal e/ou informal

fora do contexto de sala de aula favorecia o desenvolvimento de diferentes áreas da vida do estudante, nomeadamente cognitiva (conhecimentos curriculares, raciocínio, pensamento crítico), pessoal (sentimentos de autoafirmação, confiança e autoestima) e profissional (formação profissional, desenvolvimento de projeto de carreira), entre outros aspectos. Claro que tudo isto pressupõe o envolvimento e a participação dos estudantes nas aulas. A não frequência das aulas compromete toda a vida acadêmica do estudante e, de forma direta, dificulta o alcance do sucesso acadêmico e a aquisição e aplicação prática dos conhecimentos e competências desenvolvidos em sala de aula (Epstein & Sheldon, 2002).

A integração acadêmica dos estudantes passa pela sua participação em atividades extracurriculares as quais devem ser intencionalmente promovidas pelas instituições face ao seu impacto positivo no desenvolvimento dos estudantes (Mayhew et al., 2016). A par do desenvolvimento de competências transversais relevantes, tais atividades favorecem a integração dos estudantes e, muitas vezes, complementam a formação acadêmica assegurada pelas atividades curriculares. As atividades não obrigatórias têm uma importância ímpar na trajetória acadêmica do estudante e para a sua formação (Fior & Mercuri, 2009).

A participação nestas experiências exige do estudante um conhecimento amplo da estrutura do ensino superior, das experiências que são disponibilizadas e uma maior integração ao sistema universitário. McCormick et al. (2013) destacam que o envolvimento nas diversas atividades é associado à permanência do aluno, sugerindo que uma maior participação dos alunos ingressantes poderia reduzir a evasão neste nível de ensino (Bowman & Trolan, 2017). Porém, a relação entre tais variáveis é curvilínea, ou seja, uma baixa participação é ruim para a formação do estudante, porém, um alto envolvimento, principalmente com as atividades não obrigatórias, pode comprometer o rendimento acadêmico dos alunos por demasiada quantidade de tempo e de esforço dedicados às atividades não obrigatórias (Chi et al., 2017).

Para terminar, todas as transições ao longo da vida comportam um misto de desafio estimulante e de ansiedade. As exigências de qualquer transição são promotoras do desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, contudo este movimento positivo pressupõe que estes

possuam os recursos para alcançarem, com alguma autonomia, os novos patamares. Como destacamos nesse texto, as responsabilidades dos governos e das instituições não se esgotam na promoção das condições e vagas de acesso. A equidade educativa pressupõe igualmente políticas e práticas de igualdade de oportunidades de sucesso e conclusão dos cursos, sendo certo que para isso alguns subgrupos de estudantes justificam a atenção e apoio na sua transição e adaptação ao Ensino Superior.

Referências

- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., Morais, N., Pinto, L., Smith, P., Consentino, S., Paulo, J. B., Rebouta, L., Passos, M. S. & Pinto, A. (2001). Sessões de complemento curricular: Uma experiência junto de alunos de Matemática e Ciências da Computação e de Engenharia de Materiais da Universidade do Minho. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho e Universidade de Corunha.
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Banks, T., & Dohy, J. (2019). Mitigating Barriers to Persistence: A Review of Efforts to Improve Retention and Graduation Rates for Students of Color in Higher Education. *Higher Education Studies*, 9(1), 118. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p118>
- Bowman, N. A., & Trolan, T. L. (2017). Is more always better? the curvilinear relationships between college student experiences and outcomes. *Innovative Higher Education*, 42(5–6), 477–489. <https://doi.org/10.1007/s10755-017-9403-1>
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>

- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102–111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.102>
- Caamaño-Isorna, F., Corral, M., Parada, M., & Cadaveira, F. (2008). Factors associated with risky consumption and heavy episodic drinking among Spanish university students. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 69(2), 308–312. <https://doi.org/10.15288/jsad.2008.69.308>
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165–181.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408–414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Cheng, W., Ickes, W., & Verhofstadt, L. (2012). How is family support related to students' GPA scores? A longitudinal study. *Higher Education*, 64(3), 399–420. doi.org/10.1007/s10734-011-9501-4
- Chi, X., Liu, J., & Bai, Y. (2017). College environment, student involvement, and intellectual development: evidence in China. *Higher Education*, 74(1), 81–99. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0030-z>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). 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*, 24(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Cunha, M. I. (2006). Saberes docentes. In *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário* (Vol. 2, pp. 354–355). Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Dias, C. E. S. B., Toti, M. C. da S., Polydoro, S. A. J., & Andery, H. M. S. (2020). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2016). Academic promises and family (dis)enchantments: clues for guidance and counselling in higher education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 44(1), 42–56. <https://doi.org/10.1080/069885.2015.1007442>
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223–1245. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000400010>

- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308–318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In N. Fernández Lamarra & M.F.C. Paula (Orgs.), *La democratización de la educación superior en América Latina: Límites y posibilidades*. Saenz Peña: EDUNTREF, pp. 60-72.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Figueiredo, A. C. (2018). Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1–18. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173462>
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação*, 29, 191–215.
- Grebennikov, L., & Shah, M. (2013). Monitoring trends in student satisfaction. *Tertiary Education and Management*, 19(4), 301–322. <https://doi.org/10.1080/13583883.2013.804114>
- Guimarães, A. S. A., Rios, F., & Sotero, E. (2020). Coletivos negros e novas identidades raciais. *Novos Estudos CEBRAP*, 39(2), 309–327. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Mattanah, J. F., Hancock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: a structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 213–225. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.2.213>
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A., & Wolniak, G. C. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education Works*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCormick, A., Kinzie, J., & Gonyea, R. (2013). Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. In M.B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. Springer Netherlands, pp. 47- 92.

- Mercuri, E., & Fior, C. A. (2012). Análise dos fatores preditivos da evasão em uma universidade confessional. *Anais da II Conferência Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, 1–9.
- Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239–246. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>
- Parker, A., & Baldwin, N. (2009). *Persistence in post-secondary education in Canada: The latest research*. Millennium Research Note #8. Montreal, QC: Millennium Scholarship Foundation.
- Reynolds, A. L. (2013). College student concerns: Perceptions of student affairs practitioners. *Journal of College Student Development*, 54(1), 98–104. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0001>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12(2), 233–249. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9079-6>
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica. *Psicologia: Ciencia e Profissão*, 33(4), 780–793.
- Schnetzer, L. W., Schulenberg, S. E., & Buchanan, E. M. (2013). Differential associations among alcohol use, depression and perceived life meaning in male and female college students. *Journal of Substance Use*, 18(4), 311–319. <https://doi.org/10.3109/14659891.2012.661026>
- Shandler, M., & Steenekamp, K. (2014). Some prerequisites for access programmes that contribute to academic success in higher education. *Africa Education Review*, 11(2), 201–218. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.927157>
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49–60. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712014000100006>
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomia y ajuste académico: un estudio com estudantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 753–765.

- Swain, J., & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education: The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Learning*, 30(5), 591–612. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.579736>
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185–202. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572008000100013>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Vautero, J., Taveira, M. C., & Silva, A. D. (2020). A influência da família na tomada de decisões de carreira: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 17–28.
- Vilela, S. C., Pacheco, A. E., & Carlos, A. L. (2013). Síndrome de burnout e estresse em graduandos de Enfermagem. *Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro*, 3(3), 780–787.
- Wangrow, D. B., Rogers, K., Saenz, D., & Hom, P. (2022). Retaining college students experiencing shocks: The power of embeddedness and normative pressures. *Journal of Higher Education*, 93(1), 80-109.
- Wilson, C. A., Babcock, S. E., & Saklofske, D. H. (2019). Sinking or swimming in an academic pool: A study of resiliency and student success in first-year undergraduates. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 60–84. <https://doi.org/10.7202/1060824ar>
- Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, M. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: Who maintains their high school average? *Higher Education*, 62(4), 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9399-2>
- Woodfield, R. (2010). Age and first destination employment from UK universities: Are mature students disadvantaged? *Studies in Higher Education*, 36(4), 409–425. <https://doi.org/10.1080/03075071003642431>
- Zoltoswki, A. P. C., & Teixeira, M. A. P. (2020). Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: Um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, 25, 1–14.

APRENDIZAGEM E RENDIMENTO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Bruna Casiraghi
Evely Boruchovitch
Leandro S. Almeida

Introdução

Aprendemos durante toda a vida. Os bebês cedo reconhecem seus cuidadores ou reagem a situações incômodas. As crianças e os adolescentes, através do ensino formal, adquirem conceitos abstratos ou realizam cálculos complexos. Acresce que nas idades adultas todos aprendem aproveitando as oportunidades sociais e profissionais, muitas delas não formais. Assim, podemos assumir que a educação e a aprendizagem permeiam a vida das pessoas, ao longo de todo o ciclo vital, nos diferentes contextos e situações.

Nas últimas décadas, avanços no campo das neurociências indicam que a aprendizagem é uma atividade prazerosa para o cérebro (Bransford et al., 2007), gerando bem estar e estimulando o cérebro a repetir tais comportamentos. Por outro lado, e de forma complementar, também a investigação na área aponta que a emoção exerce papel decisivo na aprendizagem, naquilo em que focamos nossa atenção e no que guardamos na memória. Mas, se aprender gera prazer, por que estudar não proporciona, via de regra, o mesmo efeito? Este capítulo pretende, pois, discutir, no âmbito da Psicologia da Educação, fatores psicológicos associados à aprendizagem formal e como a aprendizagem tem sido compreendida no Ensino Superior (ES).

De forma quase intuitiva aceita-se que podemos aprender fazendo e experienciando situações ou por meio da observação ou relato de outros. Aprendemos pela interação com o mundo (objetos) e com outras pessoas (outros). Todavia, aprender não significa simplesmente vivenciar situações ou acumular informações. A aprendizagem, com um mínimo de

qualidade, está sujeita a uma ação reflexiva que envolve curiosidade, compreensão e questionamento da realidade por aquele que aprende. Os saberes estão disponíveis, em grande e larga escala, no entanto o ato de aprendê-los requer uma disposição e uma construção pessoal, nomeadamente quando essa aprendizagem pretende traduzir-se em desenvolvimento de novos conhecimentos e competências.

Pela relevância das aprendizagens no desenvolvimento dos indivíduos e sociedades, estas organizaram sistemas formais de ensino e de aprendizagem preenchendo o ciclo vital da infância e adolescência. O objetivo do ensino, de modo geral, é promover a aprendizagem dos estudantes de forma duradoura, capacitando-os a utilizar tais aprendizagens em diferentes situações, no âmbito individual, profissional e social. Ensinar é uma tarefa difícil e complexa, pois implica em fazer alguém aprender, o que nem sempre se consegue. Por outro lado, discute-se o que deve ser aprendido no quadro dos objetivos educacionais e desenvolvimentais mais amplos. Por exemplo, tomando o ES, aponta-se que a par dos conhecimentos e competências curriculares associados à identidade científica de um determinado curso, deve o processo de ensino-aprendizagem oportunizar o acesso à cultura e ao desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência política, que permitem a emancipação, os alicerces de uma formação contínua e a busca de soluções pessoais e comprometidas com a sociedade como um todo.

Conceito e teorias da aprendizagem

Aprender é um processo complexo e multidimensional nas variáveis que a moldam ou influenciam. Como as pessoas aprendem é uma questão que intriga a humanidade há séculos e a resposta não é simples ou objetiva. O próprio conceito de aprendizagem em contexto escolar tem sofrido atualizações em função das teorias psicoeducacionais e das necessidades sociais. Por exemplo, partiu-se de concepções centradas na aquisição e consolidação de respostas e de informação para uma leitura mais atual de aprendizagem como construção de conhecimentos e competências, incluindo as competências transversais ou não estritamente curriculares. Assim, diversos estudiosos e teóricos debruçaram-se sobre este assunto e várias vertentes e teorias têm sido

propostas, contribuindo complementarmente para a compreensão do fenômeno.

Numa lógica de aprendizagem como aquisição e generalização de respostas, o modelo behaviorista aponta que aprendemos associando estímulos a certas respostas ou associando contingências positivas (reforços) ou negativas (punição e retirada do reforço) à emissão de certas respostas desejadas ou não desejadas, respectivamente. Por sua vez, o modelo cognitivo concebe o conhecimento como resultado de uma interação entre uma nova informação e aquilo que já sabíamos, resultando em uma nova representação mental (Varela, 2007),

No processo de apreensão e compreensão da informação, o indivíduo constrói representações mentais e desenvolve competências e habilidades que servirão para construir ou transformar, material ou simbolicamente (sobretudo na linguagem), os conteúdos do universo material, social ou cultural (p.45)

Para compreender os processos de aquisição de conhecimento, a teoria cognitiva baseia-se nas contribuições advindas de pesquisas na área da psicologia cognitiva, da neuropsicologia e do processamento da informação, dentre outras, propondo uma perspectiva sistemática, intencional e integradora dos saberes em conhecimentos e competências.

Na Teoria Social Cognitiva, o homem se constitui nas relações sociais que, por meio da interação, proporciona adaptações e mudanças sucessivas. O funcionamento humano, e conseqüentemente a aprendizagem, é fruto da interação recíproca entre comportamento, variáveis ambientais e fatores pessoais, com destaque para a cognição (Bandura, 1986; Schunk, 1989). O indivíduo é compreendido como agente e produto das trocas sociais, reforçando o papel da agência humana (Azzi & Polydoro, 2006). Para Bandura (2017), “ser agente é influenciar intencionalmente o funcionamento e circunstâncias da vida” (p.45). Desta forma, destaca-se o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem, sem desconsiderar a importância do ambiente, do currículo e do professor. Esse papel ativo do estudante traduz-se no acesso intencional e no processamento deliberado de informações que possibilita selecionar, construir, regular e avaliar cursos de ações (Azzi,

2017). Dois aspectos centrais para a agência humana são a autorregulação e a autoeficácia, que abordaremos de forma mais pormenorizada à frente.

No quadro da teoria da aprendizagem social reconhece-se que a aprendizagem pode ocorrer através da ação direta no mundo ou de forma vicária, ou seja, por observação de modelos. O ser humano tem uma particular facilidade de aprender pela imitação e observação, ocorrendo de forma contínua durante a vida social e indicando aos indivíduos os comportamentos desejados e as consequências desse comportamento. A modelagem diz respeito a mudanças cognitivas, afetivas ou comportamentais advindas da observação de modelos, cujos comportamentos, verbalizações ou atitudes servem de pistas para a aquisição de habilidades, crenças ou novos comportamentos (Schunk, 1989). Para que a modelagem aconteça, quatro fatores são essenciais: a atenção ao modelo, que permite identificar os traços relevantes dos comportamentos; a memória e a codificação simbólica do comportamento; a competência motora ou verbal para reproduzir e executar o comportamento e a motivação para reproduzir o comportamento, a partir da percepção das consequências desejadas ou indesejadas (Salvador et al., 2000). Mediante a observação dos modelos e das consequências dos comportamentos, as pessoas aprendem o que fazer, como fazer e quando fazer, assim como o que não devem fazer. Observar a consequência do comportamento de outras pessoas cria não só expectativas de resultados, mas também crenças sobre os resultados das ações (Schunk, 1989).

A ocorrência e eficácia das aprendizagens dependem da disposição ou motivação pessoal. Pensando-se na aprendizagem como mudança estável de conhecimentos e competências é fundamental o envolvimento do indivíduo. Só este envolvimento torna a aprendizagem significativa para quem aprende (Ausubel, 2012) e qualifica a aprendizagem conseguida em patamares cognitivos cada vez mais complexos, integrados e generalizáveis, seja orientando-nos pela hierarquia de objetivos cognitivos constantes na taxonomia de Bloom (1956) ou na tipologia de Alexander e Judy (1988) quando diferenciam conhecimentos declarativos, procedimentais ou dialéticos (Figura 1).

Figura 1

Tipos de Conhecimento segundo Alexander e Judy (1998)

Tipos de conhecimento

Declarativo ou factual	Inclui a aquisição de noções delimitadas, como datas, princípios, pormenores, definições
Procedimental, processual ou estratégico	Inclui os processos, destrezas, formas de resolução, aplicações específicas
Condicional ou dialético	Inclui a aplicação de princípios ou generalização (sejam factos ou processos) atendendo à natureza dos problemas, dos fatores em jogo, das circunstâncias

Nota. An Alexander e Judy (1998)

Fonte: Autores

Aprendizagem autorregulada

A perspectiva da aprendizagem autorregulada tem norteado o trabalho de muitos pesquisadores na psicologia educacional e está fundamentada na interrelação de diversos fatores que permitem aos indivíduos se apropriarem e fortalecerem os processos psicológicos pelos quais se aprende (Schunk, 1989; Zimmerman, 2000). Autorregulação, no escopo da Teoria Social Cognitiva, é compreendida como a interação de processos pessoais, comportamentais e ambientais voltados para alcançar objetivos definidos (Bandura, 1986). A partir da autorregulação, os estudantes são capazes de ativar e melhorar os seus próprios processos de aprendizagem por meio da cognição (assim como da metacognição), da motivação e do comportamento (Schunk & Greene, 2018; Zimmerman, 2000). Face a este conjunto de descritores, antecipa-se a forte relevância deste constructo quando queremos descrever e qualificar a aprendizagem em estudantes do ES.

Embora existam vários modelos de aprendizagem autorregulada (Ganda & Boruchovitch, 2018; Panadero, 2017), um dos modelos mais aplicados ao contexto educacional e, portanto, adotado como referencial no presente capítulo, é o de Barry Zimmerman (2000), desenvolvido sob inspiração de conceitos cunhados por Bandura (1986). No modelo de Zimmerman (2000), os processos autorregulatórios percorrem três

etapas: (i) antecipação, ou a definição de metas e planejamento das estratégias; (ii) autocontrole volitivo, a auto-observação e o foco na tarefa; e (iii) autorreflexão, quando se executa a autoavaliação dos resultados para novos planejamentos, em um processo cíclico de planificação-observação-avaliação (Ganda & Boruchovitch, 2018; Zimmerman, 2000).

Figura 2

Etapas do Processo Autorregulatório



Fonte: Autores

De acordo com Zimmerman (2000), a aprendizagem autorregulada envolve, entre outros aspectos, a capacidade de o estudante definir metas passíveis de serem alcançadas, assumir responsabilidades, usar uma variedade de estratégias para aprender e manter a sua motivação. Mais precisamente, a autorregulação engloba fatores cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais e sociais, dizendo respeito à capacidade do estudante gerir e se responsabilizar pela aprendizagem, assumindo sua autonomia e papel ativo na aquisição de conhecimentos e competências (Boruchovitch, 2014; Schunk & Greene, 2018). Desta forma, diversos autores destacam o papel da autorregulação na aprendizagem e, conseqüentemente, no rendimento. Por outras palavras, os estudantes mais autorregulados apresentam maior motivação, são mais organizados e mais persistentes frente a dificuldades na realização das tarefas acadêmicas (Ganda & Boruchovitch, 2018; Schunk & Greene, 2018). Neste sentido, ao compreender a aprendizagem como complexa e multidimensional, envolvendo a interação de vários

componentes e fatores pessoais e contextuais, a perspectiva da aprendizagem autorregulada apresenta importante contribuição não só para a compreensão dos problemas de aprendizagem, mas também para a sua prevenção (Boruchovitch, 2014; Schunk & Greene, 2018; Zimmerman, 2000).

Se atentarmos para o fato do ES requerer dos estudantes iniciativa e proatividade nas tarefas, ou ainda que as estratégias de ensino têm enfatizado o protagonismo e a capacidade de aprender a aprender como primordiais para o desenvolvimento de competências esperadas dos profissionais na atualidade, fica evidente o papel central da autorregulação, não só para o desempenho durante os anos de formação, mas durante toda a vida, em diferentes contextos e cenários (Schunk & Greene, 2018; Zimmerman, 2000).

No âmbito da autorregulação, destacam-se, no mínimo, três variáveis psicológicas decisivas e amplamente correlacionadas ao desempenho acadêmico: a percepção de autoeficácia, a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem (Weinstein & Acee, 2018; Zimmerman, 2000). A capacidade de autorregular seus processos de aprendizagem, as crenças nas capacidades de atingir seus objetivos e o estudo motivado pelo prazer ou benefício de aprender parecem ser indicadores fortes de bons resultados de aprendizagem ao longo do sistema educativo. Igualmente essenciais para a compreensão dos desfechos acadêmicos, embora não foco do presente capítulo, são as atribuições causais adaptativas e o não engajamento em estratégias autoprejudiciais por parte dos estudantes (Boruchovitch, 1994).

Crenças de autoeficácia

A autoeficácia, considerada um fator motivacional da autorregulação (Zimmerman, 2000), é compreendida como a crença do indivíduo na sua capacidade de desempenhar uma atividade específica (Bandura, 1986). Pelos desempenhos atingidos e do feedback recebido nas suas realizações, nomeadamente em situações desafiantes pela sua complexidade e dificuldade, o estudante desenvolve percepções de autoeficácia que, por sua vez, influenciam no esforço, na perseverança, no enfrentamento de dificuldades e obstáculos, impactando na realização

das tarefas de aprendizagem e no desempenho alcançado (Bandura, 1981). Pode-se dizer que, quanto mais os estudantes acreditam no seu potencial de realizar adequadamente uma tarefa, maior a probabilidade de adotarem comportamentos que conduzem ao sucesso (Pajares, 2016). Quanto mais a pessoa acredita no seu potencial para realizar uma tarefa, maior será sua motivação, o esforço investido, assim como a persistência nas situações em que encontrar dificuldades (Casiraghi et al., 2020). Com efeito, “Quanto mais forte a percepção de eficácia, maiores os desafios que as pessoas estabelecem para si mesmas, e mais fortes seus compromissos com eles” (Bandura et al., 2017, p. 85). Em termos práticos, quando o estudante se questiona “Será que eu sou capaz de aprender isso?” ou “Será que eu consigo fazer essa tarefa?” e o que passa em sua mente é “Sim”, a chance desse aluno se motivar e se empenhar para realização da atividade é mais elevada, enquanto aqueles estudantes que duvidam do seu potencial ou que não acreditam que são capazes, tenderão a se envolver menos.

A crença de autoeficácia se constitui como fator primordial não só na aprendizagem, mas também na forma como as pessoas constroem e vivem suas vidas. Desta forma, a autoeficácia é considerada uma variável chave, exercendo papel mediador entre cognição, emoção e motivação, possuindo função reguladora sobre o comportamento (Bandura, 1986). No contexto educacional, as crenças de autoeficácia influenciam os objetivos acadêmicos que os estudantes estabelecem e o seu compromisso com a realização destes objetivos, interferindo assim no rendimento acadêmico final.

As crenças de autoeficácia se desenvolvem e consolidam a partir de quatro fontes principais: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos e emocionais (Azzi & Polydoro, 2006). As experiências de realização do próprio indivíduo fornecem as informações mais importantes na estruturação das crenças de autoeficácia. No contexto educativo, podemos dizer que estudantes com história de bons resultados e de conseguir realizar suas tarefas com êxito, terão mais confiança na sua capacidade. A observação e comparação com modelos, ou seja, ver que pessoas “parecidas” ou com características em comum conseguiram realizar uma determinada tarefa, o incentivo dos professores e colegas ou, ainda, os estados emocionais de alegria,

estresse ou ansiedade também são fontes importantes das crenças de autoeficácia. Desta forma, ações das instituições e dos docentes que valorizem a autopercepção dos estudantes, fazendo-os se sentirem mais confiantes, e situações, principalmente de avaliação, que estejam vinculadas a emoções positivas e não a medo ou insegurança, podem resultar em mais empenho e melhores resultados.

Zimmerman (2000) afirma que a autoeficácia é um preditor claro da motivação e da aprendizagem. Diversos estudos realizados sobre a autoeficácia dos estudantes no ES indicam a sua influência no esforço, na persistência para realizar uma atividade, na aquisição de novas habilidades e, conseqüentemente, nos resultados acadêmicos alcançados (Pajares, 2016). Komarraju e Nadler (2013), ao avaliarem a relação entre desempenho acadêmico e a autoeficácia de universitários, defendem a função essencial da autoeficácia enquanto variável facilitadora do uso de estratégias de aprendizagem e de outros recursos cruciais para o desempenho acadêmico de qualidade. De modo semelhante, algumas pesquisas no Brasil que analisaram a crença de autoeficácia relacionando às estratégias de aprendizagem ou à satisfação acadêmica (Santos et al., 2019) encontraram correlações positivas entre tais variáveis e destacaram a importância de desenvolver propostas de intervenção com base na autoeficácia, visto o seu potencial para melhorar os processos de adaptação e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Motivação para aprender

O ES, diferente da educação básica e média, é uma etapa de ensino não obrigatória e voltada para conhecimentos mais específicos e especializados dentro de uma determinada área científica. É comum a ideia de que os estudantes no ES estudam conteúdos dentro da sua área de escolha e de interesse e, por isso, deveriam ser naturalmente interessados e empenhados. Contudo, tanto os fatores relativos à efetiva democratização do acesso e a impossibilidade de todos os estudantes escolherem os cursos e instituições (Casiraghi et al., 2022), como a diversidade de disciplinas em qualquer formação e possíveis dificuldades na adaptação ou no próprio processamento da informação ou organização dos estudos, entre outros, são adversidades comuns que

impactam na forma de vivenciar a experiência universitária e os estudos. Em consonância, a pesquisa tem buscado elucidar as diferenças entre o envolvimento dos estudantes nas tarefas e entender o que faz um estudante se engajar no estudo e na aprendizagem de forma proativa enquanto outros investem pouco ou chegam a abandonar os estudos (Bzuneck & Boruchovitch, 2019; Ryan & Deci, 2020).

A motivação, intimamente relacionada às crenças de autoeficácia, pode ser definida como a disposição para o esforço, seja ele físico ou mental, voltado a um objetivo ou desfecho de ação. Seli e Dembo (2012) definem a motivação como processos internos que dão energia e direção ao comportamento. Como descrito por Casiraghi e colaboradores (2020), as pesquisas na área diferenciam principalmente dois tipos de motivação: (i) motivação intrínseca, quando os indivíduos realizam as atividades por escolha, interesse ou prazer, e (ii) motivação extrínseca, quando têm como objetivo a recompensa ou reconhecimento externos. Cabe destacar que a motivação intrínseca e a extrínseca não são necessariamente vistas como excludentes, nem como dois polos opostos. Tampouco existem apenas essas formas mais extremas de motivação.

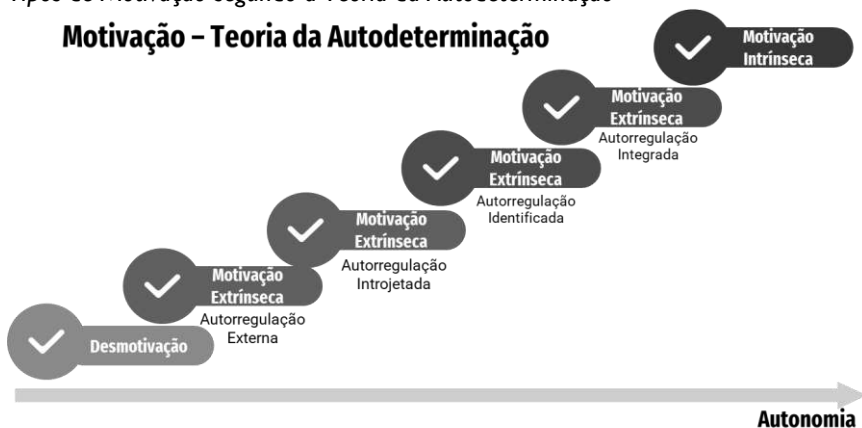
A teoria da autodeterminação concebe que as pessoas são propensas ao crescimento psicológico, à interação e ao aprendizado, no entanto isso não se dá de forma automática e antes depende de condições que as apoiem, destacando três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento, que, frustradas, são prejudiciais à motivação e ao bem-estar dos indivíduos (Ryan & Deci, 2020). De acordo com esta teoria, a motivação pode variar em níveis que vão desde a desmotivação, passando por diferentes estágios da motivação extrínseca até a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2017).

A motivação intrínseca está relacionada à realização de atividades por interesse próprio, pelo prazer da atividade ou para o seu “próprio bem”, não dependendo de incentivos ou pressões externas. A motivação extrínseca corresponde a uma categoria heterogênea e ampla, compreendidas pelas atividades não realizadas por satisfações inerentes, podendo variar amplamente em conteúdo e caráter, e organizadas em quatro subtipos principais de acordo com sua forma de regulação: integrada, identificada, introjetada e externa. Mais próximas da motivação

intrínseca, por apresentarem maior nível de autonomia e consciência do valor da atividade, estão as motivações extrínsecas por regulação integrada e identificada, enquanto a motivação por regulação introjetada e por regulação externa, com menores índices de autonomia respectivamente, são voltadas a recompensas externas ou evitação de punições e sentimentos desagradáveis. Um sexto nível na escala de motivação é a desmotivação, caracterizado pela falta de intencionalidade e considerado um forte preditor negativo de aprendizado, engajamento e bem-estar (Ryan & Deci, 2020).

Figura 3

Tipos de Motivação segundo a Teoria da Autodeterminação



Fonte: Autores

Em termos da motivação, as pessoas podem agir porque valorizam uma atividade ou por interesse pessoal, mas também podem nela se engajar por coerção ou medo. No contexto educacional, a motivação extrínseca pode ser exemplificada por atividades que, mesmo sem prazer, o estudante entende a sua importância para a formação e para o seu desenvolvimento, mas também pela realização de atividades para obtenção de notas, pelo reconhecimento social ou para evitar eventuais punições devido ao baixo rendimento; já a motivação intrínseca está relacionada ao engajamento em atividades pelo prazer na realização da própria atividade ou da aprendizagem proporcionada (Ryan & Deci, 2020).

Não podemos esperar que a maioria das atividades dos estudantes, ou das pessoas de modo geral, seja direcionada pelo prazer e pela satisfação. Todavia, as atividades de ensino podem e devem ser direcionadas a manter mais altos níveis de autonomia, explicando aos alunos a importância dos temas abordados, contextualizando os conhecimentos ou empregando métodos ativos ao invés de supervalorizar os testes e provas ou incentivar sentimentos negativos como medo, ansiedade e insegurança. Da mesma forma, as necessidades de competência e de relacionamento devem ser fomentadas, garantindo que os estudantes sintam-se capazes de realizar as tarefas, mediando, assim, a dificuldade e propondo desafios em níveis acessíveis, assim como proporcionar condições favoráveis ao estabelecimento de relações interpessoais autênticas e que promovam o sentimento de pertencimento (Bzuneck & Boruchovitch, 2019).

A Teoria das Metas de Realização é uma outra forma de compreender os processos motivacionais que enfatiza que o comportamento humano é motivado, principalmente, por metas ou propósitos que se deseja alcançar. Usualmente são apontados três tipos principais de metas que explicitam as expectativas com uma determinada tarefa que, de acordo com a orientação predominante, interferem na forma como são executadas: meta aprender, meta performance-aproximação e meta performance-evitação (Senko, 2019). A meta aprender está relacionada à aquisição de competências para dominar uma determinada tarefa, ou seja, está voltada à aprendizagem e às vantagens desta aprendizagem; já a meta performance-aproximação diz respeito a parecer capaz perante os outros e a meta performance-evitação visa evitar parecer incapaz ou inferior.

Os estudos na área da motivação apresentam resultados controversos sobre sua relação com o sucesso acadêmico, visto que é esperado melhores resultados entre os estudantes que se orientam pela motivação intrínseca ou autônoma, ou seja, quando aprender e realizar as atividades curriculares ocorrem pela real vontade de aprender ou pelo reconhecimento da importância da atividade para a própria aprendizagem. No entanto, é possível que estudantes extrinsecamente motivados sejam mais preocupados com o seu desempenho e com o reconhecimento de professores e colegas, impactando no desempenho

alcançado (Bzuneck & Boruchovitch, 2019; Ryan & Deci, 2020). Da mesma forma, quando o sucesso acadêmico é traduzido em classificações nas avaliações em grande número de pesquisas, têm-se apenas uma visão parcial deste construto, reduzindo logicamente a compreensão da complexidade deste fenômeno. Ademais, é fácil antecipar que os níveis de desempenho dependem muito das opções metodológicas de ensino e de avaliação dos professores, diminuindo assim o contributo de variáveis psicológicas dos estudantes.

Estratégias de aprendizagem

Além da motivação e da crença de autoeficácia, é necessário que o estudante seja capaz de adotar estratégias adequadas que favoreçam a aquisição de conhecimentos e competências. As estratégias de aprendizagem dizem respeito às técnicas, processos ou atividades realizadas pelos estudantes para execução de uma tarefa ou para atingir objetivos de aprendizagem e estão intimamente ligadas à forma como os alunos pensam sobre a aprendizagem e o ensino e sua motivação para estudar (McCombs, 2017; Weinstein & Acee, 2018). O uso de estratégias auxilia os principais momentos do processamento da informação, ajudando os estudantes a aprender mais e melhor, ou seja, realizando uma aprendizagem profunda e transferível. O seu uso é intencional e implica um metac conhecimento sobre qual, quando e onde é melhor usá-las (McCombs, 2017). De forma sintética, pode-se dizer que as estratégias de aprendizagem são as operações de aprendizagem autorreguladas cognitivas, metacognitivas, emocionais e motivacionais utilizadas a fim de criar memória significativa dos conteúdos de aprendizagem (García-Pérez et al., 2020). Nesta altura, a aprendizagem passa de uma mera justaposição de saberes para uma integração de conhecimentos e competências que o estudante utiliza na apropriação de novos conhecimentos e desenvolvimento de novas competências.

Muitos estudos foram desenvolvidos buscando compreender a natureza, tipo, função e o papel das estratégias de aprendizagem na aquisição de conhecimentos e no sucesso acadêmico, resultando em diferentes propostas de taxonomias (Dembo, 1994; Weinstein & Acee, 2018). A avaliação das diferentes taxonomias realizada por Boruchovitch

e Santos (2006) mostra que, a despeito da variedade de terminologias e propostas, os significados atribuídos às estratégias de aprendizagem eram convergentes, diferenciando-se no detalhamento ou no número de categorias elencadas.

Nesta linha de sistematização, alguns autores consideram que estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em duas grandes categorias: cognitivas e metacognitivas (Dembo, 1994). As estratégias cognitivas auxiliam a organização, elaboração e aplicação das informações de modo direto pelos estudantes e são aquelas voltadas aos conteúdos e materiais. Já as estratégias metacognitivas envolvem a reflexão do aluno sobre sua própria aprendizagem e são tidas como mais complexas por envolverem o planejamento, monitoramento e regulação das atividades de aprendizagem (Boruchovitch & Santos, 2006).

O termo metacognição foi, originalmente, introduzido por Flavell (1979) para designar uma reflexão de nível elevado ou autoconsciência dos próprios processos cognitivos e do uso de estratégias e diz respeito ao conhecimento ou atividade cognitiva direcionada a própria cognição, ao conhecimento sobre o que sabemos, o próprio conhecimento, o que se pensa, o que se recorda, e o uso deste conhecimento para adquirir novas aprendizagens. Nesta sequência, as estratégias metacognitivas são vistas como favorecedoras do bom rendimento acadêmico, na medida em que auxiliam o aluno a refletir sobre seu processo de aprendizagem de modo que ele consiga avaliar suas vantagens e dificuldades e encontrar novas soluções para superação dos desafios (McCombs, 2017). Elas envolvem diversos conhecimentos: (i) o conhecimento do estudante sobre si mesmo diz respeito aos seus pontos fortes e fracos, suas preferências e interesses; (ii) o conhecimento sobre a tarefa, as suas especificidades, dificuldades e exigências; e (iii) o conhecimento de estratégias de aprendizagem possibilitando a mobilização de diferentes recursos e a escolha dos mais adequados para cada situação. Três tipos de estratégias são mais frequentes: (i) as de planejamento, voltadas ao estabelecimento de objetivos para o estudo; (ii) as de monitoramento que possibilitam a conscientização e avaliação do próprio desempenho, atenção e estados afetivos e motivacionais; e (iii) as de regulação que viabilizam a mudança de comportamentos de estudo de acordo com a necessidade (Dembo, 1994).

As estratégias cognitivas e metacognitivas estão estreitamente relacionadas, sendo sua diferenciação uma tarefa, por vezes, sutil, já que uma mesma atividade pode ter a função de auxiliar na retenção da informação, como fazer anotações, e, ao mesmo tempo, servir para manter a atenção na atividade, cuja função é metacognitiva (McCombs, 2017). A consciência do tipo de aprendizagem envolvido em cada tarefa é indispensável para a análise das estratégias que os estudantes utilizam na sua realização. O uso consciente de estratégias de aprendizagem favorece a reflexão e a autoavaliação, bem como a diversificação das formas de estudar, resultando em melhoria do desempenho acadêmico (Weinstein & Acee, 2018).

A importância das estratégias de aprendizagem para a aquisição de conhecimento é consagrada na literatura. Pesquisas, tanto em âmbito nacional como internacional, revelam a relação positiva entre o comportamento estratégico e o sucesso acadêmico (Weinstein & Acee, 2018). É fundamental destacar que, apesar da sua importância, diversos estudos apontam que estudantes universitários nem sempre possuem estratégias de aprendizagem adequadas, ou as utilizam de forma eficiente, sugerindo a necessidade de intervenções no sentido da sua promoção (Weinstein & Acee, 2018). Lins e colaboradores (2011) identificaram que estudantes conseguem perceber suas dificuldades e monitorar sua aprendizagem, contudo não sabem como planejar ações para as melhorar. A experiência no acompanhamento de estudantes do ES indica que muitos deles estudam sem refletir sobre como o fazem e se a forma como estão estudando está sendo exitosa. Acresce que, os estudantes que o conseguem, recorrem muitas vezes a estratégias e competências que trazem do ensino médio, ou que não desenvolveram no ES. Da mesma forma, os professores também não sabem orientar as atividades de estudo nas suas matérias, indicando, muitas vezes, a necessidade de “estudar mais”, como se a quantidade de tempo destinada ao estudo fosse mais importante do que a forma de estudar. Sobretudo junto dos estudantes do 1º ano, é decisiva a preocupação das instituições e dos professores sobre as reais competências que os estudantes demonstram possuir para assegurar aprendizagens bem sucedidas (Almeida et al., 2007).

García-Pérez e colaboradores (2020) destacam que as escolhas dos estudantes pelas estratégias de aprendizagem a serem utilizadas varia de acordo com as atividades avaliativas, os desafios de aprendizagem e a adaptação aos contextos, o que pode explicar, pelo menos parcialmente, a alta variabilidade das estratégias relatadas pelos alunos e a necessidade de os estudos considerarem os tipos de avaliações a que os alunos são submetidos. Da mesma forma, cientes que os estudantes organizam seus estudos em função das avaliações e desafios propostos, os docentes devem organizar suas propostas de trabalho de forma a instigar processos profundos de processamento das informações. Avaliações que exijam raciocínios complexos e competências de análise, síntese e resolução de problemas estimularão os estudantes a utilizarem estratégias de aprendizagem que desenvolvam e fortaleçam estas competências durante as suas atividades de estudo. Neste ponto, seria relevante que as instituições acadêmicas, os governos e a sociedade em geral chegassem a algum acordo sobre o que deve ser, nos nossos dias, o sucesso acadêmico no ES, contribuindo para orientar o trabalho dos professores e dos estudantes. Esta clarificação contribuiria, seguramente, para fazer aumentar as correlações entre estratégias de aprendizagem, autoeficácia e motivação com o rendimento e sucesso acadêmico de estudantes universitários.

Sucesso acadêmico

Sucesso é uma palavra muito utilizada na atualidade em diferentes contextos e situações. Observa-se uma valorização exacerbada do que se entende como sucesso, com intensa divulgação de eventos, fotos ou textos que explicitam tais momentos nas mídias e redes sociais, assim como se disseminam profissionais voltados para prepararem os indivíduos para atingirem o sucesso esperado. No entanto, obter sucesso não pode ser entendido, unicamente, como consequência direta do esforço, já que outros fatores pessoais e aqueles de outra ordem como os sociais, econômicos e culturais interferem tanto no que se concebe como sucesso, como no empenho e nos métodos para alcançá-lo.

O sucesso acadêmico no ES é um assunto complexo que envolve a interação e a sinergização de diversos fatores e com impactos nos

estudantes, nos professores, nas instituições e na sociedade como um todo, sendo um tema largamente investigado nos últimos anos (Sá et al., 2015). Na perspectiva do aluno, o sucesso pode ser entendido de diferentes formas, de modo que entrar na universidade já pode ser considerado motivo de orgulho para muitos indivíduos e famílias que viam esse espaço como inalcançável, enquanto para outros não basta estar na faculdade e ser aprovado, pois entendem que obter, efetivamente, êxito é estar entre os melhores alunos. Um estudo realizado por Mendes Junior (2014) com estudantes cotistas em uma universidade pública brasileira, ou seja, aqueles que ingressam na universidade por meio de programas de ação afirmativa, indica que estes, apesar de possuírem um rendimento mais baixo que os não cotistas, apresentam maiores taxas de conclusão do curso. Desta forma, fica evidente que o significado individual de sucesso e fracasso pode variar de acordo com o nível de exigência, a dificuldade da tarefa, a expectativa, a valorização, a motivação para realização da atividade e o envolvimento emocional, entre outros muitos aspectos.

Do ponto de vista do sistema de ensino e das instituições, o sucesso acadêmico é compreendido a partir dos índices de permanência e conclusão, que impactam nos resultados acadêmicos e financeiros (Sá et al., 2015). Os estudos sobre sucesso acadêmico, do ponto de vista institucional, utilizam como critério de avaliação, usualmente, o rendimento acadêmico e a conclusão do curso (Araújo, 2017; Richardson et al., 2012), sendo a conclusão do curso tida como uma medida definitiva e o rendimento acadêmico, aferido pelas notas obtidas em disciplinas específicas ou média das disciplinas cursadas, tomado como uma possibilidade de acompanhar o processo de formação (Kuh et al., 2006). De referir que desempenho e conclusão são fatores intimamente associados, mas não completamente interdependentes. O rendimento (pelo menos o mínimo) exigido é condição inequívoca para a conclusão do curso, mas o baixo rendimento não é o fator único e determinante para a não conclusão ou para a evasão.

Na realidade, o rendimento acadêmico é resultado de um processo de avaliação da aprendizagem e, como tal, não é uma medida totalmente objetiva, e menos ainda uniforme, posto que diferentes países, instituições, cursos e professores utilizam métricas e instrumentos

diversos. A própria avaliação pode ter objetivos diferentes, por exemplo orientar o processo de ensino-aprendizagem ou certificar os níveis de conhecimentos adquiridos. Na verdade, ainda que menos mencionada, a avaliação pode ter como objetivo ser um instrumento diagnóstico que possibilita acompanhar as potencialidades e fragilidades na aprendizagem e também do ensino. Na maioria das vezes, assume, pois, o papel de certificar o progresso do estudante ao longo das suas etapas formativas, do ponto de vista do sistema educativo e social.

A despeito do rendimento acadêmico ser uma medida amplamente utilizada e válida, é essencial esclarecer que o rendimento não explicita, de forma direta e objetiva, a aprendizagem em si, pois devem ser considerados os problemas inerentes às diferentes formas de avaliação e o próprio conceito de aprendizagem que presume que a aquisição e a fixação dos conhecimento seja duradoura e envolva transferência para outras situações (García-Pérez et al., 2020). Todavia, e para lá desta polissemia de significado e múltiplas implicações, é inegável o papel central do rendimento no direcionamento para os estudos e para a tomada de decisão da sociedade e instituições, assim como dos seus professores e estudantes.

Múltiplos fatores são intervenientes no rendimento acadêmico, dentre aspetos relacionados: (i) às instituições, como equipamentos, clima, estrutura ou serviços de apoio disponibilizados à aprendizagem, bem estar e desenvolvimento psicossocial dos estudantes e servidores; (ii) aos professores, nomeadamente aos seus métodos de ensino ou de avaliação e como os mesmos se atualizam face às demandas sociais e necessidades dos estudantes, por exemplo dos novos públicos ou estudantes não-tradicionais; ou, ainda, (iii) aos próprios estudantes, como condições socioeconômicas ou familiares e variáveis psicológicas de índole cognitiva e socio-emocional. Particularizando, de entre os fatores relacionados aos estudantes, importa considerar o seu *background* acadêmico (conhecimentos, competências, estilos de aprendizagem ou hábitos de estudo, entre outros) pois vários estudos indicam que o rendimento acadêmico anterior, ou a nota de ingresso nos processos seletivos, é um preditor forte para o rendimento acadêmico durante o ES (Almeida et al., 2007; Rodríguez-Hernández et al., 2020). A análise do impacto do rendimento progresso no rendimento acadêmico no ES

suscita diferentes hipóteses: é provável que diversos fatores que contribuíram para o sucesso durante a educação básica ou média se mantenham presentes e relevantes no ES; o sucesso anterior pode contribuir para a autoeficácia dos estudantes, aumentando a probabilidade de melhores expectativas e resultados no ES; ou, ainda, as estratégias de aprendizagem utilizadas nos níveis prévios de educação se constituíram em formas de autorregulação da aprendizagem que permanecem efetivas durante o ES, nomeadamente apelando este nível de ensino a maior autonomia e responsabilidade dos estudantes pela sua aprendizagem.

A par das variáveis psicológicas, outras podem mencionar-se para uma descrição mais completa dos estudantes em termos das suas características e necessidades com impacto na aprendizagem e sucesso académico. Sem pretensões de exaustividade, de destacar as condições socioeconômica dos estudantes associadas aos seus grupos sociais, culturais e étnicos de pertença. A sua relevância é por todos reconhecida, mesmo assim não deixa de ser um fator controverso nas pesquisas, aparecendo ora correlacionado positivamente (Rodríguez-Hernández et al., 2020), ora negativamente (Baccaro & Shinyashiki, 2014), sugerindo variar o seu impacto de acordo com a característica da instituição estudada ou dos cursos frequentados (Freitas, 2005). O grau de escolaridade dos pais também não mostra uma tendência única de influência. Algumas pesquisas apontam que o rendimento sobe conforme aumenta a escolaridade dos pais (Medeiros Filho et al., 2019; Rocha et al., 2018), especificando algumas delas um peso maior da escolaridade da mãe (Casiraghi et al., 2021; Freitas, 2005), mas não de forma consistente e significativa.

A falta de consenso na literatura a respeito da relevância de cada fator no rendimento académico, longe de invalidar a consistência dos estudos, reforça o carácter multidimensional do rendimento académico perante diferentes fatores que detém relação direta com o desempenho. A diversidade de resultados, ou a sua não consistência nas relações encontradas, pode decorrer de especificidades metodológicas dos estudos, em particular a não coincidência nas amostras e nos instrumentos de avaliação, ou ainda da interferência de variáveis contextuais, nomeadamente as inerentes às datas e à cultura dos países

em que os estudos decorreram. De qualquer modo, no âmbito da Psicologia da Educação, as investigações sobre o sucesso acadêmico tem crescido, ganhado importância e abarcam, de forma ampla, os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento individual, coletivo e institucional voltadas à cultura do sucesso (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014). Os temas mais comumente abordados nas pesquisas no ES, tomando os estudantes como foco, envolvem os contextos socioculturais de origem e os seus percursos, os preditores do sucesso e do rendimento, a adaptação e os riscos para a evasão, a democratização desta etapa de ensino em termos de ingresso e permanência, a conclusão da formação e a empregabilidade dos diplomados, e também os objetivos e missão do ES (Almeida et al., 2012; Richardson et al., 2012; Saiz et al., 2020). Estes temas são relevantes, contudo a generalidade dos estudos têm um cariz exploratório ou correlacional, mesmo recorrendo a procedimentos estatísticos de alguma sofisticação, faltando estudos de natureza experimental onde, através da manipulação das variáveis, se pudesse efetivamente avançar nos determinantes da aprendizagem e do sucesso acadêmico em função das características do currículo dos cursos, das metodologias de ensino-avaliação dos professores e da diversidade ou subgrupos de estudantes.

Considerações finais

Este capítulo procurou descrever as variáveis dos estudantes, que no âmbito da Psicologia da Educação, melhor ajudam a compreender a aprendizagem, rendimento e sucesso acadêmico no ES. A relevância destes temas vai para além da aprendizagem, pois eles são essenciais para explicar o bem-estar, o desenvolvimento psicossocial e/ou à permanência e percurso dos estudantes universitários. Estando as instituições e os professores preocupados com o sucesso acadêmico dos seus estudantes, em sentido mais amplo, estas variáveis devem seguramente ser ponderadas nas suas medidas e ações a favor do sucesso e da conclusão dos cursos.

Do ponto de vista das variáveis psicológicas, os conceitos de autorregulação da aprendizagem, crenças de autoeficácia, motivação para aprender e estratégias de aprendizagem, tomando como base o

referencial da teoria social cognitiva, foram privilegiados. Estas variáveis têm particular relevância no ES, assumindo-se o estudante como agente ativo, responsável e autônomo no processo de aprendizagem. Enquanto jovem-adulto, ou mesmo adulto, tais características pessoais são decisivas para a qualidade formativa do ES, entendida como capacitação para a indagação, delineamento e resolução de problemas, no presente e futuro, com base no conjunto de conhecimentos e competências que, numa lógica de formação contínua ao longo da vida, se vão aprimorando.

Reconhecida a relevância destas variáveis, importa ressaltar que as mesmas não se desenvolvem espontaneamente e em todos os estudantes igualmente. Elas indubitavelmente dependem de condições ambientais e relacionais que devem ser fomentadas e estimuladas dentro do processo educativo. Nesta altura, devem a sociedade, os governos e as instituições pensarem as medidas políticas e as práticas que estão a ser implementadas, os custos-benefícios daí decorrentes e priorizar aquelas cuja investigação reporta maior eficácia. Sabemos que, em particular no ES, a aprendizagem decorre mais da ação do estudante que do professor ou da instituição, contudo a qualidade dos contextos de aprendizagem não estão essencialmente nas mãos dos estudantes. Tais contextos podem, ou não, priorizar a qualidade da aprendizagem discente.

A terminar, e retornando ao foco deste capítulo, importa reconhecer que a aprendizagem e sucesso acadêmico são hoje entendidos como indicadores da qualidade do ES. Os investimentos públicos e familiares na educação superior requerem retorno, traduzido na qualidade da formação dos estudantes em termos curriculares, culturais, cívicos e socioemocionais. As instituições de ensino e os professores têm parte importante da responsabilidade na qualidade dessa formação, cabendo-lhes reformular e desenvolver condições infraestruturais de aprendizagem e estratégias de ensino-avaliação adequadas às necessidades atuais e projetos futuros dos seus estudantes, cada vez em maior número e mais diferenciados entre si. O estudante, por sua vez, deve ser incentivado a assumir seu protagonismo na aprendizagem, na carreira profissional e no seu desenvolvimento psicossocial, agindo de forma responsável e intencional em prol de maior iniciativa, participação ativa e autonomia.

Referências

- Alexander, P. A., & Judy, J. E. (1988). The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58(4), 375–404. <https://doi.org/10.3102/00346543058004375>
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). *Rendimento acadêmico no Ensino Superior: Estudo com alunos do 1º ano*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14 (1), 207-220. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 4(2), 132–141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6241243>
- Ausubel, D. P. (2012). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer Science & Business Media.
- Azzi, R. G. (2017). Considerações sobre agência humana na obra de Bandura e inserção do assunto em periódicos brasileiros de Psicologia. In A. Bandura & R. G. Azzi (Eds.), *Teoria Social Cognitiva: Diversos Enfoques* (Edição: 1ª, pp. 11–44). Editora Mercado de Letras.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: Algumas discussões. In S. A. J. Polydoro & R. G. Azzi (Eds.), *Auto-Eficácia em Diferentes Contextos* (Edição: 1, pp. 9–24). Alínea.
- Baccaro, T. A., & Shinyashiki, G. T. (2014). Relação entre desempenho no vestibular e rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 165–176. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902014000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Bandura, A. (1981). Self-Referent Thought: A developmental Analysis of Self-Efficacy. In *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200–239). J. H. Flavell & L. Ross.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (2017). Teoria social cognitiva no contexto cultural. In A. Bandura & R. G. Azzi (Eds.), *Teoria Social Cognitiva: Diversos Enfoques* (Edição: 1ª, pp. 45–82). Editora Mercado de Letras.
- Bandura, A. (2017). A crescente primazia da agência humana na adaptação e mudança na era digital. In Azzi, R. G., & Bandura, A. (Eds.). *Teoria Social Cognitiva: Diversos Enfoques* (Edição: 1ª, pp. 83–128). Editora Mercado de Letras.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. (2014). Sucesso acadêmico na educação superior: contribuições da psicologia escolar. *Revista e-psi: revista eletrônica de psicologia, educação e saúde*, 4(1), 28–46. <https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo2/>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*. David McKay.
- Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: Uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 129–139. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-150156>
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3). <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=282332826003>
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. D. (2006). Estratégias de aprendizagem: Conceituação e avaliação. In A. P. Noronha, F. F. Sisto, & A. A. D. Santos (Eds.), *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (pp. 107–124). Vetor.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2007). *Como as pessoas aprendem: Cérebro, mente, experiência e escola.* (C. D. Szlak, Trans.). Editora Senac.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2019). Motivação de estudantes no ensino superior: Como fortalecê-la? In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 137–157).
- Casiraghi, B., Almeida, L. da S., Boruchovitch, E., & Aragao, J. C. S. (2021). Rendimento acadêmico no Ensino Superior: Variáveis pessoais e socioculturais do estudante. *Revista Práxis*, 12(24), Article 24. <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/3373>
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2020). Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-psi: revista eletrônica de psicologia, educação e saúde*, 9(1), 27–38.
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., Almeida, L. S., & Almiro, P. A. (2022). O Ensino Superior num contexto sociocultural de desafios. *Revista E-Psi*, 11(1), 7–27.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5th ed). Longman.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Freitas, A. A. da S. M. (2005). Acesso à Universidadeos alunos do ensino superior privado. *Estudos em Avaliação Educacional*, 16(31), Article 31. <https://doi.org/10.18222/eae163120052146>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: Principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 0(46), Article 46. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/39147>
- García-Pérez, D., Fraile, J., & Panadero, E. (2020). Learning strategies and self-regulation in context: How higher education students approach different courses, assessments, and challenges. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00488-z>
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., & Buckley, J. A. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature* (Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success, p. 156). Nationa postsecondary education cooepetarite.
- Lins, M. R. C., Araujo, M. R., & Minervino, C. A. da S. M. (2011). Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 63–70. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100007>
- McCombs, B. L. (2017). Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner - A tribute to Claire Ellen Weinstein and Early Researchers of this topic. *Frontiers in Education*, 2. <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00006>
- Medeiros Filho, A. E. C., Roseira, Í. B. R., & Pontes Junior, J. A. D. F. (2019). Perfil socioeconómico y desempeño de estudiantes de pregrado en educación física en ENADE / BRASIL. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 90. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.008>
- Mendes Junior, A. A. F. (2014). Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: O caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 22(82), 31–56. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100003>

- Pajares, F. (2016). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rocha, A. L. da P., Leles, C. R., Queiroz, M. G., Rocha, A. L. da P., Leles, C. R., & Queiroz, M. G. (2018). Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 74–94. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3162>
- Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E., & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100305. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sá, M. J., Ferreira, E., & Ramos, K. M. da C. (2015). Saberes e fazeres docentes: Uma reflexão sobre autonomia e sucesso no ensino superior. *Educação*, 38(2), 280–288. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.16498>
- Saiz, C., Rivas, S. F., & Almeida, L. S. (2020). Los cambios necesarios en la Enseñanza Superior que seguro mejorarían la calidad de la educación. *Revista e-psi: revista eletrónica de psicologia, educação e saúde*, 9(1), 9–26.
- Salvador, C. C., Gómez Alemany, I., Martí, E., Mauri Majós, T., Miras Mestres, M., & Oliveira, C. M. de. (2000). *Psicologia do ensino*. Artes Médicas Sul.
- Santos, A. A. A. dos, Zanon, C., Ilha, V. D., Santos, A. A. A. dos, Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: Seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic*

- Achievement* (pp. 83–110). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_4
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (second edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Seli, H., & Dembo, M. H. (2012). *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Focus on Self-Regulated Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813836>
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101795. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795>
- Varela, A. (2007). *Informação e autonomia: A mediação segundo Feuerstein*. Editora Senac.
- Weinstein, C. E., & Acee, T. W. (2018). Study and learning strategies. In R. F. Flippo (Ed.), *Handbook of college reading and study strategy research* (Third Edition, pp. 227–240). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

A AFETIVIDADE E A SATISFAÇÃO COMO ELEMENTOS INTERVINENTES DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

Andréia Osti
Bianca Lopes da Cunha Nogueira
Isabela Pissinatti

Introdução

Inúmeras pesquisas confirmam a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem. Entretanto, esta temática é habitualmente negligenciada tanto na prática dos professores, quanto nos currículos dos cursos de formação em diversas universidades brasileiras. Estudos sobre o papel da dimensão afetiva nas práticas educacionais mostram-se importantes pois, até recentemente, o trabalho pedagógico vinha sendo tratado como se as decisões docentes em sala de aula envolvessem apenas a dimensão cognitiva, desconsiderando-se o aspecto afetivo (Osti & Martinelli, 2014).

É possível reconhecer durante o século XX, o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes históricos, culturais e sociais da condição humana. Isso possibilitou uma nova compreensão sobre o papel da afetividade no desenvolvimento humano. A cognição e a afetividade passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, havendo todo o interesse em serem analisadas na sua interpenetração, dependência ou complementaridade.

Pela sua relevância, a afetividade vem sendo tema de debate em estudos nacionais (Ribeiro, 2010; Almeida & Mahoney, 2014; Osti & Tassoni, 2019; Osti, 2022) e internacionais (Snyder & Lopez, 2009; Rodriguez & Cruz, 2009; Mensurado, 2010; González et al., 2018; Heck et al., 2021), em decorrência do reconhecimento de que os aspectos afetivos podem contribuir para índices de desajustamento, violência, repetência e evasão escolar, bem como para o sucesso e adequado desempenho acadêmico, refletindo no percurso acadêmico de estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior.

A satisfação também é estabelecida como uma variável cognitivo-afetiva que retrata a avaliação subjetiva dos alunos em relação à qualidade de sua experiência acadêmica (Soares & Almeida, 2011). Uma multiplicidade de aspectos de cunho pessoal, relacional e institucional impactam a adaptação e o êxito acadêmico do estudante do Ensino Superior. Os fatores integram vivências, conflitos pessoais, relação com os grupos de interação, familiares, amigos e professores e as condições institucionais (Almeida et al., 2001). Desta forma, pode-se perceber que tanto a afetividade quanto a satisfação são constructos que estão relacionados com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes. Se de um lado a afetividade está presente em todos os níveis de ensino, de outro, a satisfação é melhor reconhecida em estudantes universitários, dado seu melhor conhecimento e reconhecimento dos fatores que afetam a aprendizagem.

Refletir sobre os fatores que interferem na dinâmica do processo de aprendizagem, bem como pensar na afetividade e satisfação como elementos que podem promover (ou não) a aprendizagem, é tarefa que deve fazer parte do cotidiano de todos os professores. No entanto, apesar do avanço em pesquisas e trabalhos na área educacional sobre os fatores que participam do processo de ensino e de aprendizagem, ainda se negligenciam os aspectos afetivos e a qualidade da interação vivenciada entre professores e alunos. A afetividade torna-se elemento de preocupação apenas quando surgem problemas como a não aprendizagem, altos índices de repetência, violência, indisciplina e abandono, dentre outros.

Nessa perspectiva pode-se afirmar que pesquisas sobre o papel da dimensão afetiva e satisfação mostram-se importantes pois, ainda hoje e com maior frequência no Ensino Superior, o trabalho pedagógico vem sendo tratado como se as decisões docentes em sala de aula envolvessem apenas a dimensão cognitiva do estudante, sem consideração dos aspectos socioafetivos. Mais concretamente, se a afetividade constitui força propulsora da aprendizagem, podendo intervir no desenvolvimento cognitivo e sucesso acadêmico dos estudantes, quais as possíveis implicações da afetividade e da satisfação para a aprendizagem? Considera-se que a compreensão da relação entre esses fatores relacionados ao desempenho acadêmico, bem como sua influência para a

aprendizagem dos alunos, contribui para se criar estratégias e programas que visem maximizar o desenvolvimento socioemocional das crianças e jovens, com a finalidade de amenizar as possíveis dificuldades e contribuir para o sucesso acadêmico.

Sobre a afetividade

Definir afetividade não é tarefa fácil. Estudos internacionais (Rodriguez & Cruz, 2009; Snyder & Lopez, 2009; Mensurado, 2010; Zuñiga & Rojas, 2016; González et al., 2018, Heck et al., 2021) têm uma compreensão diferente sobre como ela pode ser conceituada, bem como as especificações desse constructo. No entanto, a concordância para a maioria dos autores reside em compreender a afetividade como uma dimensão emocional que afeta o processo de aprendizagem e rendimento.

Nacionalmente, Tassoni e Santos (2013) verificaram quais são as pesquisas que discutem a afetividade e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Teoricamente, foi constatado que a afetividade é fundamentada em diferentes perspectivas teóricas, não existindo uma teoria específica que a explique. Essa variedade de autores indica, de certa maneira, que essa temática precisa ser muito investigada, pois não se tem, ainda, conhecimento suficiente para explicar todos os fatores que compõem e intervêm no processo educativo.

Apesar de pouca produção nacional sobre esse tema, os trabalhos produzidos (Nunes, 2009; Ribeiro, 2010; Mahoney & Almeida, 2014; Osti & Tassoni, 2019; Osti, 2022) consideram que a afetividade tem uma relação indissociável com os processos de ensino-aprendizagem, demonstrando, assim, que a relação entre afetividade e aprendizagem vem ganhando espaço nas discussões do mundo acadêmico, ainda que de forma singela.

Para Mahoney e Almeida (2014), a afetividade se refere à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno, por meio das sensações agradáveis ou desagradáveis e que o sentimento é a expressão representacional da afetividade. Ou seja, os sentimentos podem ser expressos pela linguagem verbal e configuram a representação da afetividade. Nesse sentido, para Rodriguez e Cruz (2009), o termo

sentimento pode ser utilizado como sinônimo de afeto ou de afetividade, pois esses regulam as relações entre os indivíduos, integram tantos valores em si como para si, e difundem-se por meio do processo de aprendizagem.

Nunes (2009) esclarece que a afetividade tem duas dimensões independentes: a afetividade positiva e a afetividade negativa. A positiva é aquela associada a sentimentos agradáveis, que trazem bem-estar e conforto para o sujeito e são representados por alegria, entusiasmo, felicidade, orgulho, otimismo, amor, tranquilidade, alívio, esperança, entre outros. A afetividade negativa corresponde àquela causada por sentimentos desagradáveis, como tristeza, medo, culpa, vergonha, ansiedade, angústia, desgosto, raiva, desânimo, desinteresse, insatisfação, entre outros.

Recentemente, diversas pesquisas e reflexões teóricas têm destacado a importância do aspecto afetivo dentro do âmbito educacional. Tal aspecto vem sendo abordado através de diferentes focos, como a afetividade no ambiente escolar, a emoção na sala de aula e a afetividade nas interações entre professores. O caminho mais explorado tem sido a análise da complexidade dos sujeitos, integrando as dimensões afetiva e cognitiva que o formam. Por conseguinte, alguns estudos vêm optando por abordagens que defendem a interdependência entre ambas.

A aprendizagem, a partir do que consideramos, se dá enquanto uma relação entre duas ou mais pessoas, ou entre uma pessoa e um objeto e, segundo Osti e Brenelli (2013), é nela que se assentam relações afetivas que podem reforçar os vínculos entre professores e estudantes. Nesse sentido, é imprescindível compreender a afetividade enquanto um elo inseparável e até um aspecto indissociável da inteligência (que promove o desenvolvimento), até mesmo porque é uma forma de interesse, intrínseco ou extrínseco, sempre presente, e que dá sentido para a realização de uma ação.

De acordo com Leite e Tassoni (2002), a afetividade é a maneira como o sujeito elabora suas emoções, baseando-se nas apropriações simbólicas e culturais daquilo que experimentou. O processo de construção da singularização do indivíduo também é um processo social, pois mesmo quando deixamos de depender tanto da interpessoalidade,

continuamos nos nutrindo da cultura, ou seja, do que foi construído coletivamente.

Internacionalmente alguns autores (Rodriguez & Cruz, 2009; Snyder & Lopez, 2009; Mensurado, 2010; Zuñiga & Rojas, 2016, González et al., 2018, Heck et al., 2021) também fazem essa diferenciação quando postulam que os sentimentos positivos correspondem à alegria, ao otimismo, à segurança, à confiança, à tranquilidade, enquanto os sentimentos negativos condizem com a tristeza, com o pessimismo, com o medo, com a ansiedade, com a evitação, com a raiva e com a insegurança. Ou seja, é evidente que todos nós desenvolvemos afetividade em nossas relações, mas esta precisa ser entendida como positiva ou negativa, assim a afetividade positiva diz respeito a emoções agradáveis, enquanto a afetividade negativa equivale a sentimentos desagradáveis.

Nesse cenário, a afetividade passa a ser um dos fatores de influência para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que é dentro de uma sala de aula e por meio dela que a qualidade das relações ali construídas será determinada. O modo como o professor e o aluno se relacionam pode ser determinante para o aprendizado, pois, por meio das relações vivenciadas, sentidas e percebidas, o estudante poderá, ou não, se sentir capaz de aprender. No momento em que um educador incentiva seus alunos, buscando sua aprendizagem, ele está demonstrando afetividade. É possível perceber como o professor deixa marcas em seus alunos, e se torna exemplo, mesmo um exemplo do que não, ser ao deixar marcas negativas. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem age como um catalisador e intensificador dos interesses dos alunos (Seligman, 2011). Considerando que as relações em sala de aula podem ser positivas ou negativas, pois não há como garantir que sejam sempre positivas, essas podem influenciar e repercutir no desempenho de cada estudante. De um lado, se o aluno tiver uma imagem positiva de si, sua aprendizagem pode ser um processo prazeroso e poderá ser facilitada. De outro lado, se os alunos tiverem uma imagem negativa de si, podem apresentar maiores dificuldades em aprender, pois, para eles, o processo de aprendizagem pode ser doloroso, tenso e conflitante.

Essa assertiva se fundamenta em Barbosa et al. (2011), quando afirmam que a relação com o professor, se positiva, constitui para o

estudante um indicador de proteção, refletindo sobre a confiança em suas próprias capacidades, atitudes e motivações, o que se reflete na questão da adaptação acadêmica. Quando o estudante tem uma relação mais próxima com seu professor, percebe o ambiente como apoiador, desenvolve atitudes positivas e se expressa melhor. De outra forma, quando a relação entre professor e aluno é negativa, há uma menor cooperação em sala de aula e o estudante pode vir a desenvolver sentimentos negativos e menor engajamento com os estudos, o que afeta outras interações na própria instituição.

Veras e Ferreira (2010) explicam que, quando os estudantes vivenciarem uma relação positiva com o professor por meio do diálogo e da proximidade, isso contribuirá para um ambiente de ensino e aprendizagem prazeroso. As posturas adotadas pelos professores despertam nos alunos formas de comportamento, tais como o interesse pelo aprendizado, o cumprimento das atividades solicitadas e a participação efetiva nas aulas, reforçando no professor essa relação afetiva positiva e indicando que as práticas dos professores influenciam o processo de ensino e aprendizagem, além de mostrar a importância das relações afetivas para a construção do aprendizado e para o desempenho dos alunos. No entanto, também existem alunos que desenvolvem uma afetividade negativa tanto em relação ao professor, quanto em relação à escola.

No trabalho de Ribeiro (2010), a autora afirma que uma das principais características do professor brasileiro é a impulsividade e que a falta de qualificação, os salários insuficientes, a instabilidade profissional, a deteriorização na carreira de professor e a precariedade das condições de trabalho contribuem para o sentimento de angústia vivido por esses profissionais, o que tem implicações para sua forma de lidar com situações em sala de aula. Concebendo que a relação professor e aluno é permeada pela afetividade e que esta pode ser percebida por meio de ações, de gestos e da linguagem. Dessa forma, a palavra dita acaba por narrar uma concepção de sujeito e define o lugar dele no meio social. Essa realidade reforça a hipótese, neste texto, de que a afetividade, seja positiva ou negativa, têm influência direta na aprendizagem.

Ao se pensar sobre a formação do professor, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) reconhece que características ligadas às próprias emoções podem impactar positivamente o

aprendizado dos alunos. Portanto, é possível afirmar que as dimensões afetivas envolvem todo o processo de planejamento e de desenvolvimento das práticas pedagógicas e constituem fator importante na determinação da natureza das relações estabelecidas entre os sujeitos e os diversos objetos de conhecimento. Destaca-se que há um reduzido número de publicações sobre esta temática no Brasil e por isso existe a necessidade de refletir sobre aspectos afetivos no processo educativo e o investimento em novas pesquisas que considerem suas implicações para o contexto da sala de aula.

Sobre a afetividade em sala de aula

Osti e Noronha (2015) investigaram a associação entre afetos e otimismo em estudantes do curso de Pedagogia de uma Faculdade particular da Região Metropolitana de Campinas. A amostra foi composta por 186 estudantes universitários, com idades variando de 18 a 56, do primeiro ao último ano da graduação em Pedagogia e estudantes da pós-graduação em Psicopedagogia. Os resultados encontrados evidenciaram maiores níveis de afetos positivos, que negativos. Em relação ao otimismo, houve diferença em relação aos anos de curso e foi maior nas pessoas mais velhas. Os estudantes do primeiro ano e os que cursam especialização em psicopedagogia apresentaram maiores índices de esperança.

Os dados permitiram evidenciar que os alunos ingressantes são mais esperançosos porque vislumbram maiores possibilidades de realização profissional. Esse sentimento também é compartilhado pelos alunos formados que voltam a estudar buscando uma especialização e acreditam que essa qualificação possibilitará uma mudança profissional. Em contrapartida, os mais velhos apresentam médias menores. Esse dado sugere que os estudantes mais jovens nutrem muitas esperanças em relação ao futuro porque vivenciam mais afetos e sensações positivas em decorrência não só da idade e da série, mas em relação ao momento em que vivem – a juventude – e em virtude da pouca (ou nenhuma) experiência profissional e pessoal (Noriega et al., 2005). Em outra medida, os mais velhos são mais realistas e menos esperançosos por terem uma maior vivência tanto profissional quanto pessoal.

Considerando que os afetos vividos influenciam o processo de aprendizagem, Osti e Tassoni (2019) investigaram como os estudantes percebem o ambiente da aprendizagem, quais os sentimentos envolvidos na relação com o aprender e mensurar as diferenças de gênero. Os resultados gerais evidenciam que o gênero masculino têm sentimentos e percepções mais negativas relativas ao relacionamento com o professor. O gênero feminino têm sentimentos mais positivos, e os negativos são direcionados para si. Especificamente, constatou-se que o sentimento mais vivenciado pelos alunos é positivo e relativo à amizade, seguido de felicidade. No entanto, as mulheres demonstram sentir mais ansiedade, tristeza e menos raiva. Os homens sentem mais raiva e menos-valia. A pesquisa colabora para o campo da formação de professores, ao discutir as relações entre afetividade e cognição. Os resultados corroboram o que a literatura internacional vem apresentando em relação à diferença entre os sexos.

Em relação à afetividade na relação educativa, Ribeiro (2010) assevera que é fundamental criar um clima propício à construção dos conhecimentos, no entanto descreve a existência de situações perversas em sala de aula, tal como o professor ridicularizar um estudante ou permitir que outro aluno o faça, humilhar, não permitir o diálogo, fazer ameaças e terror com as notas. Esclarece que essa intolerância por parte dos professores pode constituir casos isolados e não representativos daquilo que ocorre habitualmente em sala de aula. No entanto, situações conflitantes e vexatórias têm impacto sobre o aluno. A autora ainda sustenta que a afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem. Do ponto de vista negativo, a ausência desse fator parece ser a principal fonte de dificuldade do aluno e, do ponto de vista positivo, sua presença favorece a relação do estudante com as disciplinas e com o professor, o que resulta em melhor desempenho.

Em um estudo sobre a presença dos sentimentos e emoções no processo de ensino e aprendizagem, Silva (2017) buscou compreender os sentimentos dos professores e alunos em aulas teóricas e práticas, as causas desses sentimentos e seu controle, além de averiguar se os professores e alunos consideravam importante a influência dos sentimentos no processo educativo. Os resultados indicam que as situações que causavam bem e mal-estar eram referentes à relação dos

professores com os estudantes, sendo o bem-estar dos professores produzido pelo interesse e pela cooperação e o mal-estar, pelo desinteresse. Com os estudantes, o bem-estar estava relacionado às aulas práticas e/ou interessantes e situações de acerto, e o mal-estar em aulas desinteressantes, no contato com professores desestimulados.

Os sentimentos construídos, a partir dessas situações, por parte dos professores foram de prazer, realização, tranquilidade e motivação, relatados por eles principalmente nas aulas práticas; e de mal-estar, como desânimo, ansiedade e raiva. Já os alunos apresentaram mais sentimentos de mal-estar (desânimo, desprazer, insegurança, ansiedade e medo) do que de bem-estar (motivação, prazer e realização). Essa pesquisa indica que tanto professores quanto estudantes nutrem sentimentos em sala de aula, e esses interferem no desempenho de cada um deles.

Nesse sentido, podemos verificar que a relação dos estudantes com o conhecimento se tornou algo prazeroso por meio da relação com o professor, demonstrando, assim, que uma relação positiva entre professor-aluno favorece o desempenho dos estudantes e o seu relacionamento com o conhecimento. Dessa forma, uma relação afetiva positiva é capaz de marcar a vida de um grupo de alunos e transformar um professor em inesquecível. Contudo, devemos considerar que o contrário também é verídico, ou seja, se a relação construída entre esse professor e seus estudantes tivesse sido negativa, as lembranças deixadas poderiam ser relativas à vergonha, à ansiedade, ao desinteresse, à insatisfação, entre outros sentimentos.

Tassoni (2000), que em suas pesquisas valoriza a questão da afetividade e da importância da mediação durante a aprendizagem, aponta que “nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afeta cada aluno individualmente” (p. 11).

Outro autor que destaca a importância da afetividade para a aprendizagem é Fernandes (2014). Considerando que os sentimentos são construídos a partir da relação professor-aluno, o pesquisador buscou discutir quem são e como são caracterizados pelos alunos esses professores, e como tais sentimentos dificultam a aprendizagem desses estudantes. Seus resultados indicam que os alunos representam dois tipos de professores: o motivador e o bloqueador. O primeiro é aquele

que busca meios para tornar o processo de ensino e aprendizagem prazeroso, utiliza diferentes recursos para a aprendizagem, explica com atenção, paciência e respeito e tem qualidade nas relações estabelecidas com os estudantes. O segundo é retratado como aquele que expõe os alunos em público, mostrando seus erros e dificuldades, que propõe atividades que vão além da capacidade cognitiva dos estudantes, que utiliza a nota como punição e que desconsidera a influência da afetividade no processo educativo, pois valoriza apenas os aspectos cognitivos.

Nascimento (2011) considera que os professores são pessoas significativas e influenciam a forma como o estudante se vê ou se percebe, pois eles constantemente lhes fornecem informações sobre suas habilidades, valores, destrezas ou ausência deles. Assim, a qualidade do relacionamento professor-aluno influencia no desenvolvimento do conhecimento de si, elaborado pelo estudante.

Em outras palavras, a forma como um professor expressa, o modo como exerce a disciplina e o controle, o clima democrático ou autoritário em sala de aula e o uso de elogios ou de críticas em tarefas realizadas são fatores que contribuem para a formação de uma representação positiva ou negativa do estudante sobre si e do grupo sobre ele. Nesse contexto, pode-se afirmar que a experiência é determinante da representação de si – mesmo o indivíduo não tendo consciência dessa representação. Quando um professor interage com os alunos por meio de gritos, de xingamentos, de ameaças, de negligências, de agressões físicas (empurrões) e psicológicas, com o objetivo de repreendê-los, isso causa desconforto e constrangimento nos alunos, fazendo com que esses construam uma representação negativa de si e da aprendizagem. O inverso é verdadeiro, ou seja, ao interagir com o aluno de forma positiva, não o expondo em momentos de dificuldades, assegurando seu direito de aprender de acordo com suas possibilidades, dando atenção e procurando destacar aspectos positivos, ele, professor, contribui para uma aprendizagem qualitativa que assegura o bem-estar psicológico do estudante.

Diante do exposto, pode-se considerar que, se a afetividade se constitui durante as experiências dos indivíduos, e que essas experiências ocorrem em diversos ambientes (como na escola e na universidade), ela configura, portanto, local de vivências de sentimentos e propicia a

construção de representações sobre si mesmo e sobre o outro. Especificamente em relação à sala de aula, pode-se dizer que os estudantes também aprendem, se são capazes ou não, e essa aprendizagem pode se refletir no sentimento que desenvolvem em relação ao processo de aprendizagem.

Mais recentemente, Ribeiro (2010), Leite (2011) e Osti e Tassoni (2019) ao discutirem sobre a importância da afetividade na educação, afirmam que a afetividade está vinculada ao processo de ensino-aprendizagem, e que sem o estabelecimento de vínculos afetivos, não é possível o aprendente disponibilizar energia para que seu desejo de aprender se manifeste. Ainda afirmam que os autores que pesquisam sobre a afetividade são unânimes em afirmar que o desenvolvimento humano integral deve ter cognição e afeição, e que a escola deve ser acolhedora e passível ao desenvolvimento afetivo.

Os trabalhos aqui apresentados permitem inferir sobre a importância do outro, nesse caso o professor, na construção da representação que alunos têm de si e suas possíveis implicações para a sua aprendizagem e envolvimento com o processo educativo.

Sobre a satisfação

A satisfação do estudante envolveu sua experiência de formação, considerando aspectos específicos relacionados à qualidade do ensino, ao currículo, às interações com os professores e colegas, à administração, à infraestrutura e recursos disponíveis na instituição, além da percepção sobre o ambiente acadêmico. Neste contexto, o reconhecimento dos fatores que influenciam a satisfação dos estudantes com o curso e com a universidade torna-se relevante para fins organizacionais e acadêmicos (Aragão et al., 2018). Algumas dimensões de análise são propostas por Osti e Almeida (2019) para identificação dos níveis de satisfação acadêmica, por meio do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (QSEA). Sendo elas: Institucionais, Profissionais, Interpessoais, Recursos Econômicos, Aprendizagem e Rendimento e Ensino.

Em relação à dimensão institucional, avalia-se a quantidade e a qualidade da infraestrutura e equipamentos oferecidos pela universidade,

como laboratório e salas de informática, o atendimento dos funcionários e a segurança no campus. No âmbito profissional, verifica-se o que os estudantes entendem sobre a carreira escolhida, as expectativas em relação ao mercado de trabalho e projetos futuros. Na dimensão Interpessoal, nota-se as relações sociais e os vínculos constituídos, como amizades e a participação em eventos extraclasse. Na perspectiva Recursos Econômicos observa-se a demanda financeira que o aluno necessita no período acadêmico, relacionado com seu desenvolvimento na graduação. Na dimensão Aprendizagem e Rendimento Acadêmico, observa-se como o estudante avalia seu próprio comportamento perante às tarefas rotineiras exigidas em aula, como provas, seminários, cumprimento de prazos e horários e o bom rendimento acadêmico. Por fim, a perspectiva Ensino compreende a qualidade pedagógica do docente, por meio da didática empregada em aula, os recursos utilizados e o relacionamento com os alunos (Osti et al., 2020)

Osti e Almeida (2022) concluem que quando o estudante possui resguardo institucional, apoio familiar e bom relacionamento com colegas, poderá experienciar uma maior liberdade em sua trajetória na universidade, assim como vivenciar uma maior satisfação acadêmica. Neste sentido, torna-se imprescindível o estudo dos indicadores de satisfação e insatisfação dos estudantes universitários, a fim de promover a expansão do número de estudantes contemplados por medidas de inserção e serviços de atendimento nas instituições de ensino superior, estimulando a promoção de bem-estar acadêmico e social.

Segundo Soares et al. (2021) os estudos sobre satisfação acadêmica têm viabilizado descobertas que contribuem para o processo de permanência ao indicarem as carências e fragilidades nas instituições de ensino superior em busca de alternativas que proporcionem crescimento e bem-estar aos estudantes. Uma vez que a satisfação e integração estão correlacionados em um processo dinâmico e recíproco, em que os estudantes transformam o ambiente a partir de suas perspectivas e atitudes, ao mesmo tempo em que o ambiente interfere nos estudantes a partir das oportunidades disponibilizadas e normas a serem cumpridas (Santos et al., 2013). A falta de recursos e maturidade, e a escassez de apoios especializados da instituição, faz com que alguns estudantes vivenciem sofrimento e insatisfação, o que pode levar a sua evasão do

Ensino Superior. Portanto, torna-se evidente a relevância do apoio psicológico e a promoção de políticas de inserção por parte das instituições que favoreçam o bem-estar físico e psicológico dos seus estudantes (Osti et al., 2020).

Para Osti et al. (2021) as experiências dos estudantes e as condições oferecidas são diferenciadas por áreas permitindo descrever os perfis dos estudantes e o contexto de sua vida acadêmica, sendo elas: Recursos Econômicos, Carreira e Emprego Futuro, Qualidade do Ensino e Relacionamento com os Professores, Relacionamento Interpessoal com Colegas, Aprendizagem e Rendimento Acadêmico e Qualidade dos Serviços e Equipamentos da Instituição de Ensino. Neste âmbito, Almeida et al. (2007) apontam que a adaptação acadêmica é crucial nas primeiras semanas após o ingresso na Universidade. A separação da família, a gestão autônoma de compromissos, das verbas e do tempo, e a nova rotina de afazeres acadêmicos exigem repostas adequadas na forma de experienciar a satisfação e o sucesso acadêmico.

Segundo Soares et al. (2021) o papel do professor possui destaque na avaliação do estudante, pois atua não só como facilitador do conhecimento, mas também na transição do conteúdo teórico para o prático, apoiando o desenvolvimento das habilidades profissionais. A grade curricular e a oportunidade de estágios também são pontos considerados importantes pelos alunos para a reflexão sobre a ação profissional, e para exercitar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos. Em contrapartida, a insatisfação com o curso verificada pelos autores ocorre quando a universidade disponibiliza atividades extracurriculares de baixa qualidade, infraestrutura precária das instalações e equipamentos do campus, pouca oferta de estágios e falta de informação sobre carreira, gerando insegurança em relação às expectativas para o mercado de trabalho. A Tabela 1 apresenta as dimensões que envolvem a satisfação e insatisfação acadêmica.

Tabela 1

Exemplo de itens que compõem cada dimensão

RELACIONAMENTO INTERPESSOAL COM COLEGAS
Número de amigos em que posso recorrer em momentos difíceis
Participar de festas ou convívios com outros estudantes
<input type="radio"/> convívio que consigo ter com colegas da universidade

CARREIRA E EMPREGO FUTURO
As oportunidades de emprego quando concluir o curso
As possibilidades de aplicação dos conhecimentos na futura profissão
As possibilidades do curso de realização profissional

QUALIDADE DE ENSINO
A ligação das matérias com a profissão que desejo ter
Os métodos de avaliação usados pelos professores
A forma como os professores motivam os estudantes

QUALIDADE DOS EQUIPAMENTOS E SERVIÇOS
Os equipamentos disponibilizados aos alunos
<input type="radio"/> ambiente acadêmico que se vive na minha universidade
<input type="radio"/> mobiliário e o equipamento das salas de aula

APRENDIZAGEM E RENDIMENTO ACADÊMICO
<input type="radio"/> meu nível de participação nas aulas
<input type="radio"/> meu nível de entendimento das matérias que estudo
<input type="radio"/> meu rendimento acadêmico nos trabalhos ou avaliações

RECURSOS ECONÔMICOS
A suficiência dos meus recursos econômicos para as despesas diárias
Ter dinheiro suficiente para participar das festas estudantis
Ter recursos financeiros para participar de atividades culturais e esportivas

Fonte: Osti et al., 2020 adaptado pelas autoras

O estudo de Osti et al. (2020) investigou os níveis de satisfação acadêmica relacionados às áreas de conhecimento. Os relatos indicam diferenças nos níveis de (in)satisfação em razão do curso no que diz respeito ao relacionamento com os professores e desempenho acadêmico. Os professores de exatas foram caracterizados como mais frios e distantes, enquanto os professores de humanas foram considerados mais próximos e flexíveis no relacionamento com os estudantes. Em relação ao desempenho, os estudantes de exatas relataram maiores dificuldades com os conteúdos e em atingirem as médias necessárias para a aprovação.

Ao considerar o período do curso (integral ou noturno) na dimensão relativa ao relacionamento com colegas, verificou-se que os alunos do período integral estavam mais satisfeitos com a possibilidade de fazer amizades e de frequentar festas e eventos, todavia os estudantes do período noturno não conseguem participar das festas e possuem pouco tempo para conhecer pessoas no campus (Osti et al., 2020). Neste sentido, verifica-se que conhecer as satisfações ou insatisfações discentes auxilia na compreensão de como o Ensino Superior pode influenciar o desenvolvimento dos alunos, considerando as divergências entre a expectativa do aluno e as oportunidades que a instituição oferece (Rossatto et al., 2020).

Nesta conjuntura, constata-se a importância dos estudos acerca dos indicadores de satisfação e insatisfação acadêmica, de modo que um maior número de estudantes sejam beneficiados por políticas de permanência e serviços de atendimento que promovam o bem-estar acadêmico e social, uma vez que as pesquisas sobre a satisfação acadêmica auxiliam no entendimento das fragilidades das instituições de ensino superior e proporcionar importantes descobertas relacionadas ao sucesso acadêmico dos estudantes (Osti & Almeida, 2022).

Considerações finais

Este texto buscou compreender o papel da afetividade e da satisfação acadêmica enquanto elementos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Partiu-se do pressuposto de que em uma sala de aula não existe apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, que determinam, assim como os cognitivos, como irá ocorrer a aprendizagem, direcionando os estudantes no sentido de reforçar ou refutar seu compromisso, motivação e dedicação para com os estudos.

Assume-se a premissa de que, na escola e na universidade, tanto se desenvolvem relações de amizade e de respeito quanto de hostilidade e de conflito e que essas relações surgem como resultado do que é vivenciado cotidianamente no ambiente escolar e acadêmico. Dessa forma, pode-se dizer que, na sala de aula, há um ciclo que se retroalimenta. Ou seja, assim como os alunos vivenciam sentimentos negativos e positivos, têm satisfação ou insatisfação, os professores

também estão imersos nesse contexto e, mediante o comportamento dos alunos e as condições e relações de trabalho, também produzem sentimentos, afetividades e níveis de satisfação.

O desenvolvimento de um trabalho pedagógico que dissemine uma aprendizagem significativa, permitindo o plexo entre o afetivo e o cognitivo, por meio das interações sociais que acontecem no ambiente escolar e universitário, só pode acontecer através do planejamento de condições propícias. Exemplos dessas condições seriam investimentos na formação dos educadores, construção de uma proposta pedagógica de forma coletiva e recursos materiais e humanos eficientes. Através da construção coletiva e da reflexão constante, a escola e a universidade como um todo podem desfrutar de relações penetradas de sentimentos de reconhecimento, compreensão e consideração. Ainda, essa situação pode ampliar-se para fora dos muros da escola e da universidade, e “contaminar” toda a comunidade para além dos muros institucionais.

Considera-se ainda ser relevante que as instituições tenham ou criem canais de ouvidoria para se aproximar dos alunos, seja na criação de programas de denúncias, seja para criar programas de atendimento e acompanhamento psicológico ou seja para possibilitar momentos de conversa com a coordenação dos cursos, aproximando os estudantes da universidade e com foco na permanência e bem estar durante o período de vida universitária.

Encerra-se esse texto, afirmando-se que a questão da afetividade e da satisfação é importante para o processo de ensino e aprendizagem e tem influência sobre o mesmo, uma vez que afeta tanto alunos quanto professores. No entanto, ainda hoje essa temática não faz parte do currículo de formação de professores, nem de cursos de atualização para docentes em exercício. Seu desenvolvimento, em termos de pesquisa, ainda é pequeno se comparado ao cenário internacional. Isso posto, aponta-se aqui para a necessidade de maior investimento nessas temáticas, bem como no aprofundamento em se conhecer sobre as implicações da afetividade e da satisfação relacionadas ao contexto de aprendizagem para estudantes universitários e professores em exercício da função.

Referências

- Almeida, L. R., & Mahoney, A. A. (2014). *Afetividade e aprendizagem*. São Paulo: Edições Loyola.
- Almeida, L. S. Soares, A. P. C, & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção do questionário de vivências acadêmicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*, 3 (5), 3-20
- Almeida, L. S. Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento acadêmico no ensino superior: estudos com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 14 (1), 207-220. <https://hdl.handle.net/1822/12071>
- Aragão, B. S., Alfinito, S., & Luís, C. J. (2018). Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior. *Consumer Behavior Review*, 2(2), 96-107. <https://doi.org/10.51359/2526-7884.2018.22282>
- Barbosa, A. J. G, Campos, R. A., & Valentim, T. A. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia. Campinas*, 28 (4), 453-461. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400006>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.
- Chico, B. M.; Oliveira, V.; Osti, A.; Almeida, L. S. (2020). Investigação de fatores relacionados à satisfação acadêmica no ensino superior brasileiro. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, 1 (3), 1-15. <https://doi.org/10.51281/imp.a.e020015>
- Fernandes, D. (2014). Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha, & P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa.
- González, C., Sanmartín, R., Gómez-Núñez, M. I., Aparicio, P., & Vicente, M. (2018). El afecto positivo como factor protector del comportamiento de rechazo a la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 44 (3), 89-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300089>
- Heck, G. S., Schneider, C., Ramos, M. G., & Amaral-Rosa, M. P. (2021) A relação professor-estudante e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación - REXE*, 20(42), 137-149, <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042sehnem8>
- Leite, S. A. S. (Org.). (2011). *Afetividade e práticas pedagógicas* (2ª ed.) Perdizes: Casa do Psicólogo.

- Leite, S. A. S., & Tassoni, E. C. M., (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In R. G. Azzi, & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mensurado, B. (2010). La experiencia de flow o experiencia optima em el âmbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (2), 183-192. <http://www.scielo.org.co/pdf/rllps/v42n2/v42n2a02.pdf>
- Nascimento, R. C. S. (2011) Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldade de aprendizagem. [Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Humanas Universidade Federal da Bahia].
- Noriega, J. A. V.; Quiñones, T. I. S., & Guedea, M. T. D. (2005). Bienestar subjetivo, enfrentamiento y redes de apoyo social en adultos mayores. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 57-78.
- Nunes, V. (2009). *O papel das emoções na Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Osti, A. (2022). O desenho como representação da afetividade por crianças do ensino fundamental. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais UFSM/RS*, 15, 1-23. <https://doi.org/10.5902/1983734865414>
- Osti, A., & Almeida, L. S. A. (2019). Satisfação acadêmica no ensino superior. In Almeida, L. S. (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades* (99-114). Portugal, Adipsieduc.
- Osti, A., & Almeida, L. S. A. (2022). A satisfação acadêmica no contexto do ensino superior brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(3), 1558-1576. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16088>
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18 (3), 417-426. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008>
- Osti, A., & Martinelli, S. C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa (USP)*, 1, 1 - 11.
- Osti, A., & Noronha, A.P.P. (2015) Asociación entre afectos y optimismo en estudiantes del curso de Pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 195-209. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce195.209>
- Osti, A., & Tassoni, E. C. M. (2019). Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental. *Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, 49, 204 – 220. <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2676>
- Osti, A., Chico, B. M., Oliveira, V., & Almeida, L. S. (2020). Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública.

- Revista E-Psi*, 9(1), 94-106. <https://artigos.revistaepsi.com/2020/Ano9-Volume1-Artigo6.pdf>
- Osti, A., Freitas, P. J. J. A., & Almeida, L. S. (2021) O Comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da covid-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. *Revista Práxis*, 3, 275-292. <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2676>
- Ribeiro, M. L. A. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27 (3), 403-412. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>
- Rodriguez, J. A., & Cruz, M. F. (2009). Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da Universidade de Granada. *Revista Lusófona de Educação*, 14 (14), 125-144. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1117>
- Rossato, V. P., Pinto, N. G., & Muller, A. P. (2020). Satisfação Acadêmica de estudantes de ensino superior: o caso de um campus universitário. *Revista GeSec*, 11 (3), 185-211. <https://doi.org/10.7769/gesec.v11i3.1082>
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao Ensino Superior e Satisfação Acadêmica em Universitários. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33 (4), 780-793. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Objetiva.
- Silva, R. F. (2017). As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista].
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia Positiva*. Porto Alegre: Artmed.
- UNESCO. (2005). *Observatório de Violência*, Ministério da Educação.
- Soares, A. B., Rodrigues, I. S., Santos, G. G. B., & Lima, C. A. (2021). A Satisfação de Estudantes Universitários com o Curso de Ensino Superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, e220715, 1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003220715>
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2011). Questionário de Satisfação Acadêmica. In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (pp. 103-124). Coimbra: Almedina.
- Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Anais da Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, Brasil, 23.
- Tassoni, E. C. M., & Santos, A. N. M. (2013). Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED. *Revista Semestral da Associação*

Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 17 (1), 65-76.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100007>

Veras, R. da S., & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar Em Revista*, 38, 219–235. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>

Zúñiga, M. E., & Rojas, B. J. C. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje – casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12 (2), 217-231. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.227>

REGULAÇÃO EMOCIONAL: DEFINIÇÃO E AVALIAÇÃO

Ana Paula Porto Noronha
Makilim Nunes Baptista
Bruno Bonfá-Araujo

Introdução

Márcia é uma estudante de 18 anos, que cursa o 1º semestre de Enfermagem. Ela vem passando por momentos difíceis em sua vida, de modo geral, mas especificamente na área acadêmica. Seu processo psicoterápico foi iniciado há dois meses e, nas sessões de psicoterapia, relata que sempre teve dificuldades em aceitar fatos que trouxessem emoções de tristeza em sua vida. Disse, por exemplo, que quando está passando por uma situação de perda ou não consegue atingir seus objetivos, não consegue ter comportamentos adequados, quando se compara com outras pessoas. Quando questionada pelo psicoterapeuta sobre quais as reações e exemplos de situações, Márcia diz que fica com raiva ou culpa os outros, quando algo não está do jeito que planejava. Como exemplo adicional, cita que quando tira notas abaixo da média na universidade, ela sente uma raiva inexplicável e, sem mesmo ter noção do que está fazendo, é agressiva verbalmente com os professores e colegas que tentam explicar a situação (ou a acalmá-la), aumentando a voz, acusando os professores de serem incompetentes nas explicações e conhecimentos, além de ir para o banheiro e esmurrar as paredes, chorando sem parar.

Além destes comportamentos, após estes episódios, Márcia se sente extremamente inferior a outras pessoas e acredita que nada iria melhorar em sua vida, depois de receber alguma nota baixa, mesmo quando seu rendimento é coerente com o restante da turma. Também relata que quando ocorrem esses eventos pensa em desistir do curso, se autodenomina como “burra”, tem medo de que os outros a desaprovem, fica pensando fixamente na situação, culpa outras pessoas pelo que havia acontecido (por exemplo, os colegas que conversam durante as aulas) e

acredita que essas emoções e pensamentos nunca irão passar. Quando perguntada sobre o que tenta fazer para lidar com a situação, relata que falta na universidade por alguns dias, para não ter que enfrentar as pessoas e os professores, pois acredita que pode, inclusive, ser agressiva fisicamente com alguém, em casos extremos.

Por último, Márcia relata que começou a perceber esses comportamentos já na educação básica, pois quando recebia uma nota baixa (ou que achava que era inferior ao que merecia) ou quando alguma colega da sala fazia algum comentário depreciativo a seu respeito, também emitia comportamentos agressivos com os colegas, professores e, com a mãe, quando chegava em casa. Nesta fase da escolarização ficou apelidada de “esquentadinha”, e sofria bullying por causa desta característica.

O caso ilustrativo acima procurar enfatizar a relevância da discussão sobre a regulação emocional na atualidade. Ao lado disso, no contexto profissional da Psicologia, Educação e outras ciências afins, a avaliação do construto com vistas ao planejamento de intervenções eficazes tornou-se um desafio urgente. A compreensão das emoções é ímpar para o desenvolvimento humano saudável e adaptado, o que reitera a justificativa para a relevância do tema. O século XXI acarretou mudanças nas formas de interações pessoais, em todos os contextos sociais e trouxe cobranças quanto ao desenvolvimento saudável das emoções. Em razão disso, deve-se ter mais atenção às emoções e à saúde mental (American Psychiatric Association [APA], 2023).

À essa problemática soma-se o estudante do ensino superior, cuja entrada na universidade se dá em um período de grandes transformações, como aquelas relativas à identidade, às escolhas pessoais, expectativas e inseguranças quanto ao seu percurso profissional. Tal como apresentado por Lima et al. (2022), uma parte importante das pesquisas com universitários têm retratado que sintomas de ansiedade e depressão estão presentes, ao lado dos esforços para a adaptação à universidade, sendo os principais fatores de risco aqueles voltados às questões afetivas, familiares e econômicas, entre outras. Nesse ensejo, os processos autorregulatórios são aliados importantes para que os estudantes tenham respostas que levem ao desenvolvimento adaptado e saudável.

Este capítulo foi organizado de modo a conceituar a temática em tela e apresentar uma medida, elaborada no Brasil, que possui variados estudos de verificação de sua qualidade, e, se possível, permitir reflexões sobre a regulação emocional no contexto universitário. O instrumento em si (Escala de Desregulação Emocional) é resultante de anos de trabalho em equipe de docentes de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, cuja área de concentração é em avaliação psicológica, mais especialmente, são desenvolvidas pesquisas com vistas à construção e verificação das qualidades das medidas psicológicas. Os dois primeiros autores são docentes do Programa de Pós-Graduação, e o último é egresso e dedica-se ao seu pós-doutoramento em uma universidade no exterior.

Antes de passarmos ao conceito de regulação, faz-se necessário abordar as várias terminologias utilizadas, a saber: autorregulação emocional, autorregulação da emoção, regulação emocional, entre outras. Presentemente, o conceito adotado será o de autorregulação ou, eventualmente, regulação emocional. É possível também que o leitor veja o termo desregulação emocional sendo mencionado, quando estivermos nos referindo a dificuldades na regulação das emoções.

A autorregulação emocional é uma capacidade central do funcionamento humano, que auxilia na busca bem-sucedida de metas pessoais (Inzlicht et al., 2021). Ela é definida pelo enfrentamento e controle de emoções e situações (Berking et al., 2014), sendo uma habilidade fundamental para o desenvolvimento do funcionamento adaptativo em vários domínios da vida (Weiss et al., 2015), bem como, é um amplo processo por meio do qual os indivíduos experienciam, regulam e expressam suas emoções (Gross, 1998). Além disso, destaca-se a importância da autorregulação emocional como habilidade necessária para lidar com situações aversivas e manter o controle, mesmo em momentos de estresse e mal-estar (Noronha et al., 2019).

A necessidade de compreender a autorregulação emocional em contextos de vida distintos, dentro os quais o universitário, presentemente enfatizado, reside no fato de que ela é indispensável para a vida em sociedade. O que poderia ocorrer se não houvesse uma preocupação particular quanto à análise, enfrentamento e controle das emoções, assim como exemplificado no caso de Márcia. A este respeito,

Fior et al. (2022) enfatizam que as taxas de insucesso no ensino superior são altas, o que culmina com o abandono dos cursos, que é multideterminado, por questões econômicas, sociais, assim como pessoais. Além disso, o “descontrole” emocional implica gasto emocional desnecessário, de modo que pequenas situações, facilmente resolvidas, ganhariam intensidade de reações desproporcionais à importância do fato para o indivíduo, podendo ser prejudicial à saúde mental (Berking et al., 2014; Tamir, 2016).

A autorregulação emocional envolve processos internos e externos ao indivíduo, de monitoramento, avaliação e modificação das reações emocionais (Thompson, 1994). Desta forma, tem sido caracterizada como um conceito multidimensional, e de acordo com Weiss et al. (2015), composto por três componentes. O primeiro envolve a avaliação, compreensão e aceitação das emoções, enquanto o segundo refere-se ao controle dos comportamentos impulsivos e ao engajamento em comportamentos direcionados diante de emoções negativas. O terceiro componente consiste no uso de estratégias apropriadas para modular a intensidade e a duração da resposta emocional, e, para tanto, é realizado o monitoramento e avaliação das experiências emocionais, sendo que o “estar atento” permitiria a compreensão das emoções (Gratz & Roemer, 2004). Em outra direção, a autorregulação emocional foi previamente definida a partir de fatores distintos: componentes atencionais, cognitivos e comportamentais (Trentacosta & Shaw, 2009). Esses componentes também ajudariam no gerenciamento dos estados internos e na expressão emocional.

A autorregulação emocional pode ocorrer de forma automática ou controlada e resulta na expressão emocional adaptada do indivíduo (Gratz & Roemer, 2004), implicando na inibição, ativação ou mudança da atenção e os comportamentos em uma determinada situação, permitindo assim, o controle dos impulsos. Segundo essa perspectiva, a autorregulação emocional modula a atenção e o comportamento em resposta a um estímulo específico, sendo que, ao regular as ações, as pessoas o fazem em harmonia com suas necessidades, motivações e experiências de vida (Koole et al., 2010). Portanto, um indivíduo com essa habilidade desenvolvida é flexível para lidar com suas emoções em situações adversas, contendo ou modificando suas expressões de raiva, medo ou tristeza para sentimentos

mais positivos. Dessa forma, a autorregulação emocional permite que o indivíduo atinja estados emocionais mais positivos e, conseqüentemente, bem-estar emocional (Tamir, 2016). Evidências prévias sugerem também que em contextos acadêmicos, como no Ensino Superior, a autorregulação emocional esteve associada a bem-estar, sucesso pessoal, motivação e menores níveis de procrastinação (Wang et al., 2022). Deste modo, parece-nos adequado supor que no âmbito do desenvolvimento de pesquisas, bem como em relação às implicações práticas das atuações da Psicologia, Educação e ciências afina, a autorregulação emocional deva despertar a atenção.

Além disso, a autorregulação previne estados depressivos, ansiedade e comportamentos agressivos (Berking et al., 2014; Gratz & Roemer, 2004). Assim, indivíduos com déficits na autorregulação emocional estão mais propensos a desenvolver psicopatologias e comportamentos disfuncionais. Dito isto, pode-se compreender que as estratégias usadas para a regulação das emoções são essenciais, pois impactam na diminuição de comportamentos disfuncionais e promovem o desenvolvimento saudável (Gondim & Borges-Andrade, 2009), tal como afirmado no início deste capítulo. Portanto, é importante considerar que a autorregulação emocional também é um fator protetor para as pessoas, pois permite controlar a impulsividade.

A habilidade de dominar as emoções é essencial, já que comportamentos impulsivos estão presentes em diversos transtornos, particularmente como os neuropsicológicos em idosos, e no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (Lopes et al., 2005; Schindwein-Zanini, 2010), dos quais o último tem sido presente em estudantes universitários. Além disso, é fundamental para intervenções terapêuticas em pacientes diagnosticados com Transtorno de Personalidade Borderline ou em tratamentos para usuários de substâncias psicoativas, como exemplos. Por conseguinte, o controle emocional é utilizado em tratamentos para diversas psicopatologias, sendo eficaz para a redução da sintomatologia depressiva (Berking et al., 2014). A relação entre controle emocional e impulsividade é inversa, ou seja, quanto maior o controle emocional, menor a impulsividade. Diferentes estratégias podem ser usadas para que os indivíduos se autorregulem diante de situações cotidianas, e as estratégias apropriadas dependem do contexto

e da situação específica (Sheppes et al., 2011). Em espaços acadêmicos, por exemplo, sabe-se que programas de treinamento, como a elaboração de *workshops* e diários semanais, podem influenciar de maneira positiva estudantes universitários a apresentarem um maior engajamento em comportamentos de controle emocional (Wang et al., 2022).

Dessa maneira, a autorregulação emocional é uma habilidade necessária em várias fases da vida, sendo indispensável para a convivência em sociedade e para evitar desfechos negativos em termos de saúde física e mental. Sua importância não se restringe a uma faixa etária específica, mas é crucial tanto para crianças e adolescentes quanto para adultos. No entanto, é preciso considerar que diferentes influências podem afetar o desenvolvimento dessa habilidade em cada fase da vida.

A autorregulação emocional desempenha um papel decisivo no processo adaptativo dos indivíduos, sendo que a sua influência é evidente em diferentes fases e circunstâncias da vida, como defendido no parágrafo anterior, tais como nos contextos educativos, organizacionais, nos relacionamentos interpessoais, ou na administração de medicamentos, alimentos e substâncias químicas. Crianças e adolescentes precisam desenvolver gradualmente o controle das emoções, o que pode ser complexo e exigir maiores esforços em alguns períodos, como na adolescência. No entanto, a ineficácia da autorregulação emocional, ou sua desregulação, pode gerar uma compreensão limitada das emoções e baixo controle delas. Por essa razão, é importante considerar o desenvolvimento da autorregulação emocional como um recurso indispensável para a adaptação saudável do indivíduo. Como afirmado, reiteramos que é importante destacar que diferentes situações da vida, de modo sistemático, exigem estratégias distintas de regulação emocional. Devido à natureza multidimensional da autorregulação emocional e à sua ampla aplicabilidade, existem várias possíveis associações com outros construtos e desfechos específicos, que serão mais bem detalhados a seguir.

Autorregulação emocional relacionada a outras variáveis

As relações entre diferentes conceitos teóricos psicológicos são frequentes na literatura científica, isso porque não é possível “isolar” de

todas as outras uma determinada característica. O que os pesquisadores procuram investigar é a comunalidade entre os construtos e suas diferenciações. Em razão disso, pesquisas incluem variáveis distintas. A vantagem de tais compreensões ampliadas sobre os fenômenos reside no fato de que o indivíduo é composto por uma série de interrelações, que quando analisadas de modo amplo permitem diagnósticos e intervenções mais eficazes. Enfatizando novamente o Ensino Superior, integrar aos fenômenos acadêmicos, àqueles sociais e pessoais, tende a maximizar o potencial humano a ser desenvolvido.

Quanto às relações entre autorregulação emocional e demais conceitos, dois importantes estudos de revisão de literatura devem ser destacados, um dos quais foi uma metanálise. Joormann e Stanton (2016) encontraram forte associação entre dificuldades de autorregulação emocional e depressão em sua revisão. Foi constatado que pacientes com depressão têm maior dificuldade em lidar com situações adversas e tendem a usar estratégias de enfrentamento mal adaptativas. Enquanto a metanálise de Schäfer et al. (2017) evidenciou que as estratégias de autorregulação emocional estão significativamente relacionadas aos sintomas de depressão e ansiedade. Além disso, pessoas com depressão/ansiedade tendem a usar mais estratégias desadaptativas de autorregulação emocional e menos estratégias adaptativas, corroborando os achados do primeiro estudo. Para o contexto universitário, estes achados sugerem, portanto, que situações adversas como àquelas apresentadas no caso Márcia, podem culminar em desfechos negativos internos, como procrastinação (ou seja, faltas às aulas) e episódios depressivos; e externos, como violência física (ou seja, agredir colegas e professores).

As estratégias de autorregulação emocional em relação aos sintomas de ansiedade, depressão, transtornos alimentares e transtornos relacionados ao uso de substâncias foram investigadas previamente e os achados indicaram efeitos grandes para a estratégia de ruminação; médios a grandes para evitação, resolução de problemas e supressão; e pequenos a médios para reavaliação e aceitação (Aldao et al., 2010). De forma semelhante a falta de, ou desregulação emocional contribui para o desenvolvimento de sintomas depressivos, enquanto intervenções sistemáticas com foco no fortalecimento da autorregulação emocional

podem auxiliar na prevenção e tratamento desses sintomas (Berking et al., 2014). Em síntese, ao se analisar a relação entre autorregulação, ansiedade e estratégias de enfrentamento de estresse, foi encontrada relação negativa entre ansiedade e autorregulação, e relação positiva entre ansiedade e estratégias negativas de enfrentamento de estresse. Também foi evidenciado o poder preditivo da autorregulação em relação às estratégias de enfrentamento (Amate-Romera & la Fuente, 2021).

A baixa autorregulação emocional ou desregulação emocional está associada à vulnerabilidade ao desenvolvimento de doenças em indivíduos anteriormente saudáveis, e pode prever o progresso da doença em pacientes com saúde comprometida. No estudo de Howell et al. (2010), os autores encontraram que a meditação pode aumentar a regulação emocional, promovendo a autorregulação e melhorando a percepção somática e ambiental. Em acréscimo, tal como encontrado por Martín et al. (2021), as práticas meditativas também diminuem o neuroticismo, que está fortemente associado às emoções negativas.

Em outra direção, a música foi identificada como um importante suporte para a autorregulação emocional durante o período de isolamento social. Quanto às intersecções entre construtos distintos, Zong e Cheah (2023) pontuam convergência entre a autorregulação e religiosidade, identificando que o compromisso religioso está associado a níveis mais altos de autorregulação e a um ajuste psicológico mais positivo. No contexto universitário, sabe-se, tal como proposto por Wang et al. (2022), que o aumento de estratégias de autorregulação emocional esteve associado a um melhor desempenho acadêmico, podendo ser impulsionado a partir intervenções internas (por exemplo, promovendo o aumento do otimismo) até externas (por exemplo, fornecendo mais suporte social). Os autores concluíram que comportamentos autorregulatórios orientados a objetivos, otimismo e apoio social são recursos importantes que podem levar a efeitos positivos dos comportamentos na autorregulação (Wang et al., 2022).

Outras características positivas associadas à autorregulação emocional são o bem-estar e a resiliência. Para Simon e Durand-Bush (2015), a autorregulação tem forte poder preditivo sobre o bem-estar e a resiliência. Por fim, a inteligência emocional tem sido definida como a capacidade de identificar, nomear e agir adequadamente em relação aos

próprios sentimentos e aos dos outros, e tem sido investigada em relação à autorregulação emocional, suporte social e estilos parentais por diferentes pesquisadores (Atfilah, 2021; Hans et al., 2020). A autorregulação emocional pode ser considerada um componente importante da inteligência emocional. Os estudos conduzidos por Atfilah (2021) constataram que (I) a autorregulação apresenta um efeito significativo na procrastinação acadêmica com uma relação negativa; (II) 48,1% da variação na procrastinação acadêmica é influenciada pelo apoio dos pais e pela autorregulação. Já o estudo de Hans et al. (2020) revelou uma associação positiva entre o apoio materno, a autorregulação dos filhos e as habilidades acadêmicas, sendo que a autorregulação das crianças mediou essa associação.

A título de síntese, destaca-se que a revisão aqui apresentada, ilustrou a relação entre autorregulação emocional e outros construtos psicológicos. Desregulação emocional esteve associada com estratégias de enfrentamento mal adaptativas e sintomas de depressão, ansiedade e procrastinação acadêmica. A estratégia desadaptativa “ruminação” foi impactada por sintomas de ansiedade, depressão, transtornos alimentares e transtornos relacionados ao uso de substâncias. Em outra medida, sintomas depressivos puderam ser prevenidos, em parte, pela meditação e aumento do otimismo, assim como a última promove o desenvolvimento da autorregulação emocional e culmina em uma melhor performance acadêmica. Por fim, foram encontradas relações entre a autorregulação emocional, religiosidade, otimismo, suporte social, bem-estar e resiliência. Quanto ao contexto universitário, há resultados importantes quanto à procrastinação (Atfilah, (2021), desempenho acadêmico (Wang et al., 2022) e meditação (Howell et al., 2010).

Autorregulação emocional e instrumentos de medida

É importante monitorar e avaliar as experiências emocionais, destacando a importância de estar atento e compreender as emoções. Recentemente, o conceito de autorregulação emocional foi ampliado para um construto multidimensional, como abordado nas páginas anteriores, que envolve avaliação, compreensão, aceitação das emoções, controle de comportamentos impulsivos e engajamento em

comportamentos direcionados durante emoções negativas (Weiss et al., 2015). No contexto brasileiro, a produção de instrumentos para avaliação da autorregulação emocional ainda é incipiente. Por isso, é importante realizar pesquisas com amostras de adultos e infantojuvenis para desenvolver novos instrumentos psicológicos, atualizar os existentes e verificar seus parâmetros psicométricos para cada fase do desenvolvimento humano. A este respeito, convém destacar que os instrumentos de avaliação, como testes psicológicos, em suas versões em escalas e inventários, são auxiliares em amplos processos de avaliação conduzidos pelos psicólogos.

Com vistas a examinar os instrumentos mais frequentemente utilizados na avaliação da autorregulação emocional no Brasil, Batista e Noronha (2018) conduziram uma revisão de literatura integrativa na base de dados *Scientific Electronic Library Online - SciELO*. Os autores encontraram um corpus de 27 artigos, por meio de palavras-chave e operadores booleanos, fazendo uso dos termos “regulação emocional” e “autorregulação emocional”; “testes”, “escalas” e “inventários”. Os três instrumentos mais citados nas pesquisas consultadas foram a *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* de Salovey et al. (1995), a *Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)* de Gratz e Roemer (2004), e o *Emotion Regulation Profile (ERP)* de Nelis et al. (2011). Quanto à TMMS-24, trata-se de uma medida de autorrelato para avaliar como as pessoas lidam, discriminam e reparam seu humor e emoções, estruturada em quatro fatores, denominados de supressão, clareza, reparação e dificuldades na repressão defensiva.

Em relação ao ERP, os autores assumiram que a regulação emocional envolve processos cognitivos e comportamentais adaptativos e desadaptativos, quando organizados nos fatores que se seguem: estratégias cognitivas mal adaptativas, comportamentais mal adaptativas, cognitivas adaptativas e comportamentais adaptativas. Por fim, a DERS, assim como o ERP, tem quatro fatores: capacidade de tomar consciência e compreender emoções; aceitação das próprias emoções; controle de comportamentos impulsivos e acesso a estratégias de autorregulação emocional efetivas. Déficits em qualquer uma dessas habilidades indicariam dificuldades na regulação das emoções (Gratz & Roemer, 2004).

Em pesquisas realizadas com amostras de brasileiros, foram avaliados instrumentos de autorregulação emocional. Um deles foi a Escala de Regulação de Emoções (ERP), que foi investigada por Gondim et al. (2015) em uma amostra de adultos. Os resultados indicaram uma estrutura de dois fatores: regulação de emoções negativas e regulação de emoções positivas.

Nesse mesmo sentido, o Questionário de Regulação Emocional (ERQ) foi avaliado por Batistoni et al. (2013) e foram identificados dois fatores: reavaliação cognitiva e supressão emocional, bastante distintos dos obtidos por Gondim e colaboradores (2015). Baseadas nos modelos teóricos de Gratz e Roemer (2004), Nelis et al. (2011) e Weiss et al. (2015), a Escala de Desregulação Emocional – Adultos (EDEA) e infantojuvenil (EDEIJ; Baptista et al., 2023) foram definidas, tendo suas construções sendo baseadas em um conceito multidimensional de autorregulação, que envolve avaliação, compreensão e aceitação das emoções; habilidade para controlar comportamentos impulsivos e se engajar em comportamentos direcionados quando experimenta emoções negativas; e uso flexível de estratégias apropriadas para modular a intensidade e duração da resposta emocional.

Com o objetivo de avaliar a autorregulação emocional de crianças, adolescentes e adultos, Baptista e colaboradores (2023) construíram as Escalas de Desregulação Emocional – Adulto (EDEA) e Infantojuvenil (EDEIJ), que são instrumentos de autorrelato. São avaliados pensamentos, sentimentos e comportamentos que ocorrem diante de algum evento da vida que gera tristeza. Os estudos iniciais da escala foram relatados por Noronha e Baptista (2016). Os autores criaram a Escala de Autorregulação Emocional – Adultos (EARE-AD), antiga nomenclatura da EDEA, cuja alteração se deu na pesquisa de Cresmasco e colaboradores (2020), organizada em fatores que avaliam emoções, comportamentos e pensamentos, quando de situações que geram tristeza.

Oportunamente, Noronha e colaboradores (2019) analisaram as evidências de validade baseadas na estrutura interna e verificaram as estimativas de precisão. As análises fatoriais exploratórias indicaram a retenção de quatro a cinco fatores, sendo que o melhor sentido teórico se deu com a estrutura de quatro fatores, tendo recebido a

nomenclatura de: fator 1 (Estratégias de enfrentamento adequadas), fator 2 (Externalização da agressividade), fator 3 (Pessimismo), e fator 4 (Paralisação). Por fim, Bonfá-Araujo e colaboradores (2022) deram continuidade às investigações da qualidade da escala e, com base em nova coleta de dados, confirmaram os mesmos quatro fatores dos estudos anteriores.

No tocante à versão infantojuvenil da Escala de Autorregulação Emocional, posteriormente intitulada Escalas de Desregulação Emocional – infantojuvenil, Noronha e colaboradores (2019) investigaram suas propriedades psicométricas. Quanto à estrutura interna da escala, foram encontrados três fatores iguais aos da versão adulta, quais sejam, estratégias de enfrentamento adequadas, pessimismo e paralisação e um fator com nome exclusivo dessa versão - avaliação da experiência. Apesar dessa diferença, os resultados dos estudos foram satisfatórios e duas escalas para uso com ampla amostra podem ser utilizadas.

Assim sendo, as duas versões da escala de desregulação emocional apresentam características psicométricas adequadas, diversos estudos abordando as principais evidências de validade, bem como índices de confiabilidade adequadas. Importante citar que escalas desenvolvidas na realidade cultural brasileira podem ser de grande serventia para profissionais psicólogos, já que possuem a linguagem, o desenvolvimento e a normatização para o público nacional, não necessitando de adaptações semânticas, por exemplo.

Em um estudo realizado com universitários brasileiros, Cremasco et al. (2020) objetivaram investigar as qualidades psicométricas da Escala de Desregulação Emocional (EDEA). Dentre as várias análises realizadas, buscaram compreender se a escala era adequada para homens e mulheres. Os autores observaram que alguns itens foram mais predominantemente encontrados em mulheres e outros em homens, e isso é relevante quando da verificação da adequação da escala para ser utilizada com a amostra para a qual se pretendeu desenvolvê-lo. Além disso, o estudo teve a intenção de analisar, por outros métodos, se a redução de itens retrataria a mesma estrutura empírica encontrada inicialmente, o que foi corroborado. Desta feita, os autores concluem que a EDEA, por ser uma escala curta, de rápida aplicação, pode ser empregada no contexto do Ensino Superior como recurso auxiliar na

identificação de fatores pessoais, além dos sociais e culturais, que impactam na sua manutenção ao curso e à instituição.

Considerações finais

Este capítulo começa com a descrição de um caso típico de uma universitária jovem que apresenta claros sinais de desregulação emocional, especificamente relacionado com o ambiente acadêmico superior, que se inicia ainda na escola e acompanha a cliente (Márcia) até a universidade. Márcia possui estratégias de enfrentamento inadequadas para lidar com emoções negativas, não conseguindo refletir sobre os acontecimentos, não detectando quais seriam outras estratégias mais adequadas para lidar com essas emoções e se sentindo incapaz de enfrentar as situações de outra maneira. Assim, acaba utilizando de comportamento violentos, descontando nos outros sua raiva, irritação, sendo agressiva verbalmente e possivelmente fisicamente com quem está ao seu lado, inclusive com as pessoas que a amam. Também não consegue ter uma visão mais otimista, de mudança, de tentativa de ver a situação de outra forma, se pune, se culpa e acredita que nada pode fazer para mudar.

Como definido durante o capítulo, a desregulação emocional ocorre quando as pessoas não são capazes de compreender de maneira adequada os acontecimentos que ocorrem em sua vida, gerando emoções diversas (na maioria das vezes negativas, tais como tristeza, ansiedade, etc.) e não conseguindo lidar com essas emoções. Por exemplo, eventos que geram tristeza, como no exemplo citado, são naturais na vida de todo o ser humano, ou seja, experienciar tristeza é um fenômeno que todos os seres humanos vão experienciar, mais ou menos, durante seus dias. O problema é justamente como cada um vai lidar com essas emoções.

O próprio Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 edição – Revisão Textual (APA, 2023, p. 14) aponta a importância da regulação emocional, inclusive nos transtornos mentais, como uma das áreas fundamentais, juntamente com a cognição, processos biológicos e os comportamentos para a compreensão do funcionamento saudável/doente de uma pessoa. Sendo assim, a regulação emocional é fundamental nos processos adaptativos do ser humano. Ter consciência do que ocorre à nossa volta, interpretar de maneiras diferentes os

acontecimentos do cotidiano, bem como ter a capacidade de modificar estratégias de enfrentamento de situações aversivas podem auxiliar as pessoas a lidarem, de maneira adequada e flexível, no gerenciamento de suas emoções.

A autorregulação está associada também ao quanto as pessoas podem transformar eventos interpretados do ponto de vista extremo, em algo menos prejudicial, aumentando a quantidade de emoções positivas e, diminuindo as negativas, sem negar os fatos e a realidade. Assim a autorregulação emocional está associada ao bem-estar, à qualidade de vida, das relações sociais e no desenvolvimento saudável do ser humano.

Diversas estratégias de enfrentamento podem ser utilizadas, no sentido de auxiliarem os indivíduos na discriminação, reinterpretação cognitiva e enfrentamento de situações aversivas na vida. Além de estratégias específicas, tais como reinterpretação dos eventos, técnicas paralelas podem auxiliar no desenvolvimento da regulação emocional, tais como relaxamento, meditação, *mindfulness*, práticas religiosas (por exemplo, oração), que desenvolvem o foco atencional, dentre outros, podem ser eficazes em programas interventivos.

Poucas escalas no cenário nacional foram desenvolvidas para avaliação do construto de regulação emocional, dentre elas pode-se citar a Escala de Desregulação Emocional para adultos (EDEA) e para crianças e adolescentes (EDEI). Assim, a escala pode ser utilizada por psicólogos na área clínica e educacional, para avaliarem as principais estratégias de enfrentamento (adaptativas ou não) no ciclo vital, oferecendo uma ferramenta complementar na avaliação.

Referências

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Amate-Romera, J., & la Fuente, J. (2021). Relationships between test anxiety, self-regulation and strategies for coping with stress in professional

- examination candidates. *Annals of psychology*, 37(2),276-286. <https://doi.org/0.6018/analesps.411131>
- American Psychiatric Association (2023). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Texto Revisado: DSM-5-TR*. (5ª edição). Artmed.
- Atfilah, D. (2021). Parental social support, self-regulation, and academic procrastination for Depok Pharmacy Vocational Students. *Psyche Journal*, 14(1), 1-7. <https://doi.org/10.29165/psikologi.v14i1.1204>
- Baptista, M. N., Noronha, A. P. P., & Bonfá-Araujo, B. (2023). *Manual técnico da Escala de Desregulação Emocional Adultos (EDEA) e Infantojuvenil (EDEIJ)*. Vetor.
- Batista, H. H. V., & Noronha, A. P. P. (2018). Instrumentos de autorregulação emocional: uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 389-398. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1703.15643.12>
- Batistoni, S. S. T., Ordonez, T. N., Silva, T. B. L., Nascimento, P. P. P., & Cachioni, M. (2013). Emotional Regulation Questionnaire (ERQ): Indicadores psicométricos e relações com medidas afetivas em amostra idosa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 10-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000100002>
- Berking, M., Wirtz, C. M., Svaldi, J., & Hofmann, S. G. (2014). Emotion regulation predicts symptoms of depression over five years. *Behavior Research and Therapy*, 57(1), 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.03.003>
- Bonfá-Araujo, B., Pallini, A. C., Baptista, M. N., & Noronha, A. P. P. (2022). Escala de Autorregulação Emocional (EARE-AD): Evidências de validade baseadas na estrutura interna e fidedignidade. *Contextos Clínicos*, 15(2), 337-355. <https://doi.org/10.4013/ctc.2022.152.01>
- Cremaço, G. D. S., Pallini, A. C., Bonfá-Araujo, B., Noronha, A. P. P., & Baptista, M. N. (2020). Emotional Dysregulation Scale-Adults (EDEA): Validity evidence. *Psicologia: Teoria e Prática*, 22(2), 143-160. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n2p83-104>
- Fior, C. A., Jorge, S. A., Pelissoni, A. M. S., Dantas, M. A., Martins, M. J., & Almeida, L. S. (2022). Impacto da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono de estudantes do ensino superior. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 26. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022235218>
- Gondim, S. M. G., & Borges-Andrade, J. E. (2009). Regulação Emocional no trabalho: um estudo de caso após desastre aéreo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 512-533. <https://doi.org/10.1590/S1414-9893200900300007>
- Gondim, S. M. G., Pereira, C. R., Hirschle, A. L. T., Palma, E. M. S., Alberton, G. D., Paranhos, J., ... & Ribeiro, W. R. B. (2015). Evidências de validação de uma medida de características pessoais de regulação das emoções.

- Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28, 659-667. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528403>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hans, S., Palermo, F., Ispa, J. M., & Carlo, G. (2020). Parenting and children's negative emotionality, self-regulation, and academic skills: The moderating role of father's residence. *Social Development*, 30, 131-148. <https://doi.org/10.1111/sode.12479>
- Howell, A. J., Digdon, N. A., & Buro, K. (2010). Mindfulness predicts sleep-related self-regulation and well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 419-424. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.009>
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 319-345. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- Joormann, J., & Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 35-49. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.07.007>
- Koole, S. L., McCullough, M. E., Kuhl, J., & Roelofsma, P. H. (2010). Why religion's burdens AE light: from religiosity to implicit self-regulation. *Personality Social Psychology Review*, 14(1), 95-107. <https://doi.org/10.1177/1088868309351109>
- Lima, V. D., Costa, A. G. M., Vasconcelos, M. L. I., & Lourenço, L. M. (2022). Saúde mental no ensino superior: revisão de literatura. *Interação em Psicologia*, 26(3), 312-321. DOI: <https://dx.doi.org/10.5380/riep.v26i3.76204>
- Lopes, R. M. F., Nascimento, R. F. L., & Bandeira, D. R. (2005). Avaliação do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em Adultos (TDAH): Uma Revisão de Literatura. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 65-74. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000100008
- Martín, J. C., Ortega-Sánchez, M. D., Miguel, I. N., & Martín, G. M. G. (2021). Music as a factor associated with emotional self-regulation: A study on its relationship to age during COVID-19 lockdown in Spain. *Helyion*, 7(2), e06274. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06274>

- Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2011). Measuring individual differences in emotion regulation: The Emotion Regulation Profile-Revised (ERP-R). *Psychologica Belgica*, 51(1), 49-91. <https://doi.org/10.5334/pb-51-1-49>
- Noronha, A. P. P., & Baptista, M. N. (2016). *Escala de Avaliação da Autorregulação Emocional-EARE*. (Relatório técnico não publicado). Universidade São Francisco.
- Noronha, A. P. P., Baptista, M. N., & Batista, H. H. V. (2019). Estudos psicométricos iniciais da Escala de Autorregulação Emocional: Versões adulto e infantojuvenil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e180109>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale*. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion disclosure and health* (pp. 125-154). Washington, DC: APA Books.
- Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. C. (2017). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 261-276. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0>
- Schindwein-Zanini, R. (2010). Demência no idoso: Aspectos neurológicos. *Revista de Neurociências*, 18(2), 220-226. Recuperado de <http://revista.neurociencias.com.br/edicoes/2010/RN1802/262%20revisao.pdf>
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion regulation choice. *Psychological Science*, 22(11), 1391-1396. <https://doi.org/10.1177/0956797611418350>
- Simon, C. R., & Durand-Bush, N. (2015). Does self-regulation capacity predict psychological well-being in physicians?. *Psychology, Health & Medicine*, 20(3), 311-321. <https://doi.org/10.1080/13548506.2014.936887>
- Tamir, M. (2016). Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 20(3), 199-222. <https://doi.org/10.1177/1088868315586325>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016>

- Wang, H., Yang, J., & Li, P. (2022). How and when goal-oriented self-regulation improves college students' well-being: A weekly diary study. *Current Psychology, 41*, 7532-7543. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01288-w>
- Weiss, N. H., Gratz, K. L., & Lavender, J. M. (2015). Factor structure and initial validation of a multidimensional measure of difficulties in the regulation of positive emotions: The DERS-Positive. *Behavior Modification, 39*(3), 431-453. <https://doi.org/10.1177/0145445514566504>
- Zong, X., & Cheah, C. S. L. (2023). Multiple dimensions of religiosity, self-regulation, and psychological adjustment among emerging adults. *Current Psychology, 42*, 4133-4142. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01780-x>

ABANDONO DO ENSINO SUPERIOR: DETERMINANTES E MEDIDAS DE PREVENÇÃO

Leandro S. Almeida

M. Adelina Guisande

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal

Introdução

Vários estudantes, mesmo ingressando no Ensino Superior (ES) com vontade de assegurar uma formação acadêmica e técnico-científico avançada conducentes a um emprego qualificado ou a concretização de um projeto de carreira, desistem sem concluírem os respectivos cursos. Esta desistência ou abandono acaba por ter custos sociais, familiares e pessoais que devem justificar ações de prevenção do fenômeno.

Como referem Prestes e Fialho (2014), o abandono deve ser entendido como um fenômeno macrossocial e com impactos negativos nos indivíduos, nas organizações e na sociedade. Na mesma linha, Lobo (2012) acrescenta que o abandono representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos, incluindo a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade. Assim, também as instituições de ensino superior (IES) podem ter nas taxas de abandono dos seus estudantes um elemento crítico (negativo) da sua qualidade, podendo inclusive traduzir-se em redução do financiamento público se o número de estudantes é um dos elementos da fórmula de financiamento público das IES. Pelas implicações negativas tão generalizadas, e mais ainda quando o mercado de trabalho nos dias de hoje e no futuro requer colaboradores cada vez mais especializados, ou seja, científica e tecnicamente preparados, o abandono dos estudantes do ES justifica maior investigação sobre as suas causas e sobre a eficácia dos programas e medidas que têm sido implementadas tendo em vista a redução das suas taxas de ocorrência.

Em Portugal, ciclicamente o governo financia programas de combate ao abandono por parte das IES, mas também não são visíveis reduções

significativas e estáveis das taxas observadas. Ainda em Portugal, o Despacho Normativo n.º 8-A/2014 (2ª série), de 17 de julho, aprova o regulamento do Programa *Retomar* tendo em vista estimular o reingresso de estudantes que abandonaram o ES. Os estudantes que retomam a sua formação recebem uma bolsa a título de “apoio à graduação”. Todavia, o programa não teve a adesão esperada: em 2014, apenas 482 estudantes se candidataram (408 em instituições públicas e 74 em instituições privadas); em 2015, o número de candidatos foi ainda menor, caindo para 455 (394 em instituições públicas e 61 em instituições privadas) (DGES, 2015).

Diversas estratégias são implementadas pelos governos e as instituições de ensino superior, nos diferentes países, com vistas a prevenir e reduzir o abandono (Pimentel-Elbert et al., 2023; González-Afonso et al., 2007; Gartner et al., 2016; Lepe et al., 2022). No Brasil, por exemplo, existem iniciativas de estado como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), voltado a financiar ações assistenciais para moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche para os filhos e apoio pedagógico para os estudantes de grupos socioeconômicos mais vulneráveis como estratégias de promoção da permanência e prevenção do abandono (Brasil, 2010).

Podemos pensar que o fenômeno do abandono acompanha a massificação do sistema educativo, isto é, ganha maior expressão e visibilidade quando um determinado país decide aumentar, de forma expressiva, muitas vezes não acompanhada de planejamento adequado, o acesso da sua população juvenil e adulta à frequência do ES. Foi na década de 80 do século passado que ocorreu a massificação do acesso ao ES em Portugal, apontando-se que esta procura maciça conduziu a uma maior diversidade sociodemográfica dos alunos e, conseqüentemente, a um aumento das taxas de abandono e insucesso (Almeida et al., 2012). No Brasil, esse aumento mais proeminente de estudantes no ES se dá a partir dos anos 1990, caracterizado por aumento na oferta de vagas mais concentrado nas instituições privadas, acréscimo no percentual de jovens entre 18 a 24 anos com escolaridade superior e ampliação do ensino na modalidade a distância (Senkevics, 2021).

Num ES reservado a uma elite social e cultural, como algumas décadas atrás, ou seja, tendencialmente exclusivo de jovens provenientes

de famílias com mais recursos econômicos e culturais, inclusive com maior tradição de frequência do ES, o abandono seria residual. À medida que se democratiza e amplia o acesso ao ES a grupos étnicos, socioeconômicos e culturais mais desfavorecidos aumentamos a possibilidade de alguns estudantes não “acompanharem” as exigências ou desafios acadêmicos do ES. Neste dilema, importa que as instituições cumpram a sua missão, desafiando os estudantes a prosseguirem um conjunto de exigências formativas, mas ao mesmo tempo devem atender e apoiar os estudantes com menos níveis de autonomia e de competências para superarem as dificuldades encontradas. Infelizmente, nem sempre existem tais apoios, menos ainda na frequência e na especificidade correspondentes às necessidades dos estudantes, aumentando-se o risco de abandono de certos subgrupos de estudantes.

Ao longo deste capítulo pretendemos caracterizar o fenômeno do abandono, tomando modelos ecológicos e integracionistas, ou seja, destacando variáveis pessoais e contextuais com impacto na ocorrência do fenômeno. Descrevendo dados da investigação sobre as variáveis que influenciam a decisão do abandono, de seguida apresentamos políticas e práticas procurando aumentar as taxas de permanência e de conclusão dos cursos por parte dos estudantes.

Abandono do ES: Polissemia de significados

Diversas designações diferenciam os vários tipos de evasão ou abandono, aceitando a polissemia do fenômeno (Casanova, 2018). Assim, nem todo o abandono tem o mesmo significado, justificativa e impacto no estudante. Um estudante que abandona o seu curso, colocando de lado em definitivo a sua formação superior, difere de outro que abandona a frequência de um determinado curso quando reconhece que a formação que está a receber ou o curso que frequenta não correspondem às suas expectativas ou ao projeto de carreira profissional. Nesta decisão, o abandono costuma não ser definitivo, antes uma mudança desejável (positiva) de projeto de formação fazendo este corresponder aos objetivos vocacionais e de carreira dos jovens (Montmarquette et al., 2001).

A investigação aponta que o projeto vocacional e de carreira profissional, associados a escolhas vocacionais algumas vezes pouco esclarecidas, podem estar na origem do abandono de certos estudantes (Lehman, 2014). Nomeadamente em países com um sistema de *numerus clausus*¹ no acesso às instituições públicas e seus cursos, como ocorre em Portugal ou Brasil, por exemplo, muitos estudantes não concluem os cursos em que ingressaram, justificando o abandono do ES por razões vocacionais (Almeida et al., 2008). Ao mesmo tempo, alguns jovens uma vez ingressados no ES decidem adiar por algum tempo a sua formação, aproveitando esse período para um amadurecimento pessoal em outros contextos, por exemplo assumindo uma atividade profissional ou uma experiência de voluntariado internacional. Trata-se, nestes casos, mais de uma interrupção de frequência que abandono do ES, justificando-se que evidenciemos que, neste capítulo, tomamos o abandono no sentido da desistência com carácter definitivo da formação superior.

Em outro capítulo deste livro estão descritas as dificuldades dos estudantes na sua transição e adaptação ao ES, sendo possível associar tais dificuldades, quando não devidamente superadas, ao insucesso acadêmico e abandono (Willoughby et al., 2020). Tais dificuldades, mais frequentes em certos subgrupos de estudantes, explicam as taxas mais elevadas de abandono no decurso do 1º ano de frequência do ES e em estudantes com índices baixos de autonomia e provenientes de famílias com mais dificuldades socioeconômicas (Constante-Amores et al., 2021; Paura & Arhipova, 2014).

Importa, por outro lado, que na análise das taxas de abandono, sobretudo quando ocorre logo no 1º ano, se atenda à organização do sistema educativo de cada país e à sua estrutura curricular. Em alguns países, o ingresso é feito em grandes áreas científicas enquanto em outros os estudantes ingressam já num curso diferenciado. No primeiro caso, a escolha de um curso mais específico é feita apenas no final do 2º ou 3º ano de frequência do ES. Esta organização curricular do ES tem necessariamente impacto nas expectativas e projetos de carreira,

¹ Limitação no número de vagas estabelecidas por um organismo ou instituição, geralmente de natureza docente.

podendo contribuir para explicar as taxas diferenciadas de abandono entre países junto dos seus estudantes do 1º ano.

As taxas são mais baixas em países em que no 1º ano os estudantes ingressam num curso específico, sendo mais elevadas quando os cursos são generalistas e quando as unidades curriculares do início não se aproximam dos interesses profissionais dos estudantes. A título de exemplo, esta organização curricular pode explicar os cerca de 33% de abandono no final do 1º ano na Holanda face a cerca de 15% em Portugal (Dutch Inspectorate of Education, 2016), sendo Portugal um dos países em que o ingresso é feito num curso específico de engenharia, de ciências ou de humanidades, por exemplo, mesmo que nem sempre os estudantes consigam entrar num curso ou numa instituição de sua 1ª opção face ao número de vagas oferecidas nas instituições públicas. Tomando os três ou quatro anos de duração dos cursos de graduação, as percentagens de abandono oscilam entre os países, mas de uma maneira geral situam-se entre 20 e 30%, sendo que a maior parte dos estudantes abandona já no decurso do 1º ano.

Como já mencionado, outra variável importante tem a ver com a existência ou não de *numerus clausus* no acesso aos cursos. Uma década atrás, em Portugal, cerca de 50% dos estudantes referiam não aceder a um curso de primeira escolha, registrando-se uma diminuição progressiva desta percentagem por meio da oferta dos cursos mais pretendidos em mais instituições ou, então, com o aumento do número de vagas nas instituições que já os ofereciam. Nessa altura, os motivos vocacionais (não frequentar o curso de 1ª opção, não gostar do curso) tornam-se mais decisivos que o rendimento académico na explicação do abandono dos estudantes nos dois primeiros anos do ensino superior (Almeida et al., 2008). Como se depreende, as oscilações nos índices são elevadas, só por si justificando uma investigação enquadrada ou sistêmica sobre as suas razões e justificativas por parte das instituições, nomeadamente se genuinamente interessadas na implementação de medidas preventivas do fenómeno do abandono.

Abandono do ES: Determinantes pessoais

O abandono é um fenômeno complexo na sua natureza, multivariado na sua determinação e decorrente de um processo contínuo de tomada de decisão, a que se associa um processo prévio de desvinculação do estudante com o seu curso e/ou instituição (Tinto, 1975, 2015). Assim, o abandono não deve ser entendido como ato isolado ou uma decisão sem história; por norma os estudantes vão desenvolvendo sentimentos de baixa autoeficácia nos seus estudos e condutas que os vão afastando da vida acadêmica. Neste sentido, faz mais sentido conceber o fenômeno do abandono como um processo de contínua desvinculação associado a variáveis pessoais e contextuais, sendo esta uma perspectiva mais dinâmica para se entender e intervir no fenômeno (Paura & Arhipova, 2014).

Melhor rendimento e maior satisfação acadêmica são dois garantes da vinculação e permanência dos estudantes no seu curso e formação (Belvis et al., 2009). A decisão de permanecer depende da adaptação aos desafios do curso e da instituição frequentados, assim como do nível de investimento, autoeficácia e satisfação com as tarefas acadêmicas (Behr et al., 2020; Nemtcan et al., 2022). As percepções de autoeficácia decorrem da interação entre volume de investimento e resultados alcançados, enquanto a satisfação se associa à percepção de se atingir objetivos e expectativas iniciais fixadas, inferindo-se assim a relevância destas duas variáveis pessoais nas taxas de sucesso, permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes.

Outra variável relevante prende-se com as competências acadêmicas dos estudantes. Sem estas competências, dificilmente o estudante enfrenta com êxito as exigências das aprendizagens do seu curso, sendo que estas competências decorrem, muitas vezes, da qualidade da sua formação no ensino médio ou secundário. Em vários estudos, a fraca preparação dos estudantes explica o seu insucesso acadêmico no 1º ano, estando este insucesso muitas vezes presente na decisão de abandono no decurso do 1º ano (Casanova et al., 2018; Paura & Arhipova, 2014).

Face às dificuldades de ajustamento dos estudantes às exigências do contexto académico, numa leitura ecológica do desenvolvimento

humano, destacam-se o papel decisivo de algumas variáveis da personalidade dos estudantes. Por razões de espaço, ilustramos essa relevância aludindo aos constructos de resiliência e de garra (*grit*). A resiliência reporta-se à facilidade e rapidez com o indivíduo reage às adversidades ou a circunstâncias que frustram as suas necessidades e expectativas. Níveis mais elevados de otimismo, autonomia, responsabilidade e autoeficácia, ou percepções de competência, encontram-se nas pessoas resilientes (Holdsworth et al., 2018). Neste sentido, os níveis de resiliência estão positivamente associados com o rendimento e a permanência acadêmica. Entendida como aptidão para se adaptar e gerir face à adversidade, sendo particularmente relevante nas transições da vida e no sucesso que as pessoas experienciam (Wilson et al., 2019).

Garra (*grit* em inglês) define-se como um traço de personalidade relativo à capacidade da pessoa para manter o esforço e o interesse em projetos que levam tempo para sua conclusão (Noronha & Almeida, 2022). Usualmente apontam-se dois componentes deste constructo: perseverança do esforço (seguir objetivos a longo prazo e manutenção do esforço em os atingir) e consistência de interesses (manter o foco na realização de determinadas metas durante períodos longos de tempo). A investigação mostra a sua relevância na explicação do desempenho, seja na área acadêmica seja na área profissional (Collantes-Tique et al., 2021; Marentes-Castillo et al., 2019).

O envolvimento (engajamento) acadêmico é uma outra variável que, decorrendo de outros fatores pessoais e contextuais, tem igualmente um papel decisivo no rendimento acadêmico e na permanência dos estudantes (Belvis et al., 2009). A insatisfação acadêmica dos estudantes é um forte preditor da sua decisão de abandono pois, por norma, está associada a um progressivo desinvestimento nos estudos e na vida acadêmica em geral (Santos et al., 2013;-Tinto, 2015).

Abandono do ES: Determinantes contextuais

A par das variáveis pessoais, algumas variáveis institucionais merecem ser apontadas na explicação do fenómeno do abandono. Como analisado em outro capítulo deste livro, algumas variáveis contextuais

explicam dificuldades dos estudantes na sua transição e adaptação ao ES (Matta et al., 2017).

Cardoso e Scheer (2003) destacam as metodologias de ensino e de avaliação utilizadas no ES e as diferenças face ao ensino secundário, assim como os hábitos de estudo usados pelos estudantes. Por outro lado, o ES superior caracteriza-se por um ensino sem manual, com tempos letivos dispersos ao longo da semana, ou seja, requerendo maior sentido de responsabilidade e autorregulação dos estudantes. Também nem sempre os professores em cursos de ciências e engenharia atendem às lacunas de conhecimentos nessas áreas científicas, assim como às dificuldades de pensamento científico e crítico dos estudantes (Thomaz et al., 2011). Os estudantes queixam-se, ainda, do número elevado de disciplinas, das cargas letivas elevadas, da falta de ligação dos conteúdos curriculares com o exercício profissional, do grande volume de trabalhos ou de leituras a realizar, apontando a falta de tempo para estudar de uma forma mais profunda.

A formação pedagógica dos professores pode ser uma variável institucional a cuidar, mais ainda quando o acesso e progressão na carreira académica incide tradicionalmente mais na capacidade de produção científica que na qualidade da docência. Deficiências pedagógicas de professores e coordenadores surgem, algumas vezes, nas avaliações que os estudantes realizam do ensino ministrado no ES ao longo de toda a sua formação (Rizzo & Almeida, 2023). As experiências de tutoria por parte dos professores, ou as práticas de acolhimento e de mentorias por estudantes mais avançados, podem atenuar falhas a nível pedagógico e favorecer a vinculação no curso pelos estudantes do 1º ano (Bernardo & Esteban, 2017; Silva et al., 2022).

Variáveis sociodemográficas podem igualmente ajudar a compreender a evasão, desde logo explicando taxas diferentes de abandono quando se comparam subgrupos de estudantes. A título de exemplo, as mulheres permanecem e concluem mais o ES, podendo isso estar associado às suas melhores competências académicas (Paura & Arhipova, 2014). Por outro lado, estudantes acumulando uma atividade profissional, sobretudo em *full-time*, apresentam taxas mais elevadas de abandono podendo isso decorrer das dificuldades na prossecução das aprendizagens e em atingir sucesso académico. Estudantes que vão

desenvolvendo sentimentos de não pertença à instituição e ao curso, deixam de comparecer no *campus*, faltam às aulas e aos trabalhos de grupo, e desvinculam-se das atividades e responsabilidade de sua formação. Acresce que os estudantes que faltam às aulas acumulam matérias sem compreensão, diminuem as relações com os colegas e os professores, tudo isto com impacto negativo no seu sucesso acadêmico (Morelli et al., 2023). No estudo de Tyson (2012), estudantes com um emprego fora do *campus* universitário superior a 20 horas semanais têm maior probabilidade de abandonar o ES sem concluírem o grau acadêmico. Em síntese, depreendemos que os estudantes que conseguem passar mais tempo em atividades acadêmicas e nas instalações universitárias (*campus*) acabam por se envolverem mais no curso e instituição, favorecendo a sua permanência e conclusão da formação.

A pertença a grupos socioeconômicos e étnicos mais desfavorecidos e menos identificados com a cultura acadêmica do ES tende a associar-se a taxas mais elevadas de abandono. Ezcurra (2011) destaca esta associação falando da “*inclusión excluyente*”, ou seja, abertura das instituições à entrada dos estudantes, mas pouca disponibilidade para os atender nas suas necessidades, diminuindo as condições para obterem sucesso, permanecerem e concluírem o curso. Assim se explica que estudantes dos grupos sociais mais desfavorecidos apresentem taxas mais elevadas de abandono. Geralmente estes estudantes apresentam dificuldades financeiras e necessitam realizar atividades laborais que, muitas vezes, conflituam e dificultam a frequência das aulas, o cumprimento de outros horários e tarefas acadêmicas, incluindo os trabalhos de grupo com os colegas ou o aproveitamento dos tempos de atendimento e tutoria pelos docentes (Reid & Moore III, 2008).

Por causa destas dificuldades financeiras, associadas aos baixos rendimentos das famílias, vários países têm sistemas de bolsas e ajudas financeiras aos estudantes mais carenciados economicamente. Esta prática, de acordo com a investigação, ajuda os estudantes a envolver-se nas atividades acadêmicas, favorecendo a sua persistência e a conclusão dos seus cursos (Yang, 2011), nomeadamente quando estas bolsas e apoios requerem sucesso acadêmico prévio dos estudantes para a sua atribuição e/ou manutenção.

Em anos avançados do curso, o reconhecimento que a formação permanece muito teórica, com poucas ligações à carreira profissional desejada ou não abrindo oportunidades de emprego, pode explicar o abandono dos estudantes. Em alguns cursos nas áreas da informática e engenharia, inclusive, alguns estudantes dos últimos anos trocam a conclusão do curso por uma entrada precoce no mundo de trabalho, que em algumas áreas, como de tecnologias da informação, não tem exigido a formação superior. O diálogo com tais empresas e os empregadores pode ser interessante para permitir alguma forma de conciliação do trabalho e do estudo, possibilitando a conclusão do curso.

Políticas e programas de prevenção do abandono

Registrando-se uma interligação entre insucesso e abandono, muitas medidas de prevenção do abandono passam pelas melhores condições de organização dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação (Ferreira et al., 2014). Contudo outras variáveis pessoais e contextuais, inclusive menos relacionadas com o currículo, merecem ser atendidas nas medidas de prevenção do abandono pois estão presentes na caracterização do fenômeno. Esta diversidade de aspectos está presente, aliás, em alguns instrumentos disponíveis para a avaliação dos motivos conducentes ao abandono, por exemplo a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (Ambiel, 2015) ou o Questionário de Motivos de Abandono do Ensino Superior (Almeida et al., 2019). Na Tabela 1 apresentamos a taxonomia de motivos avaliados por este último instrumento, ilustrando com um item por dimensão.

Tabela 1

Dimensionalidade do Questionário de Motivos de Abandono do Ensino Superior

Áreas dos motivos	Exemplo de item
Sociais	Não me identifico com os colegas do meu curso ou instituição
Acadêmicos	Tenho dificuldade em entender certas matérias das disciplinas
Professores	Não existe <i>feedback</i> dos professores sobre a aprendizagem dos alunos

Saúde e bem-estar	Não faço tanto exercício físico como desejaria
Institucionais	Os serviços da minha instituição funcionam de forma deficitária
Financeiros	Preciso de um emprego a tempo parcial ou a tempo inteiro para suportar os mês gastos

Pensando no abandono logo no decurso do 1º ano e aceitando que se trata de um fenómeno de desvinculação contínua dos estudantes e multideterminado, devemos ir às suas causas para assegurar a prevenção. Em vários levantamentos recentes, o baixo rendimento académico e a falta de vocação ou motivação na área profissional relacionada ao curso frequentado continuam a ser as causas mais referenciadas na justificativa do abandono (Schilling-Norman et al., 2021; Tayebi et al., 2021). Neste sentido, o diagnóstico precoce das necessidades e dificuldades torna-se necessário para se identificarem as respostas apropriadas à situação de cada estudante ou de algum subgrupo de estudantes.

Sendo as dificuldades na aprendizagem e o baixo rendimento académico a causa mais próxima e mais frequente do abandono no 1º ano dos cursos (Ferrão & Almeida, 2021), importa tentar perceber se o problema está na falta de base de conhecimentos para acompanhar as unidades curriculares do curso ou nas fragilidades ao nível dos métodos de estudo, por exemplo. As respostas institucionais para estes aspectos são diferentes, podendo no primeiro caso originar aulas propedêuticas ou ano zero para aquisição de determinados conhecimentos ou adaptações curriculares ao nível dos conteúdos ou das metodologias de ensino, e no segundo caso podem os estudantes frequentar sessões breves de melhoria das estratégias de aprendizagem, de gestão de tempo ou de tomada de notas ou apontamentos nas aulas.

Um segundo fator associado ao abandono dos estudantes no ES prende-se com questões vocacionais e de carreira, por exemplo não gostar do curso frequentado ou não antecipação da realização profissional futura na área do curso. Esta situação pode ocorrer em estudantes que não realizam um curso de primeira opção ou quando este curso foi mais escolhido pelos pais ou por pessoas significativas que pelo próprio estudante. Nem sempre a entrada num curso que não era 1ª

opção vai conduzir ao insucesso e abandono. Vários estudantes nessa situação relatam, ao fim das primeiras semanas, gostarem das matérias curriculares, dos professores e dos colegas. Contudo, e na maioria dos casos, a diferença entre projetos de carreira e natureza do curso origina desvinculação do estudante com as tarefas acadêmicas. Neste contexto, a intervenção pode passar pelo aprofundamento dos aspectos profissionalizantes do curso e suas unidades curriculares, por ações de desenvolvimento de carreira, pela introdução de aulas e situações práticas próximas das realidades profissionais, pelo contacto com profissionais e contextos de prática, por exemplo. Nestas duas situações, e em outras, apenas diagnósticos bem planejados podem orientar as práticas, e quanto mais precoce a sua concretização mais possibilidades de tais intervenções se tornarem eficazes.

De uma maneira geral, as IES asseguram serviços de apoio psicológico aos seus estudantes (ver capítulo específico neste livro). Muitas vezes estes serviços incluem outras valências, por exemplo social, educativa, sanitária ou jurídica. Tradicionalmente os serviços de apoio psicológico implementam programas de desenvolvimento de competências em apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento da carreira. Numa adequada articulação entre serviços e diretores pedagógicos dos cursos, tais serviços podem disponibilizar consulta e aconselhamento psicológico quando os estudantes assumem as primeiras intenções de abandono, optam por mudar de curso ou duvidam das suas competências para o ingresso no mercado de trabalho na área do curso frequentado. São situações que podem ocorrer já no 1º ano de frequência do ES, mas igualmente ao longo do curso e, inclusive, na fase da sua conclusão. Reconhecemos, cada vez mais, que a transição para o mercado de trabalho requer algumas competências de empregabilidade dos estudantes, que estes nem sempre desenvolveram ou que simplesmente pensam não possuir.

Outras razões podem explicar o abandono de casos específicos de estudantes. Alguns estudantes apontam dificuldades no relacionamento com os professores. A qualidade e formação dos professores que lecionam no 1º ano ou que assumem a supervisão dos estágios ou das dissertações de conclusão dos cursos, podem ser a melhor resposta da instituição. É possível que os estudantes, à medida que avançam no curso,

se tornem mais exigentes para com os seus professores e as suas instituições, sentindo-se mais insatisfeitos e abertos a pensamentos de abandono quando as práticas de ensino-avaliação ou as condições e equipamentos institucionais não lhes agradam. Outros estudantes apontam as dificuldades financeiras quando questionados sobre as razões para o seu abandono. Quando o problema são as dificuldades econômicas, a possibilidade de bolsas de estudo, de auxílios econômicos ou a angariação de um emprego em *part-time* podem ser a solução, muito embora nem sempre as IES tenham autonomia e recursos suficientes para suprir tais dificuldades por parte dos seus estudantes.

Também a falta de informação sobre o ES e a desadequação das expectativas dos estudantes são outras potenciais razões do abandono, nomeadamente de estudantes no início da formação superior. Alguns estudantes chegam à Universidade desconhecendo o tipo de organização e desafios, sendo esta situação mais frequente junto dos estudantes de 1^a geração ou provenientes de estratos socioculturais mais desfavorecidos. A organização das sessões de recepção aos estudantes, medida bastante frequente nas IES, pode atender a esta necessidade de (in)formação dos calouros, estendendo essa informação ao curso e às aulas (Neto et al., 2008). Por outro lado, ingressar no ES com demasiado baixas ou demasiado elevadas expectativas pode não favorecer a adaptação e permanência dos estudantes. Sem expectativas o estudante não investe e não enfrenta os desafios da transição, com expectativas demasiado elevadas e irrealistas o estudante pode frustrar-se com facilidade face à não concretização de certos sonhos (Soares et al., 2018). Nestas situações, a existência de espaços de mentoria por parte de colegas ou de tutoria por parte de professores pode ser de grande ajuda à adaptação dos estudantes no decurso do 1^o ano, nomeadamente por parte dos estudantes que apresentam maiores dificuldades em estabelecer relações amistosas estáveis com os novos colegas ou quando percebem não possuir suporte social suficiente para lidar, de forma autónoma, com as exigências do seu cotidiano académico (Silva et al., 2022; Tinajero et al., 2015).

Uma variável que continua a ser investigada no tema do abandono prende-se com os estereótipos de gênero associados a certos cursos, por exemplo na área dos STEM (ciências, tecnologias, engenharias e

matemáticas). Na verdade, o abandono é mais frequente por parte das mulheres quando frequentam cursos de engenharia, ou por parte dos homens quando realizam cursos na área da educação e humanidades (Mastekaasa & Smeby, 2008). Aceitando-se uma diminuição da incidência e impacto de tais estereótipos, certo que os mesmos permanecem na família, nos professores e nos colegas e, assim, as mulheres expressam menos interesse e menor percepção de competência nos campos da matemática, física e tecnologia em geral, apresentando taxas mais elevadas de abandono nos cursos de engenharia (Cantley et al. 2017; Makaren & Wang, 2020). De acrescentar que, para alguns autores, o impacto nefasto deste estereótipo se pode generalizar aos estudantes de grupos étnicos e socioeconômicos desfavorecidos, ou quando apresentam algumas dificuldades na matemática e ciências (Anderson & Kim, 2006).

Em síntese, e tomando o modelo de Tinto (1975, 2015), a probabilidade do aluno se manter no ES está relacionada com o compromisso com o curso e o seu envolvimento na comunidade acadêmica (desempenho acadêmico e envolvimento em atividades extracurriculares), assim como com o seu nível de compromisso institucional, por exemplo interação positiva com os professores e os serviços. O compromisso com o curso e com a obtenção do grau acadêmico fará o estudante persistir ou desistir perante as dificuldades. Alunos com fraco rendimento, cedo diminuem as suas expectativas sobre as possibilidades de êxito no curso e abandonam-no (Stinebrickner & Stinebrickner, 2014).

A decisão de abandonar o ES é, assim, o resultado de um processo através do qual o estudante vai progressivamente duvidando da utilidade do curso que frequenta e tomando decisões que os afastam das aulas e dos colegas (Schilling-Norman et al., 2021). As alternativas passam por encontrar formas de favorecer o seu envolvimento acadêmico, entendido como variável dependente mas também perscrutora dos níveis de aprendizagem e vinculação com a formação.

No virar do século, Mackie's (2001) defendia que se podia promover a permanência dos estudantes no ES através da redução dos fatores estressantes em diferentes domínios: individual (motivação, crenças, objetivos a longo-prazo), social (relacionamento com colegas, integração

acadêmica), organizacional (qualidade do ensino, serviços de apoio), e contextual (suporte financeiro, família). Na mesma ordem de ideias, podemos pensar numa pluralidade de fatores a intervir tendo em vista reduzir as taxas de abandono. Assim, com base nos fatores preditores da decisão de abandono, alguns programas ou medidas de intervenção têm sido propostas. Importa que tais medidas sejam entendidas em função do diagnóstico prévio dos fatores mais determinantes do fenômeno numa dada instituição e/ou curso. Seja na sua explicação seja na diminuição da taxa de incidência, estamos face a um fenômeno multidimensional e multideterminado onde apenas uma leitura contextualizada atende à sua expressão. Na Tabela 2 ilustramos algumas pistas de intervenção apontadas na literatura, mencionando a dimensão de intervenção e ilustrando possibilidades concretas de sua prossecução. A sua eficácia, no entanto, fica bastante dependente dos recursos institucionais mobilizados, aumentando à medida que tais medidas são organizadas de forma sistemática e contínua no tempo, e são alvo de mecanismos de monitorização no seu planeamento e prossecução.

Tabela 2

Domínios de intervenção e algumas medidas de prevenção do abandono

Domínios de intervenção	Medidas
<i>Background</i> académico dos estudantes no ingresso ao ES	Realização de provas de diagnóstico de conhecimentos em unidades curriculares críticas; Organização de sessões ou de semestre curricular orientado à suplantação de conhecimentos deficitários.
Dificuldades nos métodos de estudo	Propor tarefas de aprendizagem envolvendo o trabalho de grupos; Programas de promoção da autorregulação da aprendizagem.
Baixas expectativas ou desvinculação vocacional do curso	Levantamento dos estudantes não colocados num curso de 1ª opção e verificar evolução dos interesses no curso; Programas sobre gestão de expectativas académicas.

Necessidades financeiras	Realização de tarefas remuneradas no <i>campus</i> (<i>part-time</i>); Atribuição de bolsas de estudo; Programas sobre gestão financeira.
Dificuldades na transição ou integração	Atividades organizadas de acolhimento; Mentorias por estudantes mais velhos; Tutorias pelos professores no 1º semestre.
Desvinculação progressiva	Registro de faltas dos estudantes às aulas; Atenção à não realização dos trabalhos solicitados pelos professores, ou entrega tardia; Ausência às primeiras avaliações.

Considerações finais

Tomando o modelo pioneiro de Vicent Tinto (1975; 2015) na explicação do abandono, antecipamos que a permanência e o abandono no decurso do ES são produto de uma complexa teia de fatores, repartidos entre fatores pessoais e fatores contextuais. Estes fatores não atuam de forma isolada, antes de forma dinâmica e interativa, percorrendo todo o período de formação dos estudantes.

Para esta análise importa reconhecer que o estudante ingressa no ES com um conjunto de atributos que incluem o *background* familiar, suas próprias habilidades e sua escolaridade anterior, suas motivações e projetos vocacionais, suas características de personalidade, potencialidades e fragilidades. Conhecida a relevância destas variáveis, importa atuar precocemente, e de forma intencional e sustentada, no apoio aos estudantes que experienciam dificuldades. Sabemos que tais dificuldades não se explicam, exclusivamente, na base das características pessoais dos estudantes. A estrutura curricular e o funcionamento do curso, ou os serviços e clima institucional, são variáveis igualmente importantes na explicação do (in)sucesso acadêmico e permanência ou abandono. Como se procurou documentar ao longo deste capítulo, o abandono, mesmo sendo decisão do estudante, não se confina na sua explicação e na sua superação às variáveis pessoais do mesmo.

De entre as variáveis contextuais importa considerar as características do curso e da instituição. Aqui, entram os professores e

outros funcionários, as aulas, laboratórios e bibliotecas, os espaços de estudo e convívio, os serviços administrativos de atendimento aos estudantes, a higiene e segurança dos espaços, e, ainda, os serviços de apoio psico-socio-educativo. Por vezes, tais variáveis tornam-se relevantes na vida acadêmica dos estudantes não pela sua natureza e estrutura, mas pela forma como as mesmas são percebidas pelos estudantes. Nesta altura, a instituição deve precocemente dar-se a conhecer aos estudantes ingressantes na sua missão, estrutura e funcionamento, sendo certo que a ausência deste cuidado pode induzir a perpetuação de imagens menos positivas e, inclusive, falaciosas entre os estudantes. Por outro lado, a missão da instituição não se esgota nos cursos que disponibiliza, devendo igualmente cuidar das experiências extracurriculares que os estudantes experienciam no *campus*. Estas experiências têm um impacto direto sobre a integração acadêmica e social na instituição, assim como sobre os níveis de envolvimento e satisfação, favorecendo ou dificultando a adaptação do estudante, a (re)formulação quando necessária dos seus projetos e expectativas iniciais, a sua implicação na aprendizagem e no sucesso, e, logicamente, na sua decisão de evadir ou permanecer.

Referências

- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A. A., & Ambiel, R. A. M. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 201-209. <http://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899-920. <http://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16(1,2), 109-117.

- Ambiel, R. A. M. (2015). Development of the reasons for Higher Education Dropout Scale. *Revista Avaliação Psicológica*, 14(1), 41-52. doi:10.15689/ap.2015.1401.05
- Anderson, E., & Kim, D. (2006). Increasing the success of minority students in science and technology. American Council on Education.
- Behr, A., Giese, M., Teguiam Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, 8, 614-652. <http://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Belvis, E., Moreno, V., & Ferrán, J. (2009). Explanatory factors for the academic success and failure in Spanish universities during the process towards European convergence. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92.
- Bernardo, A., & Esteban, M. (2017). ¿Por qué abandonan los estudios los universitarios? In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 158-176). Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd). ISBN: 978-989-8525-50-5
- Brasil (2010). *Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Cantley, L., Prendergast, M., & Schindwein, F. (2017). Collaborative cognitive-activation strategies as an emancipatory force in promoting girls' interest in and enjoyment of mathematics: a cross national case study. *International Journal of Education Research*, 81, 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.004>
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 5-22. <https://hdl.handle.net/1822/55710>
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Constante-Amores, A., Florenciano, E., Navarro, E., & Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, 24(1), 17-44. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26889>
- DGES (Direção Geral do Ensino Superior). (2015). *Retomar – Estatísticas*, retirado de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Retomar/AreaReservada/Estatistica1.htm>

- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2021). Persistence and academic expectations in higher-education students. *Psicothema*, 33(4), 587-594. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.68>
- Ferreira, C., Vidal, J., & Vieira, M. J. (2014). Student guidance and attention to diversity in the processes of quality assurance in higher education. *European Journal of Education*, 49(4), 575-589. DOI: 10.1111/ejed.12098
- Gartner, M. L., Dussán, C., & Montoya, D. M. (2016). Caracterización de la deserción estudiantil en la Universidad de Caldas en el período 2009-2013. Análisis a partir del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Estudio Educativos*, 12(1), 132-158.
- González-Afonso, M., Álvarez, P., Cabrera, L., & Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 65, 71-86.
- Holdsworth, S., Turner, M., & Scott-Young, C. M. (2018). Not drowning, waving. Resilience and university: A student perspective. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1837-1853. doi:10.1080/03075079.2017.1284193
- Lehman, Y. P. (2014). University students in crisis: University dropout and professional re-selection. *Estudos de Psicologia*, 31(1), 45-53. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000100005>
- Lepe, C. O., Roa, M. R., & Rodríguez, C. F. (2022). La estrategia de cursos intensivos y su aporte a la permanencia: una experiencia de la UC Temuco, Chile. *Anales del XI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (pp. 481-487). Universidade de Brasília: 16-18 novembro.
- Lobo, M. B. C. M. (2012). *Panorama da evasão no Ensino Superior Brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Cadernos, vol. 25).
- Mackie S. (2001) Jumping the hurdles: Understanding student withdrawal behaviour. *Innovations in Education and Teaching International*, 38, 265-275. <https://doi.org/10.1080/14703290110056371>
- Makarem, Y., & Wang, J. (2020). Career experiences of women in science, technology, engineering, and mathematics fields: A systematic literature review. *Human Resource Development Quarterly*, 31, 91-111. doi: 10.1002/hrdq.21380

- Mastekaasa, A., & Smeby, J. (2008). Educational choice and persistence in male- and female-dominated fields. *Journal of Higher Education*, 55, 189-202. DOI 10.1007/s10734-006-9042-4
- Matta, C. M. B., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213111118>
- Montmarquette, C., Mahseredjian, S., & Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: A bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, 20(5), 475-484. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(00\)00029-7](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(00)00029-7)
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattelino, E. (2023). Self-regulated learning self-efficacy, motivation, and intention to drop-out: The moderating role of friendships at University. *Current Psychology*, 42, 15589-15599. <http://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4>
- Nemtcán, E., Sæle, R. G., Gamst-Klaussen, T., & Svartdal, F. (2022). Academic self-efficacy, procrastination, and attrition intentions. *Frontiers in Education*, 7(768959), 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.768959>
- Neto, H. V., Mendonça, A. C., Couto, A. I., Coelho, S. L., & Leão, T. (2008). Análise institucional: Factores organizacionais, representações dos actores e práticas de promoção do sucesso escolar (estudos de caso). In F. Firmino da Costa, & J. Teixeira Lopes (Coords.), *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas* (pp. 143-326). Lisboa: ISCTE, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Noronha, A. P. P., & Almeida, L. S. (2022). A construção e estudos psicométricos da escala de avaliação da garra: versão internacional em Língua Portuguesa. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XXVI(1), 8-23.
- Paura, I., & Arhipova, I. (2014). Cause analysis of students' dropout rate in higher education study program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 109, 1282-1286. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.625>
- Pimentel-Elbert, M. J., Villamar-Cárdenas, M. A., Andrade-Zumárraga, D. A., & Zambrano-Mendoza, B. M. (2023). Estrategias para evitar la deserción universitaria. *RECIAMUC*, 7(2), 273-280. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(2\).abril.2023.273-280](https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(2).abril.2023.273-280)
- Prestes, E. M. T., & Fialho, M. G. D. (2018). Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 869-889. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601104>

- Reid, M. J., & Moore III, J. L. (2008). College readiness and academic preparation for postsecondary education: Oral histories of first-generation urban college students. *Urban Education, 43*(2), 240-261. <https://doi.org/10.1177/0042085907312346>
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão, 33*, 780-793.
- Schilling-Norman, M.J., Ortega-Bastidas, J., Pérez-Villalobos, C., & Díaz-Mujica, A. (2021). Experiencias de estudiantes de medicina que interrumpen sus estudios universitarios: un estudio cualitativo. *Revista Médica de Chile, 149*(8), 1215-1222. <http://doi.org/10.4067/s0034-98872021000801215>
- Senkevics, A. S. (2021). A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, 3*(4), 199-246 <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>
- Silva, D. B., Ferre, A. A. O., Guimarães, P. S., Lima, R., & Espindola, I. B. (2022). Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 27*(2), 248-259. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200003>
- Soares A. B., Leme V. B. R., Gomes G., Penha A. P., Maia F. A., Almeida F., Lima C. A., Valadas S., Almeida L. S., & Araújo A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70*(1), 206-223.
- Tayebi, A., Gómez, J., & Delgado, C. (2021). Analysis on the lack of motivation and dropout in engineering students in Spain. *IEEE Access, 9*, 66253-66265. <http://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3076751>
- Thomaz, P. E., Rocha, L. B., & Machado Neto, V. (2011). Estresse em estudantes de engenharia. *Momento - Diálogos em Educação, 20*(1),73-86.
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., Guisande, M. A., & Páramo, M. F. (2015). Gender and socioeconomic status differences in university students' perception of social support. *European Journal of Psychology of Education, 30*(2), 227-244. <https://doi.org/10.1007/S10212-014-0234-5>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*, 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (2015). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19*(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Willoughby, T., Heffer, T., Dykstra, V.W., Shahid, H., & Braccio, J. (2020). A latent class analysis of adolescents in first-year university: associations

with psychosocial adjustment throughout the emerging adult period and post-university outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 2459-2475. <http://doi.org/10.1007/s10964-020-01318-7>

Wilson, C. A., Babcock, S. E., & Saklofske, D. H. (2019). Sinking or swimming in an academic pool: A study of resiliency and student success in first-year undergraduates. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 60-84. <http://doi.org/10.7202/1060824ar>

Yang, P. (2011). The impact of financial aid on learning, career decisions, and employment. *Chinese Education and Society*, 44(1), 27-57. DOI: 10.2753/CED1061-1932440102

BULLYING E CYBERBULLYING NO ENSINO SUPERIOR

Katya Luciane Oliveira
Andrea Carvalho Beluce
Sabrina Martins Barroso

Introdução

Dados mundiais apontam que a violência em contexto educacional ocorre em larga escala, em diversos países e níveis educacionais. Esse é um fenômeno complexo e multicausal, que perpassa aspectos pessoais, sociais, familiares e institucionais (Olweus, 1993). A violência geralmente é cometida por alguém de nível hierárquico superior ao da vítima, passando a usar essa relação desigual de poder como forma de intimidação, coerção, importunação ou ameaça. Além da desigual relação de poder estabelecida, também há tipos de assédios que podem ser identificados. Os tipos mais estudados de assédio na educação são o físico, o sexual e o moral, com especial destaque para os casos em que professores cometem o assédio contra estudantes (Farias, 2018).

Há, ainda, a possibilidade de a violência ser cometida por colegas ou pessoas do mesmo nível hierárquico. Essa forma pode se manifestar como um episódio isolado de agressão ou um ato sem planejamento prévio, mas, com maior frequência, assume um caráter recorrente e intencional, quando passa a ser considerada como *bullying* (Royo-García et al., 2020). No *bullying* também há uma assimetria de poder, que pode derivar da idade, maior força física, existência de colaboradores para perpetuar a agressão, ou outra, mas não há diferença hierárquica, o que o difere do assédio (Olweus, 1993).

Felippe et al. (2023) consideram que o contexto acadêmico é um território onde o *bullying* se faz presente cotidianamente. Essa prática sempre esteve presente nesse território de relações. Trata-se de uma prática capilarizada que vem sendo perpetuada de geração em geração. Embora seja repudiada, ao se considerar um ambiente de convivência

saudável, tal prática é muito frequente entre os escolares de diferentes etapas do ensino.

Um dos primeiros estudos sistematizados sobre o tema foi conduzido em 1978, na Noruega. Esse estudo, conduzido pelo professor Dan Olweus, demonstrou que não há uma característica específica ou qualquer provocação para que uma pessoa passe a ser vítima da agressão de colegas (Olweus, 1978). A divisão dos papéis entre os envolvidos no *bullying* também pôde ser identificada, sendo indicado que os principais envolvidos são *autor* ou *agressor*, a *vítima* ou *alvo* e a *testemunha* ou *observador* (Olweus, 1993).

Middelton-Moz e Zawadski (2007) apontam que, embora os papéis ocupados no *bullying* sejam os mesmos por pessoas de diferentes faixas etárias, no caso das agressões físicas, estas podem envolver empurrões, tapas e rasteiras, e ofensas verbais e as vítimas tendem a ser escolhidas por características de raça/cor e peso. Os autores identificaram, também, que as vítimas são escolhidas com maior frequência utilizando características referentes à forma como a pessoa se veste e à situação socioeconômica. Internacionalmente estima-se que 30,5% dos estudantes até o nível médio tenham sido vítimas de pelo menos uma experiência de *bullying* (Biswas et al., 2020; Craig et al., 2020).

Já entre os estudantes do ensino superior as agressões são mais variadas e podem assumir um caráter mais sutil. Há redução de ataques físicos, mas é entre tais estudantes que há maior disseminação de boatos, adoção de violência relacional, com exclusão de colegas de atividades acadêmicas ou de socialização ou outras formas subjetivas de humilhação (Middelton-Moz & Zawadski, 2007). Por serem mais difíceis de provar, as formas de violência mais presentes nessa etapa da escolarização são também mais difíceis de mensurar e combater.

Tipos de Violência e Legislação

Os tipos de violência no contexto acadêmico mais frequentes são a verbal e a psicológica. Tais manifestações, que não deixam provas físicas ou tácitas, exceto quando há testemunhas, são mais difíceis de identificar e podem ser confundidas com brincadeiras, mas são tão geradoras de sofrimento e prejudiciais quanto as demais (Galuch, 2020). No Brasil, a

Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, referente ao ano de 2019, identificou relatos de vivências de *bullying* nos últimos 30 dias que antecederam a entrevista em 23% dos estudantes brasileiros entre 13 e 17 anos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022).

A pesquisa de Santos et al. (2021) estudou jovens de 18 a 29 anos. Os dados evidenciaram que a prática de *cyberbullying* mais comum entre esses jovens foi a exclusão da vítima e práticas mais delitivas como falta identidade (perfil fake), manipulação de material privado e invasão de contas de celulares ou mídias (comportamento que segundo os pesquisadores estariam entre o comportamento antissocial e delitivo, tendo em vista que esses comportamentos seriam enquadrados como crime) foram os menos indicados pelos jovens pesquisados.

Segundo a legislação brasileira (Lei 13.185), o *bullying* é definido como ações de violência física ou psicológica realizadas por meio de atos de intimidação, humilhação ou discriminação, sistematizados e intencionais (Brasil, 2015; Pereira et al., 2022). Na Lei 13.185 (Brasil, 2015) essas agressões estão classificadas como: 1. verbais (e.g. insultar, criar apelidos pejorativos, xingar); 2. física (e.g. socar, chutar, beliscar), 3. materiais (e.g. destruir pertences, furtar, roubar); 4. psicológicas (e.g. amedrontar, intimidar, perseguir, manipular, chantagear); 5. sociais (e.g. ignorar, isolar, excluir de atividades); 6. morais (e.g. difamar, caluniar, disseminar rumores); 6. Sexuais (e.g. importunar, assediar, induzir a ato de natureza sexual e/ou abusar sexualmente).

Com o avanço do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na mediação de suas práticas educacionais e recreativas, se tornou necessário também regular os atos violentos cometidos no meio digital. Assim, a Lei 13.185/2015 também especifica as ações violentas no contexto virtual. Nesse caso, a violência ocorrida no meio virtual seria o *cyberbullying* (e.g. depreciar nas redes sociais, enviar mensagens que invadem a intimidade, adulterar ou enviar sem consentimento fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou visem constrangimento).

Autores como Felipe et al. (2022) destacam que o *bullying* virtual ou *cyberbullying* é um ataque contundente e cruel à vítima, que muitas vezes se vê com poucas possibilidades de denunciar ou fugir do ataque. Uma vez o ataque desferido (o conteúdo disponibilizado/divulgado na

rede) dificilmente será possível a retirada do conteúdo, ou seja, diferentemente da situação de *bullying* na qual o ataque dura o tempo do qual ocorre a agressão física, no *cyberbullying* o conteúdo fica de forma permanente na *internet*. A esse respeito, Gonçalves e Oliveira (2020) consideram que muitas vezes a *internet* provoca uma falsa sensação de liberdade, na qual a pessoa (agressor) se sente desimpedida de criar perfis digitais falsos (*fakes*) e por meio desses perfis pratica a violência virtual. Com isso se amplifica o suposto anonimato ou ainda a sensação da impossibilidade de punição. Ainda sobre um ponto de vista penal, há a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD - Lei n. 13.709 (Brasil, 2018). Esta lei busca exercer ação disciplinadora na proteção dos dados pessoais nos ambientes digital e físico.

O Brasil passou a ser segundo maior em número de casos de *cyberbullying* desde 2018 (Gonçalves & Oliveira, 2020). Um outro dado alarmante é que em âmbito internacional estima-se que 12% dos estudantes da educação básica tenham passado por perseguição agressiva, *cyberbullying*, por meio das redes sociais (Biswas et al., 2020; Craig et al., 2020). No caso do *cyberbullying* no ensino superior, autores como Beluce et al. (2022) argumentam que essa prática está presente entre os estudantes e que há escassez de ações por parte das IES que possam reconhecer, conduzir e intervir nos casos de *cyberbullying*.

No caso do *cyberbullying* os papéis exercidos pelos autores também se dividem em agressores, vítima e observadores. Os *agressores* praticam a violência de forma presencial ou virtual. Esse papel se subdivide em *agressores líderes*, que planejam e iniciam as agressões, e *agressores seguidores*, que incentivam, colaboram e acobertam a violência (Imuta et al., 2022). A *vítima* é a pessoa que sofre as agressões. Não há um critério específico para sua escolha, mas é frequente que tenham alguma característica física, social ou comportamental que os distingue dos demais colegas (Imuta et al., 2022), sendo usadas para rotulá-los como “indesejáveis” ou “inferiores”. Alguns estudos identificaram que pessoas obesas, homoafetivas, negras, pardas, migrantes e imigrantes têm maiores chances de sofrer violência no contexto acadêmico (Schultz et al., 2012; Stelko-Pereira & Barroso, 2023), contudo, não há uma regra fixa sobre o perfil das vítimas que sofreram ataques. Enquanto as *testemunhas* ou *observadores* são as pessoas que assistem ou tomam conhecimento da

existência da violência, podendo ter reações muito distintas a essa vivência, mas também sendo negativamente influenciados (Stelko-Pereira & Barroso, 2023).

Ainda a esse despeito, Beluce et al. (2022) argumentam que as testemunhas ou espectadores/observadores podem ter um comportamento agressivo-passivo, no qual somente observa, mas não age de modo a avisar a vítima ou quebrar o elo de violência, repassando, muitas vezes, a informação. Mas também podem ter o comportamento de avisar a vítima ou denunciar o crime virtual quando essa ação viola regras de postagem de uma dada rede social.

A literatura científica aponta que há uma diferenciação a ser considerada na prática do *cyberbullying*, qual seja, quando a violência é cometida em âmbito público ou quando ocorre em âmbito privado (Beluce, 2019). Nessa perspectiva, Beluce et al (2021) observa que no público essa ação pode se referir a divulgação pública (sem consentimento) on-line de conteúdos como imagens, fotos, vídeos, textos, gravações de áudio, dentre outros que possam gerar constrangimento, humilhação, difamação, injúria, deprecição ou intimidação. No âmbito privado pode tanger ações direcionadas somente a própria vítima, no qual por meio de mensagens, ligações de áudio ou vídeo, publicações privadas (SMS, WhatsApp, e-mail, dentre outros), o agressor desfere seu ataque de forma incisiva e persistente à vítima (Garaigordobil, 2015).

Cabe destacar, ainda, que o *cyberbullying* é a forma de violência que mais cresce entre adolescentes e adultos (Jenaro et al., 2018; Peled, 2019). Independentemente da forma de manifestação, envolver-se em episódios de violência no contexto educacional gera consequências negativas, que podem perdurar por toda a vida. Ser vítima de assédio associa-se com pior envolvimento com a graduação, evasão educacional, piora da autoestima e surgimento de sintomas e transtornos psiquiátricos (Farias, 2018). Vivenciar esse tipo de violência também impacta negativamente a satisfação com a carreira e a confiança na competência dos colegas (Leite, 2019).

O *cyberbullying* é um fator associado à piora no desempenho e que contribui para a evasão no ambiente acadêmico (Basso et al., 2022). Tornar-se muito agressivo ou tentar conseguir aceitação dos pares

adotando comportamentos de hipercompensação (e.g. obedecer a qualquer ordem dos colegas, por exemplo) também são frequentes entre pessoas vítimas de *bullying* (Stelko-Pereira & Barroso, 2023; Galuch, 2020).

Entre os jovens há predominância de consequências emocionais e de alterações para hábitos de vida pouco saudáveis. Sintomas como dificuldades para dormir, pensamento negativo ruminante, aumento do consumo de álcool e outras substâncias, aumento da agressividade, envolvimento em comportamento desordeiro ou delinquente, transtornos alimentares, depressivos e ansiosos, automutilação e tentativas de suicídio estão entre as consequências já identificadas entre as vítimas de *bullying* e *cyberbullying* (Basso et al., 2022; Biswas et al., 2020). Isso não significa que a piora no rendimento acadêmico e o abandono acadêmico não sejam consequências também observadas entre os adolescentes e as consequências perduram até a vida adulta e o ingresso no ensino superior (Sobba et al., 2019).

Face ao exposto, foi apresentado o cenário da violência, do *bullying* e do *cyberbullying*, trazendo um contexto de como a ação violenta se desvela, seus tipos e também possíveis penalidades legais. Na sequência, serão tecidas considerações mais específicas da ação violenta no ensino superior.

Cyberbullying no ensino superior

Ingressar em uma universidade e construir uma carreira representa o sonho de uma parcela significativa da população. Ao pensar nessa experiência há, com frequência, diversas fantasias sobre como será o período na universidade e muita esperança. Mas a chance de vivenciar experiências de violência raramente é antecipada. Infelizmente, essa é uma possibilidade enfrentada por estudantes universitários do mundo todo e tem se transformado de um problema interpessoal para um problema social (Herrera et al., 2020; Kowalski et al., 2020). Quando se considera o assédio, as estimativas indicam que entre 25% e 40% das pessoas que fazem um curso superior passam por, pelo menos, uma experiência deste teor ao longo da graduação (Basso et al., 2022).

O *bullying* e o *cyberbullying* também estão presentes entre os universitários. Quando a violência presencial contra os colegas é

investigada entre os estudantes universitários estima-se que 25% dos universitários sofram com tal vivência presencialmente, havendo maior variação nas estimativas quando se considera o *cyberbullying* (Fernandez & Souza, 2018). Nessa direção, há estudos desenvolvidos na universidade de Sorora/México indicando que 60% dos estudantes afirmaram que já foram vítimas de *cyberbullying* (Torres-Acuña et al., 2019).

No caso dos universitários vítimas de *cyberbullying* há piora no rendimento acadêmico, menor satisfação com os cursos e aumento da evasão têm sido amplamente observadas entre as consequências da violência (Leite, 2019). Reações emocionais também têm sido identificadas entre os universitários, e mostram diferenças entre os sexos. Os homens mostraram maior tendência a comportamentos agressivos em outros contextos – familiar, laboral, episódios de violência doméstica, envolvimento em comportamentos de risco, tais como aumento na ingestão de álcool e outras substâncias e direção perigosa. Enquanto as mulheres tenderam a apresentar sintomas emocionais, crises de choro, piora na autoestima, adoecimento físico (Ramón et al., 2019). Esses dados demonstram o quanto essa violência afeta homens e mulheres, sendo um fator relevante para a saúde mental dos estudantes durante seu percurso no ensino superior.

Reyes e Bañales (2016) indicaram que o *cyberbullying* pode ser devastador na vida do estudante. Por um lado, a vítima se sente humilhada, insegura e vulnerável pois o ataque é intenso e pode durar muito tempo (diferente dos ataques de bullying quando cessa com o término da agressão física) e por outro há prejuízos na memória, concentração, motivação, capacidade de resolução de problemas, motivação e dificuldades em aspectos socioafetivos (Beluce et al., 2021).

Os estudos realizados por Beluce (2019) com 293 estudantes brasileiros do ensino superior demonstraram que foi possível constatar uma identificação com a prática do *cyberbullying*, sendo que houve uma identificação com a dimensão vítima. Esses dados são preocupantes, pois corroboram os achados de pesquisadores (Al-Rahmi et al., 2018; Watts et al., 2017; Peled, 2019) que destacam o quão capilarizada é a expansão do *bullying* on-line. Embora sejam insuficientes as pesquisas que investigaram os universitários (Beluce et al., 2022; Bernardo et al., 2023), os resultados demonstram que a prática do *cyberbullying* tem se alastrado

de forma consistente também no ensino superior e que as vítimas que sofrem os ataques virtuais deste tipo de *bullying*, permanecem com suas consequências reais e avassaladoras.

Diante deste cenário, aprofundar os conhecimentos sobre a prática do *cyberbullying* entre os graduandos é uma ação que se faz cada vez mais premente. Assim, este estudo se empenhou em averiguar as principais investigações que foram realizadas nos últimos anos e disponibilizou os resultados encontrados na continuidade deste texto.

Conforme apontam Kowalski et al. (2016), Balakrishnan (2018) e Beluce et al. (2022) a maioria das pesquisas encontrada na literatura sobre o *cyberbullying* direcionou suas investigações para os pré-adolescentes e adolescentes, isto é, para os alunos que frequentam o ensino médio. Contudo, embora ainda seja incipiente o número de pesquisas que tratam desta temática, verifica-se um interesse cada vez maior da comunidade científica em ampliar a compreensão sobre o *bullying* virtual entre os graduandos e as possíveis variáveis relacionadas a este tipo de violência/assédio virtual no ensino superior (Bernardo et al., 2023).

Tal fato pode ser observado no levantamento efetuado neste estudo que contemplou as produções científicas, publicadas no período de 2018 ao primeiro semestre de 2023, que relatam as investigações desenvolvidas sobre o *cyberbullying* entre os universitários. Para tanto, foram considerados os títulos e/ou resumos de artigos a partir do uso de descritores, como: *cyberbullying and university education*, *cyberbullying and college students*, *cyberbullying and higher education*, *cyberacoso y educación superior*, *ciberacoso y estudiantes universitarios*, *cyberbullying e ensino superior* e *cyberbullying e estudantes universitários*. A consulta ocorreu nos repositórios de estudos científicos *Science Direct*, Plataforma Capes, Scielo e *Web of Science*.

Considerados esses critérios iniciais (recorte temporal, descritores e etapa educacional), o levantamento retornou um total de 96 artigos científicos. No entanto, após a leitura das publicações, selecionou-se para análise somente as produções que representavam artigos com relatos completos de pesquisas científicas e foram desconsideradas aquelas que se limitaram à descrição ou à explanação didática do fenômeno. Excluiu-se também demais produções científicas como teses, dissertações e monografias, pesquisas que investigaram simultaneamente tanto os

alunos do ensino médio como os universitários e, ainda, aquelas que se direcionavam aos professores do ensino superior ou à população adulta em geral. Dentre as publicações levantadas, cabe mencionar que 92 (95,8%) eram produções internacionais e 4 eram de procedência nacional (conforme critérios acima, os estudos nacionais não estavam dentro do critério de análise que deveria ser relato completo de pesquisa científica).

Nessas condições, foram selecionados 40 artigos (43,4%) para leitura e análise dos principais achados e contribuições das investigações que tratam do *cyberbullying* entre estudantes universitários. Ao se analisar as publicações selecionadas, observa-se que muitos estudos (conforme constam na sequência) buscaram investigar a possível relação existente entre o *cyberbullying* e diferentes variáveis, como: estratégias de enfrentamento/intervenção (Byrne, 2021), ansiedade (Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández et al., 2020), autoestima (Al-Rahmi et al., 2018), ideação suicida/suicídio (Kowalski et al., 2020), uso das mídias sociais (O'Connor et al., 2018) depressão (Jiménez et al., 2019), família (Jattamart & Kwangsawad, 2021), adaptação e evasão acadêmica (Bernardo et al., 2023), entre outras.

Um dos primeiros resultados advindos da análise das produções selecionadas trata dos achados de Sobba et al. (2019) e Kowalski et al. (2020). Os índices alcançados pelos pesquisadores Kowalski et al. (2020) destacam que, por vezes, as ocorrências de assédio/intimidação presenciais evidenciadas no campus universitário se estendem para o mundo on-line (Kowalski et al., 2020) e que em algumas situações o *cyberbullying* pode se estender também entre etapas educacionais, ou seja, estudantes que vivenciaram o *bullying* virtual no Ensino Médio relataram situações similares no Ensino Superior (Sobba et al., 2019). O estudo de Kowalski et al (2020), que examinou se os ataques virtuais observados entre os universitários diferem quanto à etnia dos envolvidos, constatou que mais de 80% dos alunos indicaram que foram vítimas do *bullying* tradicional e que, entre estes, mais de 45% também sofreram com o assédio on-line, independentemente dos aspectos étnicos avaliados.

A alta incidência do *cyberbullying* entre os graduandos também foi destaque nos estudos de Al-Rahmi et al. (2018), Peled (2019) e Martínez-Monteagudo et al. (2020). Estes pesquisadores observaram

que a prevalência do *cyberbullying* tem se mostrado um fenômeno crescente e constante entre os universitários, mesmo quando se consideram fatores como o avanço na idade dos alunos e as característica que comumente estava associada à diminuição na quantidade de ataques/hostilidades virtuais (Watts et al., 2017). Vale mencionar que há a possibilidade de o número de ocorrências ser ainda maior que o retratado, pois se identificou que frequentemente os universitários omitem o ataque virtual sofrido e/ou demonstram relutância em delatar o assédio sofrido. Como averiguado por Bernardo et al. (2023), esta resistência em informar os ataques sofridos ocorre porque as vítimas demonstram desconforto ou medo em denunciar, visto que diversas vezes o assédio é efetuado por alguém conhecido, isto é, por um colega da universidade (Kowalski et al., 2020; Webber & Ovedovitz, 2018). Ao considerar esses resultados, Kowalski et al. (2016) salientam a urgência com a qual as instituições universitárias devem buscar mecanismos que auxiliem a vítima e, até mesmo o espectador, a buscar por ajuda e efetivar a denúncia com segurança.

Esta acentuada ocorrência é ainda mais alarmante ao se levar em conta que os alunos envolvidos com o *cyberbullying* demonstraram um nível mais alto de psicopatologias e baixos índices de bem-estar quando comparados aos demais colegas que não vivenciaram intimidações on-line (Musharraf & Anis-ul-Haque, 2018). No tocante ao comprometimento da saúde e do bem-estar do universitário, as pesquisas analisadas evidenciaram que o *cyberbullying* está de alguma forma relacionado com a ansiedade, conforme pode ser visto em Musharraf e Anis-ul-Haque (2018), Wang et al. (2023), Martínez-Monteagudo, Delgado, Díaz-Herrero et al. (2020), Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández et al. (2020) e Lam et al. (2022). *Cyberbullying* e depressão podem ser observados nos estudos de Jiménez et al. (2019), Wang et al. (2023) e Kowalski et al. (2020) e no caso do *cyberbullying* e a percepção de baixa autoestima os estudos de Balakrishnan (2018), Al-Rahmi et al. (2018), Shaikh et al. (2021) trazem esse contexto. Por fim, o *cyberbullying* e a ideiação suicida/ suicídio foram tema dos estudos de Balakrishnan (2018), Cénat et al. (2019), Kowalski et al. (2020) e Martínez-Monteagudo, Delgado, Díaz-Herrero et al. (2020).

Os achados dos pesquisadores Musharraf e Anis-ul-Haque (2018) e Martínez-Monteagudo, Delgado, Díaz-Herrero et al. (2020) destacaram que tanto no retaliador como no agressor e na vítima se identificam índices significativos de estresse e ansiedade, embora na vítima esses sintomas se expressem de modo mais proeminente que nos dois primeiros papéis. Segundo Lam et al. (2022), uma das consequências para o graduando que sofre assédio on-line é se sentir humilhado e menos capacitado/qualificado que os demais e tal percepção pode levar o estudante a exacerbar comportamentos socialmente ansiosos (isolamento social, retraimento emocional, entre outros) para se manter em segurança.

Ainda quanto às consequências atribuídas ao *cyberbullying*, os pesquisadores Martínez-Monteagudo, Delgado, Díaz-Herrero et al. (2020) identificaram que em contraste com o estudante que não vivenciou *bullying* virtual, o aluno que sofre assédio on-line apresenta quatro vezes mais chances de desencadear pensamentos suicidas e mostra-se cinco vezes mais propenso a se envolver em tentativas de suicídio. Resultados semelhantes também foram alcançados por Cénat et al. (2019) ao revelarem que cybervítimas de ambos os sexos demonstraram mais ideias suicidas e tentativas de suicídio do que os alunos que não sofreram com o *cyberbullying*.

Quanto ao comprometimento da adaptação e permanência acadêmica, o estudo de Bernardo et al. (2023) destacou que uma parcela significativa de alunos (mais de 30%) foi vítima do *cyberbullying* desde o primeiro ano da graduação. Os autores chamam atenção para esses resultados, salientando que o aluno que vivencia o assédio/ofensas on-line apresenta dificuldades para organizar e planejar seus estudos, adota menos estratégias de manutenção e gestão da aprendizagem, mostra-se menos capaz de se adaptar à universidade e, conseqüentemente, apresenta maior probabilidade de abandonar os estudos.

Cabe mencionar ainda o destaque que alguns estudos (Balakrishnan, 2018; Hayashi & Tahmasbi, 2020; Sobba et al., 2019; Zhao et al., 2023) atribuíram ao papel do espectador com o objetivo de estabelecer estratégias de prevenção e combate ao *cyberbullying*. Como relatado nas citadas pesquisas, embora o espectador possa contribuir de maneira positiva no enfrentamento do *bullying* virtual, observou-se que nem

sempre esses observadores optavam por se manifestar ou agir em prol da vítima. Assim, após as investigações os pesquisadores identificaram que a tomada de decisão do espectador está relacionada com a sua percepção sobre a gravidade do assédio observado e com a distância ou proximidade social que apresenta com a vítima.

Nesta direção, os resultados das investigações realizadas por Sobba et al. (2019) revelaram diferenças entre os gêneros, pois, enquanto espectadoras, as mulheres que foram vítimas de intimidação on-line demonstraram maior propensão para compreender a gravidade do *cyberbullying* do que os homens que jamais foram intimidados virtualmente. Em contrapartida, verificou-se também que o aluno que anteriormente ofendeu/hostilizou alguém foi aquele que apresentou menor inclinação para agir em favor da vítima e maior predisposição para apoiar o comportamento agressor.

Para orientar e conduzir os espectadores a se posicionarem contrários à intimidação e favoráveis à defesa da vítima, Zhao et al. (2023) recomendaram fortemente a implantação de programas educacionais que tragam informações pertinentes à identificação e às consequências infligidas ao estudante que sofrer com esse tipo de violência. Dentre algumas das estratégias para capacitação dos observadores, os autores citaram: a apresentação de vídeos com até 10 minutos de duração reportando notícias reais a respeito de vítimas do *cyberbullying* e retratando, inclusive, os casos que finalizaram com o suicídio do aluno; o uso de dramatizações; a promoção de discussões em grupo; a produção de textos que propiciem à autorreflexão sobre o papel e a responsabilidade social do espectador que presencia situações de assédio virtual.

Por fim, vale destacar a uníssonos voz com que os pesquisadores dos estudos analisados convocaram as instituições universitárias a agirem no combate ao *cyberbullying* entre os seus estudantes. Embora os desafios sejam muitos e complexos, as pesquisas demonstraram que é possível e urgente a implantação de medidas que identifiquem os possíveis agressores, que viabilizem a denúncia da vítima e que desloquem os espectadores para a posição de agentes responsáveis e prontos para combater a violência, quer esta se manifeste de forma presencial ou digital.

Considerações Finais

As tecnologias digitais embora tenham desempenhado um papel positivo e relevante para o desenvolvimento das muitas situações de aprendizagem, permitindo inclusive um amplo acesso ao conhecimento, também por meio do uso dessas tecnologias houve um crescimento vertiginoso das ações de violência mediadas por esses recursos. Se as TDICs permitiram uma maior democratização de acesso ao conhecimento, também por meio dela há um campo aberto para práticas criminosas, em especial, daquelas associadas ao *cyberbullying* que foi foco do presente capítulo.

A prática de *cyberbullying* pode produzir ações prejudiciais às pessoas que se veem impossibilitadas de se defenderem diante de tantas hostilidades sofridas. O Código Penal (CP) Brasileiro apresenta possíveis enquadramentos legais que se aplicariam para o *cyberbullying*. Dentre elas, estão Calúnia (artigo 138 do CP), Difamação (artigo 139 do CP); Injúria (artigo 140 do CP); Constrangimento ilegal (artigo 146 do CP); Ameaça (artigo 147 do CP). Também pode haver o enquadramento inerente a Falsa identidade (artigo 307 do CP) e Racismo (previsto no artigo 20 da Lei no7.716/1989).

Como visto, as pesquisas sobre o tema alertaram que devido ao anonimato, ao receio de consequências como exclusão/cancelamento e, até mesmo, frente à possibilidade de retaliações presenciais, a prática do *cyberbullying* tem proliferado de maneira sorrateira e consistente entre os estudantes, independentemente da faixa etária ou etapa educacional em que estes se encontram (Bernardo et al., 2023; Kowalski et al., 2020; Sobba et al., 2019). Há pesquisas que retrataram que em certas situações a presença do *cyberbullying* já está tão enraizada que alguns estudantes passaram a considerá-la como uma brincadeira entre colegas, uma prática inofensiva, algo a ser considerado natural no contexto educacional (Hamuddin et al., 2022). Haja visto que as pesquisas demonstraram (Cénat et al., 2019; Martínez-Monteagudo et al., 2020) que o assédio virtual, por vezes, é fatal, uma vez que potencializa significativamente a probabilidade do estudante buscar o suicídio como a alternativa derradeira para fugir das consequências sofridas, é preciso reconhecer que o *cyberbullying* é um desafio que há

muito extrapolou os muros da educação formal e tem caminhado para se tornar um problema de saúde pública.

Diante das problematizações trazidas e das possibilidades e alcances das instituições de ensino, sobretudo, aquelas de nível superior, torna-se essencial que políticas de coibição de tais práticas sejam implementadas. Também se faria necessário que programas institucionais de atendimento às vítimas de *cyberbullying* pudessem acolher e promover ações de bem-estar psicológico e mental para aqueles que foram vitimados com essas práticas, bem como tais instituições pudessem punir de modo justo, mas exemplar aqueles que se prestam a praticar tal violência. Esse atendimento poderia ser realizado pelos Núcleos de Apoio ao Estudante, presente em muitas Instituições de Ensino Superior, os quais também poderiam implementar políticas de acompanhamento e monitoramento de práticas violentas entre os estudantes, funcionando como uma espécie de observatório.

Por fim, identificado o *cyberbullying* é preponderante que tanto a vítima como pais e professores busquem ajuda. Uma das estratégias altamente recomendadas é a denúncia do fato à Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos (ver <https://www.safernet.org.br/site/institucional/projetos/cnd>) ou, também, é indicado que os envolvidos procurem um Núcleo de Combate aos Crimes Cibernéticos de seu estado. Esta denúncia também pode e deve ser feita pelo espectador da agressão on-line. É sempre importante salientar, que o *cyberbullying* é um crime virtual e aquele que observa e não age em favor da vítima, opta por fazer parte desta ação cruel e devastadora que tem ceifado a saúde e, em casos extremos, a vida dos estudantes que sofrem com o bullying digital.

Referências

- Al-Rahmi, W. M., Yahaya, N., Alamri, M. M., Aljarboa, N. A., Kamin, Y. B., & Moafa, F. A. (2018). A model of factors affecting cyber bullying behaviors among university students. *Ieee Access*, 7, 2978-2985. <https://10.1109/ACCESS.2018.2881292>.
- Balakrishnan, V. (2018). Actions, emotional reactions and cyberbullying—From the lens of bullies, victims, bully-victims and bystanders among Malaysian

- young adults. *Telematics and Informatics*, 35(5), 1190-1200. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.02.002>
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., de Vries, T. D., Baxter, J., Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *eClinical Medicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Brasil. (2015). *Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm
- Basso, M. S., Fontana, J., & Laurenti, C. (2022). Violência sexual e saúde mental de universitários: uma sistematização da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 31 (2), 385-411. <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2022v31i2p385-411>
- Beluce, A. (2019). *Estudantes e as tecnologias digitais: relações entre cyberbullying e motivação para aprender*. 210 f. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Estadual de Londrina.
- Beluce, A. C., Oliveira, K. L. & Almeida, L. S. (2022). A prática do *cyberbullying* nos ensinos médio e universitário: revisão de literatura. *Atos de Pesquisa em Educação* (FURB), 17, 9346-e9346. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e9346>
- Beluce, A.C., Ronqui, D. D., & Oliveira, K. L. (2021). Cyberbullying entre estudantes: um modelo para compreensão. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, 2 (2), e021013. DOI: 10.51281/imp.e021013
- Brasil. (2018). *Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD. Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm
- Bernardo, A. B., Galve-González, C., Cervero, A., & Tuero, E. (2023). Cyberbullying in first-year university students and its influence on their intentions to drop out. *Higher Education Research & Development*, 42(2), 275-289. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057447>

- Byrne, V. L. (2021). Blocking and self-silencing: Undergraduate students' cyberbullying victimization and coping strategies. *TechTrends*, 65(2), 164-173. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00560-x>
- Cénat, J. M., Smith, K., Hébert, M., & Derivois, D. (2019). Cybervictimization and suicidality among French undergraduate students: a mediation model. *Journal of affective disorders*, 249, 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.02.026>
- Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Harel-Fisch, Y., Malinowska-Cieslik, M., Matos, M. G., Cosma, A., Eijnden, R. V. den., Vieno, A., Elgar, F., Molcho, M., Bjereld, Y., & Pickett, W. (2020). Social Media Use and Cyber-Bullying: A Cross-National Analysis of Young People in 42 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.006>
- Farias, F. R. M. (2018). *A construção pública da denúncia de estudantes contra professores na FACED/UFC: Assédio?* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Felippe, G. M., Oliveira, K. L., & Beluce, A. C. (2022). O processo de humanização e emancipação frente ao bullying. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17, 0860-0869. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16325>
- Felippe, G. M., Souza, J. P., Oliveira, K. L., & Almeida, L. (2023). Violência Digital: Cyberbullying em Escolares Infantojuvenis. In A. K. Andrade, F. F. Carvalhaes e R. Bianchi (Eds.), *Infâncias e Adolescências nas tramas das políticas públicas* (pp. 228-251). Eduel.
- Fernandez, E. M. C., & Souza, S. B. (2018). Tecnologias da informação e da comunicação (TICs), cyberbullying e pertencimento cultural. *Revista Ambivalências*, 6(11), 87-109.
- Galuch, M. T. B. (2020). *Bullying e preconceito não são brincadeira: reflexões sobre a violência escolar*. Benjamin Editorial.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 1069-1076. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Gonçalves, J. R., & Oliveira, L. R. G. (2020). A ineficácia da punibilidade do cyberbullying no Brasil. *Revista Educar Mais*, 4(2), 308-319. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.308-319.1819>
- Hamuddin, B., Syahdan, S., Rahman, F., Rianita, D., & Derin, T. (2022). Do They Truly Intend to Harm Their Friends?: The Motives Beyond Cyberbullying among University Students. In *Research Anthology on Combating Cyber-Aggression and Online Negativity* (pp. 775-788). IGI Global. <https://10.4018/978-1-6684-5594-4.ch042>

- Hayashi, Y., & Tahmasbi, N. (2020). Decision-making process underlying bystanders' helping cyberbullying victims: A behavioral economic analysis of role of social discounting. *Computers in Human Behavior, 104*, 106157. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106157>
- Herrera, J. G., Terán, M. A. C., & Jiménez, A. C. (2020). Prevención de la violencia escolar, presencial y virtual: propuesta en un ambiente universitario. *Revista EDUCAmazônia, XXV(2)*, 438-461.
- Imuta, K., Song, S., Henry, J. D., Peterson, C., & Slaughter, V. (2022). A meta-analytic review on the social-emotional intelligence correlates of the six bullying roles: Bullies, followers, victims, bully-victims, defenders, and outsiders. *Psychological Bulletin, 148(3-4)*, 199-226. <https://doi.org/10.1037/bul0000364>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Pesquisa nacional de saúde do escolar: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental municípios das capitais: 2009/2019*. IBGE.
- Jattamart, A., & Kwangswad, A. (2021). What awareness variables are associated with motivation for changing risky behaviors to prevent recurring victims of cyberbullying?. *Heliyon, 7(10)*, e08121. <http://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08121>
- Jenaro, C., Flores, N., & Frías, C. P. (2018). Systematic review of empirical studies on cyberbullying in adults: What we know and what we should investigate *Aggression and Violent Behavior, 38*, 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.12.003>
- Jiménez, E. V., Castañeda, R. C., Zúñiga, C. G. H., Mora, R. D., & Centeno, R. M. (2019). Variables individuales y escolares en estudiantes universitarios víctimas de ciberacoso. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10(19)*. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.607>
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., Drake-Lavelle, K., & Allison, B. (2016). Cyberbullying among college students with disabilities. *Computers in Human Behavior, 57*, 416-427. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.044>
- Kowalski, R. M., Dillon, E., Macbeth, J., Franchi, M., & Bush, M. (2020). Racial differences in cyberbullying from the perspective of victims and perpetrators. *American Journal of Orthopsychiatry, 90(5)*, 644-652. <https://doi.org/10.1037/ort0000492>
- Lam, T. N., Jensen, D. B., Hovey, J. D., & Roley-Roberts, M. E. (2022). College students and cyberbullying: how social media use affects social anxiety and social comparison. *Heliyon, e12556*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12556>

- Leite, K. M. A. V. (2019). *Assédio moral no ambiente universitário: definições e políticas de combate*. [Monografia de conclusão de curso]. Universidade Federal da Paraíba.
- Martínez-Monteaquedo, M. C., Delgado, B., Díaz-Herrero, Á., & García-Fernández, J. M. (2020). Relationship between suicidal thinking, anxiety, depression and stress in university students who are victims of cyberbullying. *Psychiatry Research*, 286, 112856. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112856>
- Martínez-Monteaquedo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., & Ruíz-Esteban, C. (2020). Cyberbullying in the university setting. Relationship with emotional problems and adaptation to the university. *Frontiers in Psychology*, 10, 3074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03074>
- Middelton-Moz, J., & Zawadski, M. (2007). *Bullying: Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Artmed.
- Musharraf, S., & Anis-ul-Haque, M. (2018). Cyberbullying in different participant roles: exploring differences in psychopathology and well-being in university students. *Pakistan Journal of Medical Research*, 57(1), 30-39.
- O'Connor, K., Drouin, M., Davis, J., & Thompson, H. (2018). Cyberbullying, revenge porn and the mid-sized university: Victim characteristics, prevalence and students' knowledge of university policy and reporting procedures. *Higher Education Quarterly*, 72(4), 344-359. <https://doi.org/10.1111/hequ.12171>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Hemisphere Publ. Corp.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Lackwell.
- Peled, Y. (2019). Cyberbullying and its influence on academic, social, and emotional development of undergraduate students. *Heliyon*, 5(3), e01393. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01393>
- Pereira, E. A., Fernandes, G., & Dell'Aglío, D. D. (2022). O bullying escolar na legislação brasileira: uma análise documental. *Educação e Pesquisa*, 48, e249984. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248249984por>
- Ramón, J. P. M., Esteban, C. R., & Mateo, I. M. (2019). Víctimas universitarias de acoso: Un estudio sobre factores temporales y situacionales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 149-157. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.331>
- Reyes, J. I., & Banâles, D. L. G. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Innovación Educativa*, 16(7), 17-38, 2016. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179446997002>
- Royo-García, P., Laorden-Gutiérrez, C., Giménez-Hernández, M., & García, C. S. (2020). Existe el bullying en la universidad: aproximación a esta

- realidad con una muestra española de estudiantes de grado. *Edetania*, 57, 85-109. [https:// 10.46583/edetania_2020.57.510](https://10.46583/edetania_2020.57.510)
- Santos, I. S., Morais, M. C. P., Leal, L. F. M., & Pimentel, E. C. (2021). Cyberbullying entre Jovens Adultos Brasileiros: dados de uma amostra nacional. Em R. G. Mello & P. G. Freitas (Eds.), *Caminhos da comunicação digital* [livro eletrônico]: conhecimento e Informação (pp. 82-92). e-Publicar.
- Schultz, N. C. W., Duque, D. F., Silva, C. F. da, Souza, C. D. de, Assini, L. C., & Carneiro, M. da G. de. (2012). A compreensão sistêmica do bullying. *Psicologia em Estudo*, 17(2), 247-254.
- Shaikh, F. B., Rehman, M., Amin, A., Shamim, A., & Hashmani, M. A. (2021). Cyberbullying behaviour: a study of undergraduate university students. *IEEE Access*, 9, 92715-92734. [https://doi: 10.1109/ACCESS.2021.3086679](https://doi:10.1109/ACCESS.2021.3086679).
- Sobba, K. N., Prochaska, B. F., Radu, M. B., Gass, W. M., & Glidden, M. D. (2019). College students' perceptions of cyberbullying on a nontraditional campus: An assessment of victims and witnesses. *International Journal of Law, crime and Justice*, 57, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcj.2019.03.006>
- Stelko-Pereira, A. C., & Barroso, S. M. (2023). Escola e redes sociais nas adolescências e juventudes. Em R. M. L. Tarcia, S. H. M. Moraes, & D. D. G. Nascimento (Eds.), *Curso de aperfeiçoamento em saúde mental e atenção psicossocial de adolescentes e jovens* (pp. 8 – 57). Campo Grande: Fiocruz.
- Torres-Acuña, G. M., Hernández, C. R., & Rangel, Y. N. (2019). Validación de una escala para medir afrontamiento ante ciberagresiones entre universitários. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e09, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e09.1907>
- Wang, C., Li, X., & Xia, L. X. (2023). Long-term effect of cybervictimization on displaced aggressive behavior across two years: Mutually predicting mediators of hostile emotion and moral disengagement. *Computers in Human Behavior*, 141, 107611. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107611>
- Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B., & Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 69, 268-274. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.038>
- Webber, M. A., & Ovedovitz, A. C. (2018). Cyberbullying among college students: a look at its prevalence at a US Catholic University. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 101-107. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.2.10>

Zhao, Y., Chu, X., & Rong, K. (2023). Cyberbullying experience and bystander behavior in cyberbullying incidents: The serial mediating roles of perceived incident severity and empathy. *Computers in Human Behavior*, 138, 107484. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107484>

A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Laura Ceretta Moreira
Andréia Jaqueline Devalle Rech
Tatiane Negrini

Introdução

A área das altas habilidades/superdotação (AH/SD) apresenta uma escassez de estudos no cenário brasileiro. Apesar das indicações contidas nos documentos legais, a maioria desses estudantes ainda permanece na invisibilidade no contexto educacional. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), os estudantes com AH/SD “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentarem grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em área de seu interesse” (Brasil, 2008, p. 21).

A inclusão educacional enfrenta inúmeros desafios, sobretudo numa sociedade onde as desigualdades sociais são exacerbadas. No que se refere à educação especial, é preciso considerar a ausência do Estado brasileiro em políticas educacionais efetivas a esses estudantes, o que contribuiu para desencadear seu caráter filantrópico e assistencialista. Esse cenário intensificou a segregação, no sentido de constituir a educação especial como um sistema paralelo, desenvolvido em lugares exclusivos, sobretudo na área da deficiência.

No contexto contemporâneo, o movimento em prol da inclusão vem ocupando espaços, embora ainda com algumas resistências. Com relação às AH/SD, a segregação também ocorreu, visto que a falta de políticas educacionais invisibilizou esses estudantes, atenuada pela concepção social de que são privilegiados, dotados de dons e capacidades que, por si só, garantem sucesso e inclusão.

É a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) e dos aportes legais que dela decorrem, como por exemplo, a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHs) em 2005, em todas as unidades federadas do Brasil, que fundamentado para o atendimento de alunos, suas famílias e professores, é instituída a primeira política nacional para essa demanda. Obviamente, embora insuficiente para atender suas necessidades, se tornou de toda forma um marco na educação básica desses alunos. No que concerne ao Ensino Superior, a criação pelo Ministério de Educação (MEC) em 2005 do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), fomentou a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade (NAs), destinados a atender o público-alvo da educação especial. Portanto, por princípio também, destinado aos estudantes com AH/SD. Todavia, basta um levantamento nos sites das IFES onde estão inseridos esses núcleos, para se constatar que é incipiente o número de NAs que adotam essa demanda em suas políticas e práticas, ou seja, são “esquecidos” e desconsiderados.

Martelli e Moreira (2021) demonstraram que a transversalidade¹ na área das AH/SD se efetiva mais pelo envolvimento dos profissionais do que pela via das políticas educacionais instituídas, indicando haver uma debilidade na continuidade das políticas educacionais especializadas, quando se analisam exclusivamente as práticas institucionalizadas. Apontam ainda que há uma ruptura na continuidade da oferta de atendimento educacional especializado destinado aos estudantes com AH/SD, notadamente, do fluxo do Ensino Médio para o Superior. Este cenário indica que esses estudantes ainda carecem de políticas efetivas para uma permanência que atenda suas especificidades. Somado a isso, à medida que atingem etapas de ensino mais elevados, os apoios vão desaparecendo, evidenciando que o princípio da transversalidade sistematicamente vai se fragilizando.

Diante deste cenário, este estudo objetiva discorrer sobre pesquisas e práticas acerca da permanência de estudantes com altas

¹ Direito do público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação) ter disponibilizado recursos e serviços especializados em todos os níveis e modalidades educacionais.

habilidades/superdotação (AH/SD) na Universidade, a fim de dar luz a estas questões até então pouco explanadas.

Estudos sobre AH/SD no Ensino Superior: revisar para compreender

Como forma de conhecer as pesquisas que, após a publicação da PNEPEI (2008) se efetivaram ao que concerne às AH/SD no Ensino Superior, apresentamos em linhas gerais, os principais eixos desenvolvidos nas pesquisas em evidência. Sendo assim, mapeamos as dissertações e teses publicadas no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD², entre 2008 e 2023.³ Inicialmente, realizamos a pesquisa com o descritor “altas habilidades/superdotação” e mapeamos 306 trabalhos; por sua vez, ao realizarmos a combinação dos descritores: “altas habilidades/superdotação + inclusão no ensino superior + permanência” não encontramos resultados. Já as combinações “altas habilidades/superdotação + ensino superior” e “altas habilidades/superdotação + inclusão”, apontaram 2 trabalhos na primeira combinação e 4 na segunda. Contudo, esses 6 trabalhos haviam sido mapeados na pesquisa inicial com o descritor “altas habilidades/superdotação”.

Dos 306 trabalhos apontados pelo descritor “altas habilidades/superdotação”, 89 foram excluídos a partir dos critérios: duplicação do trabalho e, num caso específico, o mesmo trabalho foi mapeado cinco vezes; outros trabalhos citavam em seus resumos conteúdos sobre o público-alvo atendido no Atendimento Educacional Especializado – AEE, entre eles os que apresentam AH/SD; inclusão na educação infantil; ensino fundamental e médio; formação de professores

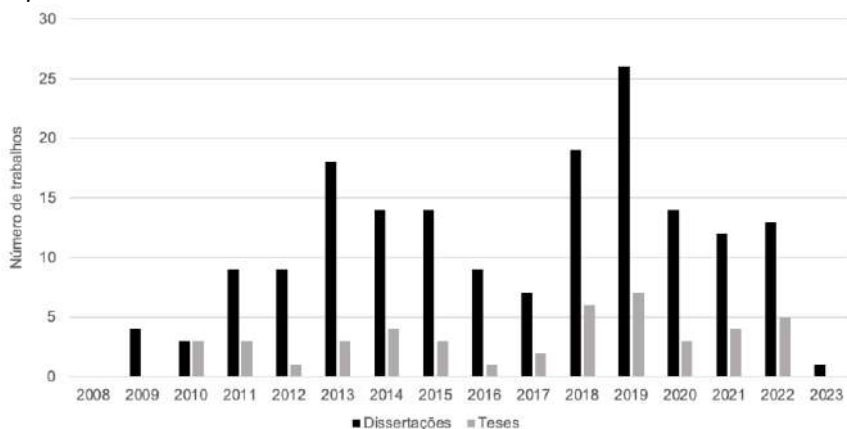
² A coleta de dados no site da BDTD se dá por uma busca automática a partir do descritor indicado e, por isso, são refinados trabalhos que contenham esse descritor em diferentes possibilidades, entre elas: nos títulos das dissertações e teses, no corpo do resumo e nas palavras-chave desses trabalhos. Por conta disso, alguns trabalhos são automaticamente selecionados, mas não são, necessariamente, vinculados ao objetivo da busca. Com isso é necessário realizar uma leitura atenta dos títulos e resumos das dissertações e teses mapeadas para refinar a busca inicial de modo a excluir os trabalhos que não dizem respeito ao objetivo da coleta.

³ A revisão de estudos se efetivou entre janeiro de 2008 e maio de 2023.

frente a educação inclusiva, entre outros. Assim, após a leitura minuciosa da totalidade de títulos e resumo, chegamos ao total de 217 trabalhos com o foco no descritor “altas habilidades/superdotação”, sendo 172 dissertações de mestrado e 45 teses de doutorado, publicadas entre os anos de 2008 e 2023, conforme apresentado na Figura 1 a seguir.

Figura 1

Teses e Dissertações com descritores “altas habilidades/superdotação” no Ensino Superior



Nota. Elaborada pelas autoras (2023).

É possível aferir que nos anos de: 2014, 2015 e 2020, foram publicadas, em cada ano, 14 trabalhos. Já em 2013, encontramos 18 dissertações, com ênfase para o ano de 2019, com 26 dissertações. Em 2008, ano da publicação da PNEEPEI, não há registros de publicações na plataforma pesquisada. Quanto ao número de teses, foi em 2010 que surgiram as três primeiras. Dentre os anos com maior número de publicações estão: 2018, com 6, 2022, com 5, sendo o ano de 2019 o que contou com o maior número de teses publicadas, 7. Na Tabela 1 estão os 16 trabalhos que possuem como foco alunos com AH/SD no Ensino Superior, sendo 12 Dissertações (D) e 4 Teses (T).

Tabela 1*Dissertações (D) e Teses (T) com o descritor “Altas habilidades/superdotação”*

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação	Denise Maria de Matos Pereira Lima	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Paraná	D	2011
A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação	Fabiane Silva Chueire Cianca	Universidade Estadual de Londrina - UEL	Paraná	D	2012
Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/superdotação?	Leandra Costa da Costa	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Rio Grande do Sul	D	2012
Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS	Vaneza Cauduro Peranzoni	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Rio Grande do Sul	T	2013
Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação	Leandra Costa da Costa	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Rio Grande do Sul	T	2016
Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: um estudo sobre a transversalidade	Ana Carolina Cyrino Pessoa Martelli	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Paraná	D	2017
Desafios da permanência estudantil para a população alvo da	Thayara Rocha Silva	Universidade Estadual de	Paraná	D	2017

educação especial nas universidades estaduais do Paraná: foco na UEL		Londrina – UEL			
Associações entre parâmetros da microestrutura do sono e inteligência em estudantes universitários	Karen Canni da Costa Drabach	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Paraná	D	2018
Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos	Eliane Regina Titon	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Paraná	D	2019
O atendimento educacional especializado na educação superior	Rosely dos Santos Madruga	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS	Mato Grosso do Sul	D	2019
Identificação de altas capacidades em estudantes estrangeiros do ensino superior	Ana Paula Santos Oliveira	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	São Paulo	D	2020
Treino de habilidades sociais em universitários com hipótese diagnóstica de altas habilidades/superdotação	Aline Carolina Bassoli Barbosa	Universidade Estadual Paulista – UNESP	São Paulo	D	2021
Concepções de deficiência e altas habilidades ou superdotação na educação superior	Amabriane da Silva Oliveira Shimite	Universidade Estadual Paulista – UNESP	São Paulo	T	2022
A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior	Débora Thalita Santos Pereira	Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Maranhão	D	2022

Altas habilidades/superdotação na educação superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul	Angélica Regina Schmengler	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Rio Grande do Sul	T	2022
O reconhecimento do estudante com altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo: o contexto do ensino superior	Cássia de Freitas Pereira	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Rio Grande do Sul	D	2023

Nota. Elaborada pelas autoras (2023).

Mediante os dados compilados na Tabela 1 é possível verificar nos anos de 2008, 2009, 2010, 2014 e 2015 que não há trabalhos publicizados na BDTD, considerando os descritores analisados. A primeira dissertação mapeada foi a de Lima em 2011, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR e a primeira tese foi a de Peranzoni no ano de 2013, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSM.

Outro dado relevante que podemos observar são os anos das publicações desses 16 trabalhos, sendo que o ano de 2022 foi o que evidenciou o maior número de publicações (três), dentre elas, duas teses de doutorado, dos pesquisadores Shimite (UNESP) e Schmengler (UFSM), e a dissertação de Pereira (UFMA). Nos anos de 2012, 2017 e 2019, verificamos que dois trabalhos foram publicados em cada ano, todas dissertações: em 2012 os trabalhos de Cianca (UEL) e Costa (UFSM), em 2017 as dissertações de Martelli (UFPR) e Silva (UEL) e, por fim, em 2019 encontramos as pesquisas de Titon (UFPR) e Madruga (UFMS). Já em 2011, 2013, 2016, 2018, 2020, 2021 e 2023, identificamos apenas um trabalho em cada ano, sendo cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

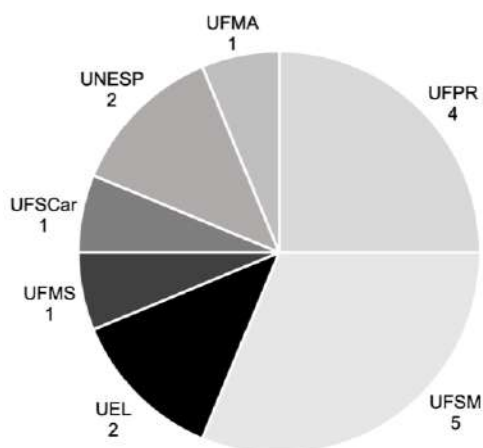
Em relação à predominância das Universidades as quais os 16 trabalhos estão vinculados, identificamos uma maior prevalência no PPGE da UFSM, com cinco trabalhos, sendo três teses: Peranzoni (2013), Costa (2016) e Schmengler (2022); e duas dissertações: Costa (2012) e Freitas (2023). Importante ressaltar que durante o recorte estabelecido para

esse levantamento de dados, compreendendo o período de 2008 a 2023, foram localizadas quatro teses e, dessas, três delas estão vinculadas à UFSM, evidenciando que essa instituição tem um destaque no cenário nacional no que tange às pesquisas voltadas para as AH/SD no Ensino Superior. Aprofundando um pouco mais essa análise, podemos citar as pesquisas desenvolvidas por Costa que defendeu sua dissertação no ano de 2012, sob o título “Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/ superdotação?”, e seguiu seus estudos nesse campo, culminando com a tese de doutorado (2016) intitulada “Altas habilidades/ superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação”, ambas pelo PPGE da UFSM.

A UFPR foi a segunda instituição com maior número de publicações (quatro), todas dissertações: Lima (2011), Martelli (2017), Drabach (2018) e Titon (2019). Sendo a dissertação de Lima (2011), “O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação”, o primeiro trabalho a ser mapeado no período delimitado para essa coleta de dados, protagonizando os estudos sobre as AH/SD no Ensino Superior. A seguir, a Figura 2 ilustra as respectivas instituições e os trabalhos vinculados a cada uma delas.

Figura 2

Relação entre o número de dissertações e teses produzidas nas universidades sobre altas habilidades/superdotação (2008-2023)



Nota. Elaborada pelas autoras (2023).

Na sequência, apresentaremos os objetivos e as principais conclusões dos 16 trabalhos mapeados, de modo que possamos também conhecer os lugares de investigação relacionados às AH/SD no Ensino Superior.

A dissertação de Lima (2011), vinculada à UFPR, investigou se os professores universitários reconhecem estudantes com AH/SD, de que modo isso acontece e quais estratégias metodológicas são planejadas para a inclusão educacional. Dentre as suas conclusões, a autora destaca que a universidade necessita de políticas e programas mais concretos para atender estudantes com AH/SD, apontando para a importância da criação de programas específicos mediados por parcerias com os setores e comunidade, de modo que contribuam com o processo formativo dos estudantes e proporcione um espaço democrático voltado a promoção do desenvolvimento do potencial humano.

A dissertação de Cianca (2012), defendida na UEL, identificou a percepção dos coordenadores dos cursos de licenciatura da UEL a respeito dos estudantes com AH/SD. Costa (2012) defendeu sua dissertação na UFSM e discorreu sobre a continuidade da aprendizagem de idosos com características de AH/SD a partir de sua matrícula na UFSM. Os resultados apontaram que a percepção dos docentes sobre AH/SD estava muito vinculada ao senso comum, não reconhecendo, inclusive, o potencial dos estudantes. A autora adverte para a necessidade de pesquisas nesta área e a oferta de formações para que os docentes não fiquem envolvidos a mitos e concepções equivocadas sobre AH/SD.

Já Peranzoni (2013), em sua tese vinculada à UFSM, objetivou conhecer os indicadores de AH/SD em acadêmicos do curso de Educação Física, matriculados na Universidade de Cruz Alta, localizada no Rio Grande do Sul. As conclusões indicaram que, dos 30 estudantes público-alvo do estudo, sete apresentavam indicadores de AH/SD, apontando para a necessidade de políticas educacionais voltadas aos alunos com altas habilidades/superdotação.

A tese de doutorado defendida por Costa (2016), na UFSM, foi proposta com o intuito de identificar AH/SD em acadêmicos idosos inseridos no Ensino Superior da UFSM e que esses se reconhecessem com indicadores e características de AH/SD e, a partir disso, recebessem um atendimento educacional que suplementasse seu currículo. A autora

constatou indicadores nos idosos como: a curiosidade, a criatividade, a liderança, a persistência, o senso de humor elevado, a autonomia e a preferência por desafios, evidenciando a necessidade de alternativas educativas adequadas e reconhecimento de seus comportamentos e potencialidades.

Por sua vez, Martelli (2017) defendeu sua dissertação na UFPR pesquisando sobre a transversalidade/continuidade das políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD. A autora investigou se o fluxo das políticas inclusivas voltadas a esses alunos era contínuo e automático nas diferentes etapas/níveis de ensino, ou se havia uma ruptura aos atendimentos. Os resultados do estudo apontaram uma ruptura na continuidade da oferta de atendimento especializado destinado a estes estudantes. E evidenciou, ainda, um grande engajamento dos profissionais que atuam na área nas diferentes etapas/níveis de ensino, em especial, quanto à sua formação continuada e à troca de informações e de experiências.

Silva (2017) desenvolveu sua pesquisa de mestrado na UEL, analisando sociologicamente como as Universidades estaduais do Paraná desenvolvem serviços visando às políticas de acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial, entre eles os alunos com AH/SD. Os achados da pesquisa constataram tentativas coletivas na busca pela democratização do acesso e de permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas sete universidades estaduais do Paraná, sobretudo no que tange às políticas curriculares, porém, os desafios e as barreiras com relação a políticas educacionais de Ensino Superior ainda se fariam presentes.

Já a pesquisa de mestrado de Drabach (2017), vinculada à UFPR, analisou a microestrutura do sono, cronotipo e inteligência, a fim de estabelecer uma possível relação entre as características do sono NREM (*Non-rapid eye movement*) 2 e 3 e o quociente de inteligência. A autora, ao comparar o grupo com QI abaixo de 130 (média superior/superior) e o grupo com QI acima de 130 (altas habilidades/superdotação), não evidenciou diferenças significantes entre as variáveis analisadas de microestrutura de sono e cronotipo. Os resultados do teste de inteligência associado ao dado demográfico de primogênitos mostraram uma maior prevalência de AH/SD na amostra estudada discrepante da

população. As conclusões apontaram, segundo a autora, para uma correlação positiva entre microestrutura do sono e inteligência.

A dissertação de Titon (2019) defendida na UFPR buscou conhecer a trajetória educacional de estudantes universitários com AH/SD, avaliando como seus direitos e suas especificidades pedagógicas se estabeleceram, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Os resultados demonstraram que, em todas as etapas de ensino, a presença de estudantes com indicadores ou identificados com AH/SD por si só não resguarda seus direitos. Por isso, os usos de instrumentos de identificação que permitam demonstrar suas trajetórias escolares/acadêmicas são necessários no sentido de contribuir para tirá-los da invisibilidade e tensionar a efetivação de políticas e práticas que concretizem o atendimento às suas necessidades.

Na UFMS, Madruga (2019) analisou como as universidades públicas e privadas, pertencentes ao estado de Mato Grosso do Sul, se organizaram para ofertar o AEE aos estudantes com deficiências e AH/SD. Neste sentido, suas conclusões apontam que as instituições ainda estão imersas na configuração precária de AEE e que se faz necessário, ir além do discurso da inclusão, ou seja, investir na formação dos professores e na concretização de um Plano de Desenvolvimento Institucional de cunho inclusivo.

Por sua vez, Oliveira (2020) desenvolveu sua pesquisa de mestrado na UFSCar, identificando características de “altas capacidades”⁴ em acadêmicos de graduação e pós-graduação estrangeiros, especificamente aqueles de origem hispânica. O instrumento elaborado pela autora apontou que cerca de 12,5% da amostra da pesquisa, apresentou indicativos de altas capacidades, ou seja, resultado consoante com a literatura especializada da área. De igual forma, sugerindo que o instrumento desenvolvido tem potencial para a indicação de altas capacidades na área acadêmica.

Barbosa (2021) defendeu sua Dissertação na UNESP e realizou o acompanhamento e aplicação de um treinamento estruturado de habilidades sociais em universitários identificados com AH/SD na área acadêmica. Além disso, descreveu e analisou a mudança nos indicadores

⁴ Nomenclatura utilizada pela autora.

de saúde mental e a aprendizagem de comportamentos socialmente habilidosos. Os resultados obtidos demonstraram a redução dos índices clínicos de ansiedade, depressão, desenvolvimento de autoconhecimento e comportamentos socialmente habilidosos, dados obtidos por meio das escalas de humor, habilidades sociais e relatos dos participantes.

Em 2022 destacamos duas teses e uma dissertação. A tese de Shimite (2022), vinculada à UNESP, analisou as concepções de deficiência e AH ou SD na Educação Superior, por meio de um estudo de caso, analisando as legislações brasileiras no que diz respeito a identificação desses alunos e seus direitos educacionais. A autora destaca o quanto o estigma da deficiência e AH/SD ainda é tratado como um problema no Ensino Superior e que se faz necessário constituir a identidade, fomentar a representação social do trabalho para a constituição do indivíduo. Adverte, também, para o estímulo à luta coletiva pela inclusão, reconhecendo o conhecimento como a força motriz para o desenvolvimento humano.

A tese de Schmengler (2022), vinculada à UFSM, verificou de que forma são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de indicadores de AH/SD nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul. O estudo reconheceu a importante atuação dos núcleos de acessibilidade frente a esses acadêmicos, seja na orientação dos coordenadores e professores; no envio de memorandos e reuniões que tratam sobre a existência desse público e seu processo educacional; na busca de parcerias com outros setores na universidade como da psicologia para a avaliação/reconhecimento desses sujeitos; ou ainda, na construção conjunta de estratégias com os estudantes.

Por sua vez, a dissertação de Pereira (2022) defendida na UFMA, analisou o processo de inclusão de acadêmicos “talentosos”⁵ na UFMA, verificando como ocorre o processo de identificação, o ensino-aprendizagem, se o AEE é ofertado aos mesmos e acerca de suas percepções sobre esse serviço. Os dados coletados explicitam inúmeras dificuldades no processo de identificação e de ensino-aprendizagem dos estudantes foco do estudo e apontam o quanto a capacitação dos

⁵ Nomenclatura utilizada pela autora.

profissionais da instituição acerca da temática das AH/SD é condição essencial para a inclusão.

Por fim, a dissertação de Pereira (2023), também vinculada à UFSM, analisou a trajetória educacional de estudantes com AH/SD e TEA inseridos na UFSM, e o reconhecimento dessas condições na instituição. Foi evidenciado pelas falas dos participantes diversas características da dupla condição, assim como a importância do reconhecimento dos estudantes em suas especificidades educacionais. A partir destes resultados, a autora elaborou material pedagógico sobre a temática estudada e sugeriu a criação de um formulário destinado aos alunos que apresentaram esta dupla condição na universidade foco do estudo.

Desse levantamento de dados inferimos que ainda são escassas as produções que vinculam as AH/SD no Ensino Superior, uma vez que foram mapeados 217 trabalhos na área de AH/SD, compreendendo os anos de 2008 a 2023 e, desses, apenas 16 ligavam-se ao Ensino Superior. E, das 172 dissertações mapeadas, apenas 12 estavam relacionadas ao Ensino Superior e o número de teses é ainda mais reduzido, de um total de 45 teses mapeadas, apenas quatro foram encontradas diante dos critérios de inclusão em nosso estudo. O baixo quantitativo reafirma a necessidade de novas pesquisas nesse campo de ensino de modo que ele seja difundido em outras universidades localizadas em diferentes regiões brasileiras, já que as produções mapeadas demonstram um protagonismo da Região Sul, conforme a Figura 3. Dito de outro modo, dos 16 trabalhos refinados na busca de dados, 11 vinculam-se à Região Sul: a UFSM com cinco trabalhos, está localizada no estado do Rio Grande do Sul, ao passo que a UFPR, com quatro produções, e a UEL com duas, ambas se situam no estado do Paraná.

Identificamos a inexistência de produções na Região Norte do Brasil, e a Região Nordeste contou com apenas uma. Das 16 produções analisadas, 12 foram defendidas em Universidades Federais e quatro em Estaduais, ou seja, não identificamos nenhuma dissertação e/ou tese defendida em universidades privadas. Sendo assim, urge a necessidade de novas parcerias entre Universidades, sejam elas públicas e/ou privadas, de modo que possam ser impulsionadas novas pesquisas voltadas para as AH/SD no Ensino Superior, disseminando novos conhecimentos nesse campo. Grande parte das pesquisas estão restritas ao “lócus” de pesquisa

onde as pesquisadoras realizam sua formação ou atividade profissional. Ainda há a predominância de estudos que, objetivam averiguar se está ou não se efetivando a identificação, o atendimento aos estudantes com AH/SD e o direito à inclusão desses estudantes. Observa-se a carência de pesquisas longitudinais, estudos de caráter quanti-quali, análises comparativas de cunho nacional e/ou internacional, assim como pesquisas que se dediquem a análise de conectores sociais e atentas a perspectiva interseccional.

Trajetória Metodológica

Este estudo de cunho qualitativo e de caráter exploratório constitui-se, inicialmente, por meio da revisão crítico-reflexiva, apresentada no item intitulado “Estudos sobre AH/SD no Ensino Superior: revisar para compreender”. Na sequência, para compreender as práticas instituídas em universidades da região sul⁶, visto que são as que possuem maior número de teses e dissertações, a partir da pesquisa realizada na BDTD, foi organizado um questionário com questões abertas e fechadas, via *Google Forms*, com estimativa de tempo para a resposta de 40 minutos.

Os critérios de participação das universidades públicas da região sul do Brasil, que aqui denominamos de UP1, UP2, UP3 e UP4⁷, se deu ao fato de que há estudantes com AH/SD matriculados nessas instituições e as mesmas aceitaram participar no estudo. Os Núcleos de acessibilidade das universidades foram contatados e, após a concordância de participação, foi enviado o TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido).

Após as respostas dos questionários nos debruçamos nos ensinamentos de Bardin (2011) que objetivam analisar o que foi dito numa investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. A análise do material coletado frente às fases definidas por Bardin foram: Pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, e nos indicaram cinco categorias, a saber:

⁶ A região sul do Brasil é composta pelos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

⁷ Dados codificados para não evidenciar a identificação.

categoria 1, trata do perfil geral do NA; categoria 2, discorre sobre as políticas e/ou programas/projetos educacionais das universidades que contemplam as/os alunas/os com AH/SD; categoria 3, discorre sobre as necessidades/dificuldades citadas pelos acadêmicos; categoria 4, evidencia os serviços de apoio aos estudantes com AH/S; e, por fim, a categoria 5 afere sobre a atuação das universidades com relação à inclusão. Cumpre salientar que as categorias emergiram dos dados coletados pela pesquisa.

As práticas de permanência aos estudantes com AH/SD nas Universidades

A primeira categoria buscou apresentar o perfil geral dos NAs e dos sujeitos participantes da pesquisa, pela via das respostas indicadas no questionário e das informações constantes nos sites oficiais das quatro universidades. É importante ressaltar que nenhuma delas usa a titulação de Núcleo de Acessibilidade, porém, esta é a nomenclatura que a política pública brasileira define para esse espaço, razão pela qual foi utilizada neste estudo. Propriamente, os Núcleos pesquisados estão vinculados a diferentes instâncias, tais como Pró-reitorias, coordenadorias, superintendências e unidades de ensino. Os Núcleos de Acessibilidades dessas instituições possuem mais de uma década de atuação, sendo que o mais antigo deles possui 17 anos e o mais novo 10 anos. Este histórico demonstra a influência que o Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior, produziu para a criação desses espaços nas IFES, visto que essa relação é mencionada nos quatro lugares pesquisados.

Quando foi enviado o questionário às universidades foi sugerido o preenchimento por algum dos membros da equipe atuante nos Núcleos, ou espaços afins. Dentre os respondentes, tivemos um docente colaborador em uma das universidades, e nas demais, foram membros das equipes técnicas dos NAs, entendendo-se, deste modo, que todos possuem condições de informar os dados do setor e podem contribuir com a pesquisa.

Adentrando na categoria 2, esta visa discorrer sobre as políticas ou programas/projetos educacionais das universidades que contemplam estudantes com AH/SD. Das 4 IFES, uma delas respondeu que não possui políticas, programas e/ou projetos voltados aos estudantes com AH/SD

na sua instituição. As outras 3 mencionam que sim, especificando o que possuem:

O atendimento e apoio de estudantes com AH/SD está previsto nas políticas do Núcleo de Acessibilidade da Instituição. Os programas ou projetos, na sua grande maioria, são individualizados, ou seja, relacionados diretamente a professores que pesquisam na área. O Programa mais relevante diz respeito ao fato de que, a instituição participa de um programa de pesquisa junto a uma Fundação de Apoio à Pesquisa e os estudantes com AH/SD estão inseridos como público alvo prioritário para recebimento de bolsas, desde que, seu acesso à Universidade tenha se dado como cotista social, racial ou indígena. (UP1)

Existem pesquisas individuais de doutoramento sobre o tema, assim como docentes envolvidos nessas pesquisas, mas um programa institucional estruturado não. No Núcleo de Inclusão e Acessibilidade oferecemos capacitações sobre a temática, e atendimento aos estudantes que nos procuram, no sentido de apoiá-los na garantia de direitos às adaptações necessárias ao seu percurso acadêmico. (UP2)

Estudantes com Altas Habilidades podem solicitar o atendimento especializado junto a Subdivisão de Acessibilidade. (UP4)

Os relatos apontam que em duas das universidades, as ações perpassam pesquisas sobre a área das AH/SD, demonstrando articulação entre ensino e pesquisa nas ações dos núcleos. Além disso, os núcleos atentam a um olhar mais individualizado aos estudantes com AH/SD que os procuram, a fim de apoiar seu acompanhamento pedagógico e os apoios necessários, ofertando o atendimento individualizado e/ou os serviços que os núcleos possuem. A experiência da UF1 indica a existência de um programa de incentivo à pesquisa, tendo os estudantes com AH/SD a possibilidade de recebimento de bolsas de pesquisa. Este certamente é um importante incentivo a esses estudantes, o que poderá colaborar com o enriquecimento curricular dos mesmos pela aproximação maior com os estudos científicos.

Entendendo que a identificação do público com AH/SD é fundamental para a concretização de programas e ações mais específicas a essa demanda, observamos que as universidades mencionam a existência de

algum levantamento, porém, nenhuma apontou a existência de equipe para realização de identificação ou de avaliação desse alunado em sua instituição. Nesse sentido, podemos ver nos relatos seguintes que:

Até 2020 esse levantamento era realizado pela autoidentificação dos estudantes -junto ao Núcleo de Acessibilidade- e, também, por meio de um programa institucional que realizava a identificação dos estudantes. Após a pandemia este programa foi encerrado, por falta de profissionais. Atualmente o levantamento da Instituição é feito apenas pela autoidentificação dos estudantes junto ao NA. (UP1)

Temos contabilizados os atendidos pelo Núcleo que nos procuraram. (UP2)

O levantamento ocorre a partir das autodeclarações desses estudantes nos sistemas utilizados pela [nome IFES] [...] Em linhas gerais, o estudante ao ingressar na instituição, realiza o cadastro nesses sistemas e seleciona a opção se possui alguma deficiência/condição. Ressaltamos que os nossos dados são aproximados, alguns estudantes optam por não se autodeclarar. (UP3)

Quando realiza seu cadastro/matricula o estudante deve indicar se possui alguma condição específica, dentre elas estão as altas habilidades (UP4)

Os relatos demonstram que as instituições possuem algum tipo de levantamento de acadêmicos com AH/SD, sendo que chegam a esses dados por meio da autodeclaração (via a opção indicada nos sistemas informativos das universidades) ou pela procura ao Núcleo para atendimento. Esta situação nos demonstra o quanto esses dados podem ser muito inferiores ao real número de estudantes com AH/SD nas instituições, visto que muitos podem não realizar a autoindicação, assim como não se reconhecer como tal. A fragilidade referente ao processo de identificação e/ou avaliação nas Universidades corrobora para a invisibilidade desse público e, por conseguinte, para práticas educacionais capazes de impulsionar a inclusão no Ensino Superior.

É inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo

educacional mais justo e democrático. Este compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumida conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais (MOREIRA, 2005, p.4).

Estudantes com AH/SD apresentam características que lhes são peculiares e formam um grupo heterogêneo, bem como apresentam condições de aprendizagens, sociais, de interação, estilos de aprendizagens e ritmos diferenciados, os quais precisam ser considerados nos seus processos de aprendizagem (Virgolim, 2007). No Ensino Superior, esta condição permanece fazendo parte da sua vida, apesar de muitas vezes estes acadêmicos buscarem se adaptar às exigências do meio acadêmico.

Dentre os elementos apontados pelas IFES, está o fato de que os acadêmicos identificados estão matriculados nas mais diversas áreas das instituições, tais como: exatas, tecnológica, educação, humanas, saúde, agrárias, artísticas, entre outras, demonstrando que esses acadêmicos têm procurado diferentes cursos das universidades e, portanto, não se concentram em áreas específicas.

A terceira categoria discorre sobre as necessidades/dificuldades citadas pelos acadêmicos com AH/SD que chegam até os NAs das IFES pesquisadas, visto que é relevante o processo de “escuta” das demandas apresentadas por eles, para que também possam ser organizadas ações condizentes a elas. Os colaboradores da pesquisa responderam que:

Quanto às demandas: compreender como a universidade se estrutura frente às AH/SD; adiantamento/ aceleração do currículo (vem aumentando desde que a universidade organizou esse processo na forma de resolução); enriquecimento curricular (busca pela participação em projetos e de material extra de estudo). Quanto às necessidades/dificuldades: a dupla condição (é recorrente as/os estudantes apontarem que seu diagnóstico de AH/SD está associado ao autismo e/ ou TDHA); sintomas ou quadro já diagnosticado de depressão; utilização de medicamentos que interferem seu desempenho; desmotivação frente ao currículo; dificuldades de socialização; dificuldade e medo de revelar sua condição de AH/SD para docentes, colegas e coordenação do curso; falta de interesse diante do percurso acadêmico; indicam que o perfeccionismo acaba prejudicando seu rendimento. Sentimento de alívio e ao mesmo tempo de incertezas, quando diagnosticadas/os mais tardiamente. Pelos depoimentos, percebe-

se que esses/as estudantes apresentam um número maior de dificuldades e necessidades. (UP1)

A principal demanda é pelo aceleração dos estudos. (UP2)

Após a autodeclaração nos sistemas da [nome IFES] pelo estudante, realizamos o envio de um e-mail de apresentação da coordenadoria de acessibilidade e fizemos o convite para uma reunião de acolhimento. Nessa reunião, buscamos compreender as demandas /necessidades/ dificuldades/ possibilidades do estudante para então, construir o relatório que será enviado aos professores e coordenação do curso do estudante com as devidas orientações. (UP3)

Percebemos que a instituição UP3 faz a acolhida das demandas dos acadêmicos, para posterior envio de um relatório aos professores e coordenadores dos cursos, o que é fundamental para que possam ser construídas ações e movimentos em prol de práticas pedagógicas mais inclusivas. Já a UP2 e a UP1 se destacam quanto à aceleração de estudos no Ensino Superior, visto que algumas universidades vêm constituindo orientações formais com possibilidades de avanço nos currículos dos cursos, autodidatismo, entre outras possibilidades.

O enriquecimento curricular também é uma demanda a qual precisa ser destacada no processo de formação do acadêmico do Ensino Superior, sendo que este pode ser organizado de diferentes maneiras, desde a participação em projetos, bolsas, estudos mais avançados, acompanhamento por professores em grupos de pesquisas, entre outras. No entanto, estas ações precisam ser propostas de acordo com as demandas dos acadêmicos, que irão também, em seu processo de autoconhecimento, mostrando possibilidades do que desejam aprofundar em sua formação.

A quarta categoria evidencia o serviço de apoio aos estudantes com AH/SD nas universidades, incluindo os procedimentos utilizados no acolhimento, entrevistas, protocolos, acompanhamentos especializados, entre outros meios. Estes serviços variam de uma universidade para outra, pois são contextos diferenciados. A instituição UP1 destaca o seguinte processo:

Primeira etapa: É realizada uma conversa inicial de acolhimento, que visa ouvir o/a estudante e conhecer suas necessidades/ demandas, de modo livre. Apresenta-se também nesta etapa a Universidade, o que ela possui sobre a área de AH/SD e as dificuldades que precisam ser enfrentadas. Nesta conversa inicial, solicita-se que o/a estudante encaminhe avaliações e pareceres (pedagógicos/ psicopedagógicos). Na segunda etapa ocorre uma entrevista com um profissional na área da educação (pedagogo/ educador especial) e, sempre que necessário, com a psicóloga do Núcleo. Na terceira etapa é organizado um relatório individual de Suporte Acadêmico do/a estudante, que é encaminhado à coordenação do curso. Em linhas gerais esse relatório trata dos seguintes aspectos: histórico da/o estudante; apoio pedagógico realizado pelo NA; apoio psicológico realizado pelo NA (sempre que ocorre); suporte teórico básico (descreve-se sobre a área das AH/S e sugestão de leituras as/aos docentes); suporte legal básico (políticas públicas da área da AHSD); sugestões e encaminhamentos para a Inclusão educacional da/o Estudante e, por fim, uma síntese do relatório. O NA se coloca disponível para continuar acompanhando a permanência do/a estudante. (UP1)

Já as falas relativas às instituições UP2, UP3, e UP4 mencionam:

No Núcleo acolhemos o aluno, realizamos atendimento por equipe multiprofissional (assistente social, psicopedagoga e pedagoga), entramos em contato com a unidade de ensino buscando articular com os docentes a efetivação das solicitações dos estudantes. (UP2)

A Coordenadoria de Acessibilidade Educacional realiza o acolhimento e acompanhamento dos estudantes da graduação e da pós da instituição. (UP3)

O estudante com AH/SD que busca o atendimento especializado passa por uma primeira entrevista e após são agendados os atendimentos especializados, onde são trabalhadas as demandas que o estudante apresentou. (UP4)

Com isso, evidenciamos que cada instituição segue passos de acordo com sua organização para o acolhimento dos acadêmicos. Além disso, os atendimentos dependem das equipes profissionais com as quais contam em cada Nas, que em sua grande maioria, apresentam escassez quanto ao

número de profissionais ou, com formação não apropriada em muitos serviços ofertados nas universidades brasileiras.

A quinta categoria trata sobre a atuação das universidades frente à inclusão de acadêmicos com AH/SD. Neste sentido, a partir das contribuições dos participantes do estudo, evidenciamos desafios veementes ao processo de inclusão.

Esses estudantes ainda são invisibilizados, e quando são necessárias adaptações, a falta de informações, ou de informações errôneas, acabam por dificultar o entendimento sobre a condição. (UP1)

Falta de profissionais para atuar com esses/as estudantes no NA; falta de conhecimento das professoras sobre a temática das AHSD; falta de disciplinas sobre a temática; falta de programas institucionais permanentes para AHSD; escassez de pesquisas nesta área. Na universidade os/as estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista possuem políticas mais orgânicas de atendimento (ex. recursos que se originam do PNAES/Incluir), o que não significa afirmar que esses públicos possuem assegurados uma permanência que prime pela inclusão em educação. Sofrem mazelas também. (UP2)

Processo de diagnóstico, os estudantes não têm diagnóstico e/ou identificação. Mas mesmo nesses casos o serviço acolhe o estudante, porém alertamos que não temos a possibilidade de fazer identificação. Além disso, como na maioria das universidades, os setores de acessibilidade possuem poucos servidores para atender toda a demanda existente. (UP3)

As universidades realmente apresentam fragilidades no processo de inclusão de acadêmicos com AH/SD e, apesar de serem acolhidos pelos profissionais e de haver ofertas de algum dos serviços disponíveis em cada IFES, ainda são ações insuficientes e precárias. A formação docente ainda precisa ser ampliada, não somente na Educação Básica, assim como no Ensino Superior, provocando a discussão a respeito das representações que estes possuem sobre estes indivíduos (Pérez, 2003).

Além disso, destacamos a lacuna quanto ao processo de identificação desses estudantes no Ensino Superior e, conseqüentemente, sua invisibilidade. As universidades participantes da pesquisa apontam que não possuem equipes profissionais destinadas para

o processo de identificação e avaliação desses estudantes. A falta de identificação dificulta a organização de estratégias de atendimento adequadas a este público, considerando suas áreas de interesse (Freitas & Pérez, 2012), como por exemplo, o enriquecimento curricular.

Conforme menciona Titon (2019), os estudantes com AH/SD podem se beneficiar do enriquecimento e de orientações no Ensino Superior, visto que:

A facilidade que os (as) estudantes têm de acesso a diferentes recursos e espaços da universidade favorece que por conta própria, busquem formação complementar ao conteúdo das disciplinas, dos cursos em que estão matriculados. Desse modo, quanto mais ativo e autônomo o (a) estudante se mostrar, maiores serão as possibilidades de inovar suas experiências de aprendizagem (2019, p. 171).

Quanto mais as universidades conseguirem contribuir para a construção de sujeitos mais autônomos e independentes em seus processos de aprendizagens, mais os estudantes com AH/SD também irão delineando novos horizontes de pesquisas e estudos, mas para tal, precisam de orientação e condução pedagógica. Ainda com relação a inclusão de acadêmicos com AH/SD na universidade, a colaboradora da UP1 descreve como “incipiente” esta atuação. Algumas das demais universidades citam:

Considero a universidade negligente, pois desde a efetivação de suas políticas de acesso e permanência de cunho mais inclusivo a área das AH/SD é a mais precária em ações e resultados. E, essa é a realidade de, praticamente, todas as universidades brasileiras, sejam públicas ou privadas. O reconhecimento dessas/desses estudantes ainda não se efetivou no sistema educacional brasileiro, ainda estamos sedimentados por ações pontuais e desarticuladas nacionalmente, principalmente no Ensino Superior. (UP2)

Acredito que ainda falta construir ações mais concretas em relação a esse público na instituição. (UP2)

A instituição acolhe e presta atendimento ao estudante que busca o serviço, entretanto não há busca ativa por esses estudantes. (UP3)

Portanto, os participantes indicam a necessidade de as universidades ampliarem suas ações em prol da inclusão de estudantes com AH/SD, visto que esse público permanece com precárias condições de acessibilidade pedagógica e, conseqüentemente, atitudinal. Existem ações sendo implementadas, mas os passos são lentos. No entanto, com a presença cada vez mais evidente desses acadêmicos “chegando à porta” dos NAs, é preciso não só ampliar as discussões, mas efetivar a concretude de uma permanência de qualidade aos estudantes com AH/SD.

Considerações Finais

O estudo demonstra que a relação entre as conquistas legais e as contradições impostas para se construir uma cultura inclusiva, ainda são grandes entraves para a garantia dos direitos às especificidades de estudantes com AH/SD na trajetória educacional. Somado a isso, à medida que atingem etapas de ensino mais elevadas os apoios vão desaparecendo, evidenciando que o princípio da transversalidade sistematicamente vai se ausentando, realidade constatada nesta pesquisa.

O estudo indicou ainda que os estudantes com AH/SD inseridos nas universidades carecem de políticas efetivas para uma permanência que atenda suas especificidades. Os mapeamentos existentes acerca desses estudantes são bastante comprometidos, indicando uma carência de profissionais nas universidades para identificar ou avaliar essa demanda. Um dos aspectos que se pode problematizar é, se realmente os serviços ofertados pelos núcleos de acessibilidade dão conta das especificidades desses estudantes, pois notamos a carência ou inexistência de ações específicas a esse público.

Posto isso, podemos proferir que a complexidade de compreender, caracterizar e mapear as AH/SD, se soma a uma carência no aprofundamento sobre suas especificidades educacionais no Ensino Superior, seja para o acesso, seja para a permanência na trajetória educacional. Portanto, conhecer como vem se constituindo os estudos sobre essa temática, como se estruturam as políticas e práticas para esses estudantes nas universidades, pode evidenciar resultados empíricos que colaborem para a acessibilidade e a materialização da inclusão em

educação, tão necessária para que as universidades efetivem uma pluralidade de caminhos menos excludentes e, que esses estudantes, sejam respeitados em suas especificidades.

Referências

- Barbosa, A. C. B. (2021). *Treino de habilidades sociais em universitários com hipótese diagnóstica de altas habilidades/superdotação* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista]. Repositório institucional da Unesp: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215928>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Brasil. (1996). *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996* (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Presidência da República. Casa Civil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educacional.pdf.
- Cianca, F. S. C. (2012). *A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina]. Repositório institucional da Uel: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000180291>.
- Costa, L. C. (2012). *Acadêmico idoso no Ensino Superior: características de altas habilidades/superdotação?* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório institucional da Ufsm: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7003>.
- Costa, L. C. (2016). *Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação* [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório institucional da Ufsm: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3502>.
- Drabach, K. C. da C. (2018). *Associações entre parâmetros da microestrutura do sono e inteligência em estudantes universitários* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná]. Repositório institucional da Ufpr: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56584>

- Freitas, S. N. & Pérez, S. G. P. B. (2012) *Altas Habilidades/superdotação: atendimento especializado*. ABPEE.
- Lima, D. M. de M. P. (2011). *O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação* [Dissertação de mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba]. Repositório institucional da Ufpr: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34985>
- Madrugá, R. dos S. (2019). *O atendimento Educacional Especializado na Educação Superior* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Repositório institucional da Ufms: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4455>
- Martelli, A. C. C. P. (2017). *Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: um estudo sobre a transversalidade* [Dissertação de mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná]. Repositório institucional da Ufpr: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47377>
- Martelli, A. C. C. P., & Moreira, L. C. (2021). A transversalidade das políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação. *Teoria e Prática da Educação*, 24(1), 42-57. <https://doi.org/10.4025/tp.e.v24i1.54756>.
- Moreira, L.C. (2005). In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista do Centro de Educação*, 25, 25. <http://coralx.ufsm.br/revce/>.
- Oliveira, A. P. S. (2020). *Identificação de altas capacidades em estudantes estrangeiros do ensino superior* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório institucional da Ufscar: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12459>
- Peranzoni, V. C. (2013). *Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS* [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório institucional da Ufsm: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3473>.
- Pereira, C. F. (2023). *O reconhecimento do estudante com altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo: o contexto do ensino superior* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório institucional da Ufsm: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28799>.

- Pereira, D. T. S. (2022). *A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão]. Repositório institucional da Ufma: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3569>
- Pérez, S. G. P. B (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Educação Especial*, 1(22), 45-59. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>.
- Silva, T. R. (2017). *Desafios da permanência estudantil para a população alvo da educação especial nas universidades estaduais do Paraná: foco na UEL*. [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina]. Repositório institucional da Uel: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000217377>
- Shimite, A. S. O. (2022). *Concepções de deficiência e Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior* [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista]. Repositório institucional da Unesp: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/218035>
- Schmengler, A. R. (2022). *Altas habilidades/superdotação na educação superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul* [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório institucional da Ufsm: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/26017>
- Titon, E. R. (2019). *Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná]. Repositório institucional da Ufpr: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66307>
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/Superdotação: Encorajando potenciais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

SERVIÇOS DE ASSUNTOS ESTUDANTIS NO BRASIL: FUNDAMENTOS E PROFISSIONALIZAÇÃO

Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias¹

Michelle Cristine Silva Toti²

Introdução

No cenário internacional da Educação Superior podemos afirmar que há suficiente evidência sobre a importância de atendermos os estudantes de forma integral, com ações fora da sala de aula, chamadas internacionalmente de *student affairs and services* que, para nós, pode ser traduzido como serviços de assuntos estudantis ou serviços de apoio aos estudantes. Esses serviços se organizam, mundialmente, para “possibilitar e capacitar os alunos a se concentrarem mais intensamente em seus estudos e crescimento pessoal” (Ludeman & Schreiber, 2020, p.10), incluindo os aspectos cognitivos e emocionais, e que se associam a melhorias no processo de aprendizado e, conseqüentemente, impactam a decisão de permanecer no ensino superior.

Para atender a esses objetivos, os serviços podem contemplar um grande leque de ações e devem possuir uma atuação multidisciplinar, composta por conhecimentos da educação, psicologia, serviço social, educação física, sociologia e saúde. De acordo com os trabalhos sobre assistência estudantil no Brasil, os serviços oferecidos dependem do contexto da instituição e de seus estudantes, mas podem incluir: apoio psicológico, apoio pedagógico, orientação financeira e legal, promoção da inclusão, serviços de saúde, orientação de carreira e suporte aos ingressantes (Bleicher & Oliveira, 2016; Dias, 2021; Oliveira & Silva, 2018; Pelissoni et al., 2020; Toti, 2022).

Desde a expansão do ensino superior no mundo a partir dos anos 1950, e no Brasil e em Portugal nas últimas três décadas, os serviços de

¹ Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

² Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

assuntos estudantis têm se constituído como uma estratégia institucional de apoio à permanência estudantil. E que se justificam pelo aumento quantitativo no número de estudantes que passou a acessar o ensino superior e especialmente pela diversificação desse público, em geral, de pessoas oriundas de famílias sem capital cultural neste nível de ensino (Dias & Sampaio, 2020; Feitosa et al., 2020).

Assim, este capítulo busca apresentar a realidade brasileira em relação a esses serviços. Para isso, o capítulo está organizado em cinco seções: na primeira apresentamos um histórico desses serviços no país; no segundo trazemos dados mostrando o crescimento dos mesmos e de publicações sobre assuntos estudantis e correlatos nos últimos 20 anos; no terceiro, a partir de publicações internacionais, apresentamos uma proposta com o perfil desejado para profissionais brasileiros que atuam nos assuntos estudantis; a quarta seção mostra dificuldades e desafios colocados para a profissionalização desses serviços, incluindo a formação continuada, que é o tema da quinta seção que apresenta uma experiência nacional de formação para profissionais que atuam em serviços de assuntos estudantis.

Serviços de apoio ao estudante do ensino superior no Brasil

O histórico do serviço de apoio ao estudante no ensino superior (ES) no Brasil está diretamente vinculado às ações de assistência estudantil e não é possível afirmar, exatamente, quando a primeira ação foi iniciada, sendo que há relatos de iniciativas a partir da década de 1920 (Vargas & Heringer, 2016). Inicialmente, é preciso destacar que a história do ES no país é recente, se compararmos às experiências europeias, à norte-americana e mesmo a de outros países na América do Sul (Schwartzman, 2014). Ademais, a concepção de apoio aos estudantes não esteve presente desde o início do nosso sistema de educação superior.

A Casa do Estudante em Paris, inaugurada no ano de 1928, é considerada o marco da assistência estudantil no ensino superior do Brasil (Kowalski, 2012), que, por sua vez, já surgiu atrelada à ideia de apoio material e financeiro. Esse apoio inicial era oferecido aos herdeiros (Bourdieu & Passeron, 2014), filhos da elite que frequentavam o ensino superior na Europa (Kowalski, 2012). Durante o governo Vargas (1930-

1945) a assistência estudantil começou a se institucionalizar, mesmo período em que outras formas de assistência social e previdência começaram a ser criadas. Segundo Crosara et al. (2020), foi a partir da Constituição Federal de 1946 que a educação passou a ser um direito de todos e a assistência aos estudantes passou a ser obrigatória por parte do Estado.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) legitimou a assistência estudantil ao mesmo tempo em que passou a concebê-la como focalizada, atrelando o apoio econômico ao desempenho acadêmico (Crosara et al., 2020). Somente no ano de 1970 que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou um órgão específico para a assistência aos estudantes, a Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE), em nível nacional, com a finalidade de oferecer suporte em moradia, alimentação e assistência médica (Kowalski, 2012). Segundo Crosara et al. (2020, p.22), o “DAE passa a representar o lócus institucionalizado, com servidores, missão e recursos exclusivamente destinados à gestão das políticas de permanência do ensino superior do país”.

Se nos Estados Unidos o modelo de ensino superior já concebia desde o seu início, no século XVII, o oferecimento de diferentes serviços de apoio aos estudantes (Toti & Polydoro, 2020), incluindo não apenas moradia e alimentação, mas também propostas de aconselhamento, nos países europeus esses serviços começaram a ser popularizados a partir da expansão dos seus sistemas de ensino, nos anos 1950 (Dias & Sampaio, 2020). O modelo de ensino superior brasileiro, inspirado pelo modelo europeu (Schwartzman, 2014), não concebeu serviços como parte da estrutura de suas universidades. Podemos considerar outros pontos importantes do desenvolvimento da nossa educação superior, como o seu caráter elitizado e a oferta, majoritariamente, em instituições pequenas, muitas delas com apenas um curso. Essas são características que dificultavam, por exemplo, a mobilização dos discentes para exigir políticas de permanência e o acesso da parcela da sociedade que demandava maior apoio institucional.

Moradias estudantis e restaurantes universitários foram os serviços que mais se disseminaram e, mesmo assim, com recursos insuficientes para uma oferta adequada, como foi registrado nos documentos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

(Fonaprace), apresentado no Livro Dez Encontros (Toti, 2022). Outros tipos de serviços, como os de saúde, foram ofertados de acordo com o perfil da instituição, sendo que aquelas que tinham cursos na área de saúde conseguiam atender seus alunos. Da mesma forma, entre as décadas de 1970 e 1980, Instituições de Ensino Superior (IES) que tinham cursos de Pedagogia passaram a ter serviços de Orientação Educacional, uma das possíveis habilitações do graduado no período, e tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases, nº 5.692, de 1971 instituiu obrigatoriamente a Orientação Educacional no antigo 1º e 2º graus que atualmente são denominados como Ensino Fundamental e Médio. Assim, nesse período, muitas universidades criaram serviços de apoio ao estudante, com Orientação Educacional e Profissional, e alguns desses existentes ainda hoje, como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (Dias, 2021; Toti, 2022).

A política de assistência estudantil começou a ganhar maior robustez nos anos de 1970, com a primeira estrutura no MEC (Crossara, 2020), pensada para gerir programas de bolsa trabalho que vinculavam o apoio financeiro a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica à prestação de serviços nas próprias instituições de ensino. Porém, o quadro de ausência de recursos específicos e federais para a assistência estudantil permaneceu por um longo tempo, mesmo com a criação do Fonaprace em 1987. Foi só a partir dos anos 2000, com a expansão do ES público por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), formalizado em 2007, e com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) criado no mesmo ano, que vimos os recursos financeiros aumentarem, com previsão de recurso federal específico, assim como o número de serviços e profissionais crescer (Dias, 2021; Toti, 2022). Em 2012, com a aprovação da Lei nº 12.711, a chamada Lei de Cotas, a diversificação do público estudantil tornou-se ainda mais potente, trazendo para as universidades públicas diversos até então aliados do direito ao ensino superior.

Desde a mais recente expansão do ensino superior brasileiro, a partir dos anos 2000, diferentes serviços de apoio foram criados. Nas universidades federais eles foram concebidos no bojo da expansão e diversificação do perfil de estudantes, estando sob responsabilidade, principalmente, dos órgãos de assistência estudantil das instituições (Dias

& Sampaio, 2020; Toti, 2022). A expansão de matrículas e as políticas afirmativas trouxeram um universo de diversidade e de novas demandas para as universidades e os serviços, geralmente, recém-criados. Como esperado, a contratação de profissionais para atuarem na assistência estudantil e nos serviços de apoio ao estudante tiveram que acompanhar o crescimento no número de instituições, de matrículas e de mudança no perfil de estudantes.

No Brasil esses serviços ainda são pouco conhecidos pela comunidade acadêmica das instituições, inclusive pelos estudantes (Dias, 2021; Toti, 2022; Toti & Dias, 2020) e, talvez por isso, ainda falte valorização. Toti (2022) em sua pesquisa sobre os serviços de Apoio Pedagógico nas universidades federais, constatou que, mesmo entre os estudantes, ainda há pouco conhecimento dos serviços de apoio não material (alimentação, transporte, permanência) oferecidos. Na mesma pesquisa, profissionais de serviços de apoio indicaram que a valorização e a legitimação institucional estão entre os principais desafios a serem enfrentados.

Internacionalmente, os serviços de apoio ao estudante são vistos como parte essencial de uma estrutura mínima para o atendimento integral dos estudantes e, conseqüentemente, para o enfrentamento às questões de evasão e de inclusão (Ludeman & Schreiber, 2020; Schuh et al., 2016). Em Portugal, a maioria dos serviços de apoio aos estudantes está vinculada a estrutura dos Serviços de Ação Social, como os gabinetes de apoio psicológico (Feitosa et al., 2020), lógica semelhante ao Brasil em que a maioria dos serviços está vinculada às Pró-Reitorias de Assistência Estudantil (Dias, 2021; Toti, 2022).

No Brasil, a realidade dos serviços tem mudado nos últimos anos, visto que podemos afirmar que mais profissionais foram contratados (Toti, 2022), novos serviços foram organizados (Dias, 2021) e pesquisas científicas sobre os setores de apoio ao estudante ou sobre as políticas e ações desenvolvidas por esses serviços têm sido publicadas (Toti, 2022; Toti & Dias, 2020). Esse crescimento indica a assunção, não apenas da relevância desses serviços para os estudantes, mas, também, do compromisso institucional para a promoção da permanência e da equidade no ES.

Crescimento dos serviços e das publicações

Em levantamentos recentes, o que temos notado é o aumento do rol de serviços de assuntos estudantis no Brasil, especialmente nas universidades federais, sobretudo nos últimos 10 anos (Toti, 2022). Como já dissemos, os marcos para esse fenômeno foram, sem dúvidas, o Reuni, a Lei de Cotas e o Pnaes (Dias, 2021; Toti, 2022), sendo que este último transformou o apoio aos estudantes em uma política de Estado (Crosara et al., 2020).

O aumento de serviços se deu sobretudo em paralelo ao aumento na contratação de profissionais destinados a atuar na assistência estudantil (Toti, 2022). Vale aqui também fazer uma explicação de que os serviços de apoio ao estudante não estão, necessariamente, vinculados às Pró-Reitorias de Assistência Estudantil. No campo do apoio pedagógico, onde temos pesquisado, identificamos uma série de práticas vinculadas às Pró-reitorias de graduação (Toti & Dias, 2020). Há também serviços e ações relacionados à Pró-reitoria de extensão e cultura, assim como outros ofertados por serviços de saúde mais abrangentes das próprias instituições e prefeituras universitárias (Dias, 2021), o que exige dessas instituições pensar em formação continuada não apenas para profissionais das Pró-reitorias de assistência estudantil, mas para todos que atendem estudantes.

Baseados na concepção presente no Pnaes, os serviços começaram a se constituir de maneira multiprofissional, interligando, principalmente, as áreas do serviço social, da psicologia e da pedagogia (Dias, 2021). Outras áreas, em alguns casos, foram agregadas, como profissionais da área da saúde e graduados em outras licenciaturas, dependendo do perfil da instituição. Nossos dados apontam para uma prevalência de profissionais dessas três áreas principais (Serviço Social, Pedagogia e Psicologia) nos serviços de assuntos estudantis.

Assim, o aumento dos serviços, as novas contratações, a constituição de equipes multiprofissionais e a procura destes novos servidores por capacitação resultaram, também, no aumento da produção acadêmica sobre as áreas de serviços de apoio aos estudantes, assistência estudantil, permanência estudantil, assuntos estudantis, apoio pedagógico e outros termos correlatos a essas áreas, como bolsas e os

auxílios (Toti, 2022). Isso se deu, principalmente, pela busca desses novos profissionais pela compreensão da área e pela qualificação da sua atuação por meio da pesquisa (Toti, 2022; Toti & Dias, 2020). Cabe ressaltar a importância do plano de carreira dos profissionais técnicos que atuam nas universidades federais, que possibilita condições de trabalho mais favoráveis para realização das pesquisas em nível de mestrado e doutorado e reconhecimento salarial após a conclusão.

Apesar do crescimento, as publicações sobre serviços de assuntos estudantis ainda são escassas no Brasil. Entre as pesquisas existentes, a maioria trata da política de assistência estudantil de uma instituição ou uma ação específica dentro da política institucional (estudos de caso), mas com pouco espaço para ações de apoio ao estudante que não se refiram ao apoio material (Dias, 2020a; Toti, 2022).

Dois publicações internacionais podem ser consideradas referências, tanto para atuação dos profissionais quanto para as suas reflexões acadêmicas. A primeira delas, o livro *Student Services: A Handbook for the Profession* (Schuh et al., 2016), é uma publicação norte-americana que está na sexta edição e que, além de trazer o histórico do desenvolvimento dos serviços e da formação dos profissionais de apoio aos estudantes nos Estados Unidos, apresenta uma série de temas e perspectivas para atuação de profissionais nessa área. A outra obra, *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues, and Best Practices*, é uma publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em sua terceira edição, contempla uma série de textos sobre diferentes aspectos dos serviços de assuntos estudantis em várias partes do mundo e tem como autores pesquisadores da América do Norte, América do Sul, Europa, da Oceania e da África (Ludeman & Schreiber, 2020). Esse material é intitulado como um guia e tem o intuito de servir de orientação para IES, serviços de assuntos estudantis e profissionais em todo mundo. No Brasil não identificamos material semelhante sobre serviços de assuntos estudantis. Recentemente publicamos uma versão resumida em português do guia da UNESCO, material que compõe um primeiro livro com experiências de serviços no Brasil (Dias, 2020c).

Formação e perfil dos profissionais que atuam nos serviços

Nossos estudos (Dias, 2021; Toti, 2022; Toti & Dias, 2020) têm mostrado que não existe uma formação específica, seja em nível de graduação ou pós-graduação, para atuação em serviços de assuntos estudantis no Brasil. Os profissionais devem ter formação em nível superior como exigência para ingresso no cargo, mas as profissões são múltiplas. Como já apresentado anteriormente, a maioria dos profissionais que atua nos assuntos estudantis tem graduação em serviço social, psicologia e pedagogia, mas não tiveram ao longo de sua graduação nenhuma formação para atuação em serviços de apoio ao estudante da educação superior (Dias, 2021; Toti, 2022).

Esses profissionais, ao ingressarem nos serviços, trazem um repertório de atuação profissional bastante diferente das práticas demandadas na universidade. Outro dificultador, advindo da “novidade” dos serviços no Brasil, é a ausência de colegas mais experientes que pudessem orientar e mentorar os iniciantes (Dias, 2021). Diante dessa realidade e com dificuldade de romper o isolamento do seu campus ou instituição, esses novos profissionais precisaram construir seu entendimento e suas práticas para a atuação nos serviços. Nesse percurso, lançaram mão da compreensão da legislação, das regulamentações internas, do diálogo com profissionais de outras instituições, da participação em fóruns e eventos e estudos sobre Educação, Psicologia e áreas afins (Toti & Dias, 2020).

A falta de referencial teórico e prático específico, de experiências bem-sucedidas consolidadas, de cursos de formação continuada, tornou a pós-graduação *stricto-sensu* uma alternativa de formação a estes profissionais (Toti & Dias, 2020). Em um levantamento de 2020, constatamos que a maioria dos profissionais de apoio pedagógico que fizeram especialização, mestrado ou doutorado, de alguma maneira, condicionou o tema de suas pesquisas à sua atuação profissional (Toti & Dias, 2020). Estes novos profissionais, contratados principalmente a partir de 2008, permanecem na trajetória de construir um entendimento da área e de se constituírem como profissionais dos serviços de assuntos estudantis. Essa busca, sem dúvida, contribuirá para o avanço teórico e prático e para a definição do perfil de profissional desejável.

Dunkel e Chrystal-Green (2016) listaram dez pontos significativos para a formação dos profissionais dos serviços dos assuntos estudantis (características, conhecimentos e habilidades). Em 2009, a *College Student Educators International (ACPA)* e a *Student Affairs Administrators in Higher Education (NASPA)* colaboraram em um esforço para elencar um rol de competências comuns aos profissionais dos serviços de assuntos estudantis, propondo 10 áreas de competências, atualizadas em 2015 considerando publicações recentes e mudanças no contexto mundial. Abaixo apresentamos um quadro com o que foi proposto nesses dois trabalhos:

Tabela 1

Competências e características para profissionais de assuntos estudantis nos EUA

Dunkel & Chrystal-Green (2016)	ACPA/NASPA (2015)
Profissionalismo	Princípios pessoais e éticos
	Valores, filosofia e história
	Lei, Políticas e Regulamentação
Multicultural	Justiça Social e Inclusão
Liderança	Liderança
Seleção, orientação, supervisão de pessoal	Recursos humanos e organizacionais
Resolução de conflitos, gestão de crises	
Reflexividade sobre a prática	Avaliação, estimativas e pesquisa
Mediação da aprendizagem / ensino co-curricular	Aprendizagem estudantil e desenvolvimento
Aconselhamento e habilidades de ajuda	

Mentoria, orientação, assessoria e consultoria	Orientação e Apoio
Construção / desenvolvimento de comunidades	
Tecnologia	

Fonte: elaborado pelos autores

Destacamos com tonalidades iguais as competências e características que se assemelham nas duas propostas (ACPA/NASPA, 2015; Dunkel & Chrystal-Green, 2016). Em primeiro lugar, percebemos o espaço central nos aspectos que se referem à atuação no apoio direto ao estudante, seja de forma individual ou coletiva. Nessas ações o profissional deve ter conhecimentos sobre estratégias de orientação, que exige fundamentação teórica e prática para a atuação específica, que não se trata de uma proposta clínica. Percebemos outras similaridades: a questão da profissionalidade, entendida como o domínio de uma base teórica específica para a atuação em serviços de apoio ao estudante, assim como a adesão aos preceitos éticos e normativos da profissão aparecem nas duas propostas; a necessidade de atuar de forma a promover a inclusão e o pertencimento dos diferentes grupos; desenvolver habilidades para atuar em funções de gestão e seleção de pessoal, treinamento de novos profissionais; a liderança para atuar tanto com profissionais, quanto junto aos estudantes; adotar uma postura reflexiva sobre sua prática, o que inclui avaliação sobre os resultados dos serviços, e os impactos para a permanência e aprendizagem dos estudantes, incluindo o desenvolvimento de pesquisas sobre os serviços. Utilizar dados da avaliação e pesquisa para subsidiar as decisões institucionais.

A proposta da ACPA/NASPA incluiu a importância de ser capaz de utilizar ferramentas e recursos tecnológicos tanto para a promoção do desenvolvimento dos estudantes, quanto das equipes. No entanto, podemos considerar que esta é uma habilidade que pode ser incorporada às questões de gestão e desenvolvimento dos profissionais e ações de apoio ao estudante.

Nas sistematizações apresentadas por Dunkel e Chrystal-Grenn (2016) e ACPA e NASPA em 2015, os autores postularam um conjunto de áreas consideradas essenciais a todos os serviços de assuntos estudantis. Essa sistematização da literatura internacional contribuiu para um dos desafios sobre o qual temos nos debruçado, que é o de analisar e identificar o perfil desejável do profissional para atuar em serviços de assuntos estudantis brasileiros. Para tanto, além da literatura internacional sobre os profissionais que atuam nos serviços de apoio ao estudante, consideramos os desafios da realidade brasileira e, principalmente, a percepção dos profissionais que atuam nesses serviços apresentada nas nossas pesquisas (Dias, 2021; Toti, 2022) e os relatos de experiências de profissionais que atuam em diferentes serviços (Toti & Dias, 2020).

Assim, utilizando ainda outras referências internacionais (Coulon, 2008; Ludeman & Schreiber, 2020; Pascarella & Terenzini, 2005; Schuh et al., 2016; Tinto, 1997), trabalhos nacionais sobre estudantes universitários, desempenho acadêmico e políticas afirmativas (Fonaprace, 2019; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010; Heringer, 2014; Reis & Santos, 2022; Ribeiro et al., 2017), propomos alguns eixos para pensarmos o perfil do profissional dos assuntos estudantis, assim como as dificuldades e desafios desses serviços:

1 - Ética, profissionalismo e afinidade com a atuação nos serviços: considerando as diferentes possibilidades de formação em nível de graduação e a (quase) ausência de direcionamento para a atuação na educação superior, é preciso garantir que os profissionais que chegam aos serviços conheçam os preceitos éticos para o atendimento dos estudantes, de acordo com o previsto nas normas dos conselhos específicos e/ou da instituição; que tenham afinidade e compromisso com a atuação nos serviços, assumindo a defesa da democratização da educação superior, da equidade no acesso e da permanência e inclusão;

2 - Legislação, políticas e história das políticas de permanência: É preciso conhecer a trajetória da assistência estudantil, a característica elitista da educação superior brasileira e os avanços das políticas de expansão e democratização; é essencial conhecer a legislação sobre assistência estudantil, bem como os esforços que tornaram possível sua aprovação; manter-se atualizado sobre políticas educacionais

para o ensino superior e para a permanência estudantil; além de atentar-se a legislação, pesquisas institucionais e/ou acadêmicas sobre o tema para contribuir com uma melhor compreensão da realidade nacional e local.

3 - Atendimento integral aos estudantes: assumir a atuação nos serviços como integral, o que requer equipes e atuação multiprofissional. Considerando a realidade das equipes atuais, espera-se a articulação de, no mínimo, as áreas de Apoio Pedagógico (promoção da aprendizagem, acompanhamento acadêmico, atendimento aos estudantes com deficiência e transtornos de aprendizagem etc.), o Apoio Psicológico (e outros serviços de promoção e assistência à saúde, sempre que possível) e Assistência Prioritária (alimentação, moradia, transporte e creche). Idealmente, e atendendo ao Pnaes, outras ações devem ser realizadas atendendo às áreas de Cultura, Esportes e Lazer, por exemplo. Destaca-se que, na realidade brasileira, muitas iniciativas de cursos, da extensão, de projetos e programas universitários podem ser articuladas à política de permanência para garantir esse atendimento integral. Nesse sentido, é indispensável que os serviços mantenham diálogo e atuação conjunta com docentes, coordenações de curso, setores responsáveis pelo Ensino.

4 - Participação dos profissionais nas decisões institucionais: Os profissionais dos serviços de assuntos estudantis devem ter participação garantida e ativa em conselhos, colegiados, grupos de trabalho/pesquisa, que tenham como objetivo discutir e deliberar sobre as políticas e pesquisas institucionais sobre permanência, aprendizagem, evasão e outros temas que se referem à integração e sucesso acadêmico. A pesquisa de Toti (2022) mostrou que, na perspectiva das profissionais que atuam no Apoio Pedagógico, a valorização e legitimação institucional é um dos grandes desafios a serem enfrentados para a qualificação dos serviços. No mesmo sentido, os resultados da pesquisa indicaram que a participação em instâncias decisórias da instituição afeta positivamente aspectos como percepção de valorização, ações oferecidas.

5 - Compreensão e atuação Multicultural: adotar práticas qualificadas no atendimento de estudantes de diferentes origens, especialmente aqueles denominados como de “primeira geração” e de grupos minoritários e minorizados, como pessoas pretas, pardas, pobres,

mulheres, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiências, LGBTQIA+ entre outras. Profissionais indicaram as dificuldades associadas ao atendimento de grupos específicos, devido à falta de conhecimento e qualificação para esta atuação. Assim, coloca-se a necessidade de exigir, institucionalmente, momentos e possibilidades para essa formação, que deve ser assumida nos documentos institucionais e realizada em diferentes formatos de formação continuada.

6 - Competências para realizar orientação e apoio: estar qualificado para atender individual e coletivamente os estudantes na área de sua atuação, com conhecimento teórico e prático. Oferecer escuta atenta e encaminhamentos adequados. Para isso, é importante conhecer os fluxos de encaminhamentos da instituição, assim como as parcerias com serviços externos, quando houver. Outro ponto importante é ter conhecimento das normativas internas que regem a vida acadêmica dos estudantes, desde regimentos de graduação até editais específicos da assistência estudantil, por exemplo. Além disso, o domínio de tecnologias da informação, tanto para atendimento aos estudantes quanto para orientação, incluindo as atuais ferramentas de inteligência artificial, se faz necessária.

7 - Compromisso institucional com a aprendizagem: assumir, como parte da instituição, a aprendizagem dos estudantes como um dos objetivos principais da missão institucional. Nesse sentido, para os profissionais dos serviços, a aprendizagem dos estudantes não deve ser apenas um indicador, mas sim o objetivo central. A aprendizagem não diz respeito apenas aos conteúdos disciplinares presentes em cada curso, mas também às diferentes formas de expressão cultural, cidadania, cuidados com o meio ambiente, solidariedade, saúde e bem-estar. Essas diferentes aprendizagens não concorrem, ou não devem concorrer, com as aprendizagens curriculares, fazem parte da formação geral do estudante e contribuem no seu sentimento de pertencimento.

8 - Ações específicas para estudantes ingressantes: a literatura nacional e internacional aponta que o começo da graduação é o momento mais crítico na vida acadêmica da maioria dos estudantes. A transição da Educação Básica para a Superior exige uma série de competências e habilidades que a maioria dos estudantes não traz em seu repertório educacional, exigindo que aprendam em paralelo aos novos

conteúdos. Muitos dos ingressantes apresentam outras dificuldades materiais e simbólicas, o que pode resultar em evasão e estigmas. Por isso, um trabalho intensivo com estudantes ingressantes, no suporte à integração acadêmica e na superação das dificuldades materiais e simbólicas possui potencial comprovado na promoção da permanência.

9 - Avaliação e pesquisa constante sobre o serviço: desenvolvimento de estudos e pesquisas (acadêmicas e institucionais) de temas relacionados à permanência estudantil. É importante que o profissional se atualize permanentemente, conheça o perfil dos estudantes, atualize os atendimentos, fluxos e trabalhos às novas realidades, assim como introduza novas ferramentas, metodologias e tecnologias de trabalho. As pesquisas que avaliam os serviços trazem conhecimentos relevantes em termos de planejamento e tomada de decisões, subsidiam a escolha das ações e atividades que mais contribuem com os objetivos do serviço e da instituição.

10 - Articulação com a equipe do serviço e com coordenações de curso, assessorias de apoio pedagógico e docentes: a permanência estudantil assim como a aprendizagem dos estudantes, tem se mostrado como algo que transcende a atuação específica de um profissional, assim como os serviços de assuntos estudantis, exigindo desses serviços e dos seus profissionais que busquem formas de trabalhar em conjunto com as coordenações de curso, com as assessorias pedagógicas (serviços que atuam na formação continuada e assessoria aos docentes), assim como parceria com docentes, especialmente os que lecionam no 1º ano. O trabalho em equipes multiprofissionais na perspectiva da interdisciplinaridade também pode contribuir com o apoio integral ao estudante e a sua permanência.

Voltando a tabela anterior, apresentamos uma síntese de nossa proposta.

Tabela 2

Competências e características para profissionais de assuntos estudantis nos EUA e no Brasil

Dunkel e Chrystal-Green (2016)	ACPA/NASPA (2015)	Proposta dos autores
Profissionalismo	Princípios pessoais e éticos	Ética, ofissionalismo e afinidade com a atuação nos serviços
	Valores, filosofia e história	Legislação, políticas e história das políticas de permanência
	Lei, Políticas e Regulamentação	
Multicultural	Justiça Social e Inclusão	Compreensão e atuação Multicultural
Liderança	Liderança	_____
Seleção, orientação, supervisão de pessoal	Recursos humanos e organizacionais	Articulação com a equipe do serviço e com coordenações de curso, assessorias de apoio pedagógico e docentes
Resolução de conflitos, gestão de crises		
Reflexividade sobre a prática	Avaliação, estimativas e pesquisa	Avaliação e pesquisa constante sobre o serviço
Mediação da aprendizagem / ensino co-curricular	Aprendizagem estudantil e desenvolvimento	Atendimento integral aos estudantes
Aconselhamento e habilidades de ajuda		Competências para realizar orientação e apoio

Mentoria, orientação, assessoria e consultoria	Orientação e Apoio	Compromisso institucional com a aprendizagem
Construção / desenvolvimento de comunidades		Ações específicas para estudantes ingressantes
Tecnologia	_____	_____
_____	_____	Participação dos profissionais nas decisões institucionais

Fonte: elaborado pelos autores

Consideramos que, para a realidade brasileira, muitas das competências e características podem ser consideradas comuns às desejáveis no contexto internacional. Por outro lado, há aspectos na nossa realidade e contexto que devem ser assumidos ao pensar no perfil profissional, como a recente expansão e políticas afirmativas, a dinâmica das instituições e suas instâncias de decisão, a falta de formação específica e a ainda pequena produção científica. Além disso, precisamos avançar nas metodologias de avaliação dos impactos dos serviços e no uso dessas informações e dos resultados de pesquisa como fundamento para as decisões institucionais sobre políticas de permanência. Na seção seguinte, falaremos mais detidamente sobre os desafios postos neste momento.

Dificuldades e desafios atuais

Pensar os serviços de apoio também significa pensar os desafios e as dificuldades que estão colocadas tanto para profissionais quanto para gestores. O que temos notado em pesquisas recentes (Dias, 2021; Dias & Toti, 2022; Menda et al., 2022; Pelissoni et al., 2020; Toti, 2022; Toti & Dias, 2020, 2022) e trabalhos do Fonaprace (Fonaprace, 2012, 2016, 2019) é que entre as principais dificuldades estão: a) formação continuada voltada para a atuação; b) equipes incompletas e excesso de demandas;

c) falta de compreensão institucional de que a permanência estudantil é responsabilidade de todos; d) acesso a dados globais de estudantes (sistemas e bases de dados); e) avaliar os serviços e suas ações e programas; f) provimento dos cargos a partir de seleção interna nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), pós-concurso, buscando profissionais com perfil e afinidade para a atuação nos serviços; g) produzir pesquisas e literatura para a área.

Nossas pesquisas têm apontado, assim como os relatórios citados, que na maioria das vezes as equipes contam com poucos profissionais, independentemente da área de formação e dos cargos que exercem no serviço; o que gera a dificuldade de lidar com o excesso de demandas. É comum o relato de assistentes sociais, nos grupos de trabalho do Fonaprace, de que gostariam de se dedicar a outras atividades de formação e acompanhamento dos estudantes e não apenas à análise socioeconômica para fins de assistência estudantil. Mas, como podem fazer outras atividades se o número de pedidos de bolsas e auxílios, na maioria das IFES, supera a própria capacidade de atendimento desses profissionais e do serviço? A falta de profissionais de outras áreas compoando uma equipe minimamente multidisciplinar tem sido outra dificuldade, que impede um olhar integral para os estudantes. Mesmo com o crescimento na última década, a contratação de profissionais não tem acompanhado o crescimento e a diversificação da população estudantil. Realidade que tem aumentado as demandas do serviço, seja do ponto de vista quantitativo, seja por causa da diversidade de ações que passam a ser necessárias.

A falta de compreensão das instituições em relação à responsabilidade que elas têm como um todo de pensar na permanência estudantil é uma dificuldade. Muitas vezes, a assistência estudantil é confundida como permanência estudantil, Heringer (2014) e Honorato et al. (2014) já debatem esse tema há quase 10 anos. Para Heringer (2014), as políticas de permanência “devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de maior vulnerabilidade, vivenciando situações que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira” (Heringer, 2014, p.27). Concordando, Honorato et al. (2014, p.2) entendem que as políticas de permanência

“possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos, entre outras atividades”.

Para nós, a assistência estudantil é um meio de se atingir a permanência estudantil. A assistência estudantil como um meio necessita de políticas, profissionais e serviços específicos. Pensar a permanência do estudante vai além de pensar diferentes mecanismos de suportes, exige pensar na relação professor-aluno, ensino-aprendizagem, políticas de iniciação acadêmica, científica, extensão entre outras, além da formação para a cidadania. Assim, a assistência estudantil não pode ser resumida, apenas, com o oferecimento de auxílio material a grupos focalizados; deve abranger as diversas dimensões que afetam a permanência de todos os estudantes, embora priorize os grupos mais vulneráveis.

A compreensão de que a permanência é responsabilidade institucional, e não apenas dos serviços de assuntos estudantis, é outro aspecto a ser superado para o sucesso das políticas. Essa cultura institucional, faz com que, muitas vezes, os profissionais dos serviços consigam atuar apenas em situações urgentes ou emergentes, o famoso “apagando incêndios”, sendo que do ponto de vista do planejamento e da política pública deveriam atuar, principalmente, de forma preventiva.

Essa atuação de forma preventiva remete a outra dificuldade comumente mencionada pelos profissionais que é a de existência e acesso a base de dados institucionais com informações dos estudantes. Saber as notas, reprovações, frequência às aulas, uso da biblioteca, do restaurante universitário, se é beneficiário de programas de assistência estudantil, se é trabalhador ou faz estágio, se tem feito algum tratamento de saúde, além de outras informações, favorece o acolhimento e o acompanhamento dos estudantes, ao permitir que o profissional tenha uma visão ampliada dos estudantes.

Avaliar as ações e os programas desenvolvidos por esse serviço tem se configurado como uma das maiores dificuldades para os profissionais e pelas instâncias acadêmicas. Geralmente as instituições aplicam algum tipo de avaliação no sentido de satisfação dos estudantes e isso é um bom começo. Mas, a avaliação dos serviços vai além da satisfação, exige pensar se o serviço tem alcançado o objetivo proposto dentro da missão

institucional. Nesse sentido, para além da avaliação de satisfação vale pensar indicadores que demonstrem se o serviço tem colaborado com a permanência estudantil: contribuição com a vida acadêmica dos estudantes, índices de reprovação e aprovação, frequência, rendimento acadêmico, qualidade da aprendizagem, e outros indicadores como qualidade de vida, inserção em atividade científicas, esportivas e culturais entre outras.

Concomitante ao desafio de avaliar os serviços se coloca o de produzir pesquisa sobre os serviços. O que temos notado é que há um início de produção acadêmica sobre políticas de assuntos estudantis, assistência estudantil, reserva de vagas e ações afirmativas, mas não necessariamente pesquisas sobre os serviços em si. Pesquisas que talvez busquem comparar serviços, por meio da proposição de indicadores ou que busquem compreender o que são esses serviços.

Por fim, a maior dificuldade na percepção dos profissionais é a não existência de uma formação em nível de graduação ou de pós-graduação para atuar em serviços de apoio aos estudantes no ensino superior, o que dificulta até a elaboração de editais para concursos públicos. O que significa que esses profissionais necessitam de formação continuada, pois já estão atuando nas IES. Mais especificamente sobre esse desafio, apresentamos na seção a seguir uma experiência de formação continuada organizada por profissionais de serviços de diferentes IFES.

Laboratório de Pesquisas sobre Serviços de Apoio aos Estudantes no ensino superior (LAPES)

Nos Estados Unidos, a *National Association of Student Personnel Administrators—Student Affairs Administrators in Higher Education (NASPA)*, uma das associações de profissionais que atuam em serviços de assuntos estudantis, oferece cursos de formação a seus associados equivalentes aos cursos de pós-graduação *lato sensu* existentes no Brasil. Acrescenta-se que em muitos serviços norte-americano, só é possível trabalhar nesses serviços após uma formação específica, complementar à graduação.

No âmbito Europeu, o Fórum Europeu de Orientação Acadêmica (FEDORA), a partir do seu Grupo de Trabalho em Aconselhamento

Psicológico (FEDORA-PSYCHE) desde 1988 tem acompanhado as atividades desenvolvidas pelos Serviços de Orientação e Aconselhamento dos países membros da União Europeia e traça orientações para o melhor funcionamento destes serviços (Bisinoto et al., 2014).

Em Portugal, a Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES-AP), uma associação de caráter profissional e científico, tem se constituído desde 2004 em uma importante rede de profissionais e serviços de apoio psicológico que partilham experiências, além de propiciar a formação de profissionais da área e o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. A formação em nível de mestrado tem sido buscada por profissionais da psicologia em Portugal e no Brasil como uma forma de qualificação (Bisinoto et al., 2014), estratégia idêntica a encontrada por Toti (2022) no caso dos profissionais de pedagogia brasileiros que atuam nos serviços de assuntos estudantis.

No Brasil não temos experiências de associações profissionais, nem a exigência de uma formação específica para atuar em assuntos estudantis. Os profissionais são contratados apenas pela formação inicial em nível de graduação. E, geralmente nos concursos públicos, meio principal pelo qual ocorre a admissão de profissionais para os serviços de assuntos estudantis das instituições públicas, basta a graduação em alguma das áreas que compõem o serviço daquela instituição e o máximo que tem sido feito é a incorporação de referências bibliográficas sobre estudantes do ensino superior como literatura básica para os exames de seleção.

No caso da contratação de pedagogos nas universidades federais, por exemplo, por ser um cargo abrangente, e que pode incluir profissionais para trabalharem em escolas de aplicação, ou lidarem com a documentação acadêmica, ou ainda, no suporte a professores e no atendimento a estudantes, é possível que a bibliografia do concurso não aborde a atuação no ensino superior, nem em serviços de apoio aos estudantes. Os cargos no sistema federal são relativamente genéricos (Dias, 2021; Toti, 2022), permitindo uma certa flexibilidade para alocação desses profissionais em diferentes setores, o que parece ser uma vantagem para a gestão das instituições, mas que tem se mostrado um desafio nos serviços de assuntos estudantis.

Conhecendo esse contexto, da dificuldade de formação dos profissionais que atuam nos serviços, por estarem inseridos nele, no ano de 2020, no contexto da pandemia por Covid-19, um grupo de profissionais passou a se reunir de forma on-line, síncrona e frequente para trocar experiências e se autoformar. Inicialmente mais voltado ao apoio pedagógico e depois ampliado para outras áreas, o diálogo e a construção coletiva de ações e formação foram tomados como princípios norteadores desse grupo, assim como o pensar as atuações profissionais para além da formação inicial, almejando um trabalho multiprofissional e interdisciplinar.

A ideia de criar um grupo de estudos sobre serviços de assuntos estudantis teve como precedente uma experiência embrionária em Minas Gerais, por meio de um grupo reunindo profissionais do apoio pedagógico de IFES mineiras (Toti et al., 2018) que discutiam a atuação no apoio pedagógico. Outra experiência, no estado do Rio de Janeiro, reúne profissionais da área do serviço social das instituições federais cariocas, o Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura - o Serviço Social na Assistência Estudantil (NUMAR) para trocar experiências sobre a assistência prioritária aos estudantes (Dias, 2021).

Durante a suspensão das atividades presenciais a necessidade desses profissionais de trocar informações e de apoio ficou maior e mais urgente. Isso porque se o entendimento da atuação profissional em um contexto tido como “normal” já era considerado difícil, a mudança para o ensino remoto emergencial trouxe novas necessidades para esses profissionais. Por outro lado, o crescente uso das tecnologias de informação para as atividades remotas, fomentou os encontros virtuais que possibilitaram maior participação.

No dia 24 de junho de 2020, em uma atividade organizada pela UNIFAL-MG intitulada “Apoio Pedagógico e Orientação educacional no contexto do ensino remoto nas universidades públicas”, cerca de 200 profissionais se reuniram de forma on-line para discutir como algumas universidades estavam lidando com a mudança para o ensino remoto emergencial. Essa atividade inicial congregou um grupo de profissionais e pesquisadores de assuntos estudantis que passaram a pensar em novas atividades que pudessem contribuir com a formação continuada e a atuação profissional, especialmente, com os desafios da pandemia e do

isolamento social. Em 2020 o grupo organizou mais oito atividades e, ao final do ano, 22 profissionais e pesquisadores de nove instituições públicas de ensino superior submeteram a iniciativa, no formato de projeto de extensão, à Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proec) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). No começo de 2021, o projeto foi aprovado e institucionalizado como Laboratório de Pesquisas sobre Serviços de Apoio aos Estudantes no Ensino Superior (LAPES)³, tendo como objetivo principal “Criar um espaço de autoformação e diálogo para profissionais que atuam nos serviços de apoio aos estudantes nas instituições de ensino superior, especialmente nas instituições federais, com foco nas ações, programas e políticas de apoio pedagógico desses serviços”. O público-alvo das atividades são os profissionais dos serviços de apoio aos estudantes de instituições de ensino superior (públicas e privadas), pesquisadores e docentes da área e estudantes de graduação e pós-graduação, especialmente das licenciaturas e cursos afins aos assuntos estudantis.

A proposta, atualmente, pode ser entendida como uma comunidade para o desenvolvimento de profissionais e dos serviços, contemplando o aprendizado teórico e prático assumido como um processo que acontece coletivamente e que não deve ser responsabilidade dos profissionais individualmente. Os participantes envolvidos na comunidade fazem parte, de fato, da construção dos significados sobre a sua prática profissional e, considerando nossa recente história na ampliação dos serviços de apoio ao estudante, a construção da identidade dos profissionais é urgente.

Para Wenger et al. (2002), três características são essenciais para as chamadas Comunidades de Prática (CoP): o compromisso mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado e, embora ainda não tenhamos classificado o Lapes sob tal perspectiva, reunimos essas características e devemos nos debruçar sobre essa possibilidade. O conceito de CoP, desenvolvido por Jean Lave e Etienne Wenger, busca uma explicação de caráter social da aprendizagem humana, com base na antropologia e teoria social.

3 Ver mais informações em: www.unifesp.br/reitoria/proec/programas-e-projetos?find=19206

[...] o conhecimento se coloca como indissociável das comunidades que o criam, usam e transformam. Em todos os tipos de trabalho de conhecimento - até mesmo naqueles em que a tecnologia tem papel vital - as pessoas requerem conversação, experimentação e experiências compartilhadas com outras envolvidas nas mesmas atividades. Especialmente, ao irem além dos processos rotineiros para enfrentar desafios mais complexos, elas acreditam, fortemente, na sua comunidade de prática como fonte primordial de conhecimento (Ipiranga et al., 2005, p. 2).

O projeto tem como resultados esperados compartilhar experiências, discutir práticas dos serviços, produzir materiais de formação para profissionais dos serviços de apoio, realizar pesquisas sobre permanência estudantil e apoio pedagógico, propor estratégias de avaliação dos serviços de apoio, criar um banco de dados com publicações, vídeos sobre serviços de apoio aos estudantes e produzir materiais de apoio aos estudantes (e-book, vídeos, podcast, entre outros). Assim, foram realizadas, entre 2021 e 2022, diversas atividades com formatos variados (workshops, webinários, cursos, fóruns etc.) e o I e II Seminário Internacional de serviços de apoio aos estudantes, em 2021 totalmente on-line e em 2022 presencial, tendo contado com a parceria do Serviço de Apoio ao Estudante da Unicamp.

Em 2022, o Lapes ofereceu dois cursos de extensão gratuitos, com atividades on-line e síncronas, com 150 vagas cada. Um sobre “neuropsicologia no ensino superior”, oferecido em cinco encontros ao longo de 1 mês e meio e outro sobre “Fundamentos para serviços de assuntos estudantis”, oferecido em 15 encontros ao longo de 4 meses e que pode ser considerado um marco para profissionais dos assuntos estudantis, pois foi a primeira experiência que tivemos conhecimento sobre o tema no Brasil e que hoje é base para uma proposta de curso de pós-graduação *lato-sensu*. Esse curso, além de ter sido um espaço de formação, foi também um espaço de trocas e compartilhamento de experiências, visto que muitos profissionais se inscreveram justamente para conhecer outros profissionais e serviços (Toti & Dias, 2022).

O diálogo entre os profissionais e pesquisadores não acontece somente nos momentos das atividades, o grupo do Lapes em redes sociais tem participação bastante ativa, com diálogo e discussão constante sobre situações específicas e experiências dos profissionais,

compartilhamento de materiais e proposições de ações conjuntas. Todos os participantes do grupo são convidados a participarem do planejamento e coordenação das ações, além de poderem propor atividades que queiram realizar ou que achem importante para o coletivo.

Considerações Finais

Os serviços de apoio ao estudante no ensino superior são entendidos, atualmente, como parte indispensável da estrutura do sistema educacional. No Brasil, a ampliação desses serviços, focados por muito tempo no apoio material, é recente, bem como a contratação de muitos dos profissionais que neles atuam, tornando a formação continuada uma necessidade para esse público. O Lapes foi pensado e desenhado coletivamente por diversos profissionais que vivenciam esse contexto.

Possivelmente, outros grupos semelhantes ao Lapes se formaram no Brasil nos últimos anos, o aumento no número de profissionais e de publicações aliado a um melhor uso das tecnologias de comunicação e informação nos sugerem essa possibilidade. Atualmente o Lapes reúne quase 300 profissionais e pesquisadores de todas as cinco regiões do país e que representam mais de 80 diferentes IES.

A expansão do sistema de ensino superior brasileiro e sua diversificação tem nos serviços de assuntos estudantis uma de suas estratégias voltadas à permanência estudantil. Embora os serviços tenham sido criados, seu processo de profissionalização ainda é recente, com indivíduos buscando formação em nível de pós-graduação em cursos com temáticas correlatas, mas não específicas a esse tipo de atuação profissional. Além disso, iniciativas como as do Lapes têm buscado, de forma colaborativa, oferecer cursos e outras ações mais direcionadas à atuação em serviços e buscando pensar a atuação multiprofissional e interdisciplinar. Os resultados da pesquisa de Menda et al. (2022) apontam que, ter recebido cursos de capacitação referentes à assistência estudantil, quase dobrou a chance do profissional se declarar apto para o trabalho.

Pensar serviços a partir da interdisciplinaridade contribui no atendimento aos estudantes de forma integral, mas esbarra em algumas

dificuldades, como a estrutura dos serviços em contratar profissionais com diferentes formações, assim como esses profissionais e suas áreas de formação serem abertos a esse tipo de atuação multiprofissional e interdisciplinar, tema que merece ser mais pesquisado na realidade brasileira. Temos visto experiências recentes de trabalhos com equipes multiprofissionais como na Universidade Federal do ABC (UFABC) e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), equipes multidisciplinares, como na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) (Dias, 2020b, 2021).

Além dessa atuação multiprofissional e interdisciplinar ser desejada, o que também temos notado nesses serviços, especialmente os que atuam com o apoio pedagógico, é que a maior parte das intervenções ainda são propostas em uma perspectiva remediativa e individual (Toti, 2022; Toti & Dias, 2020). Algumas atividades e propostas de intervenção já têm sido pensadas com objetivos promocionais ou preventivos, especialmente ações de apoio pedagógico na modalidade coletiva, como oficinas, seminários, cursos, rodas de conversa etc. (Toti, 2022). Essas ações coletivas, no entanto, têm sido construídas a partir dos atendimentos individuais, por exemplo, oficinas sobre temas mais recorrentes observados nesses atendimentos. As ações pautam-se nas necessidades dos estudantes, porém de alguma forma com um foco institucional, apoiadas em dados institucionais de reprovações e evasões por exemplo, assim como orientações de “ajustamento” às normas acadêmicas (Dias, 2021).

A profissionalização dos assuntos estudantis é uma necessidade e realidade no Brasil. Mais profissionais precisam ser incentivados a buscar formação em nível de pós-graduação, assim como as instituições assumirem a capacitação dos profissionais já atuantes no serviço e uma formação para novos profissionais. A avaliação dos serviços e das ações e intervenções realizadas também se constitui numa importante estratégia de capacitação desses profissionais (Dias & Toti, 2022).

Por fim, defendemos que para garantirmos a democratização do acesso e da permanência no ensino superior, de forma a atender os estudantes em sua integralidade, a oferta de diferentes serviços de assuntos estudantis que atuem nas diferentes dimensões da vida do

estudante é necessária, assim como a profissionalização dos profissionais que atuam nestes serviços.

Referências

- American College Personnel Association, & National Association of Student Personnel Administrators. (2015). *ACPA/ NASPA Professional competency areas for student affairs educators*. Authors. https://www.naspa.org/images/uploads/main/ACPA_NASPA_Professional_Competencies_Final.pdf
- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2014). Serviços de Psicologia na Educação Superior: panorama no Brasil e em Portugal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 1, 82-90. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.27>
- Bleicher, T., & Oliveira, R. C. N. de. (2016). Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (3), 543–549. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031040>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014). *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. (I. Ribeiro Valle & N. Valle, Trad.) Editora da UFSC.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. EDUFBA.
- Crosara, D.M, Silva, L.B, & Oliveira, M.F. (2020). Trajetória de institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil. In D.M. Crosara, & L.B. Silva (Orgs.), *A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro* (pp. 16-38). Brazil Publishing.
- Dias, C.E.S.B. (2020a). Apoio pedagógico e assistência estudantil: um estado da arte. *Cadernos de Pós-graduação*, 19(2), 126-145. <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18136>
- Dias, C.E.S.B. (2020b). Trabalho interdisciplinar e equipe multiprofissional em um serviço de apoio aos estudantes do Ensino Superior. *Revista de Ciências da Educação*, 47, 215-240. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62046>
- Dias, C.E.S.B. (2020c) Serviços e Assuntos Estudantis no Ensino Superior: Fundamentos Globais, Questões e Boas Práticas. In C.E.S.B. Dias, M.C.da S. Toti, H. Sampaio, H., & S.A.J. Polydoro (Orgs.), *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. (pp. 27-6). Pedro & João

- Editores. <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>
- Dias, C.E.S.B. (2021). *O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil*. [Tese doutorado – Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1642052>
- Dias, C.E.S.B., & Sampaio, H. (2020). Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. In C.E.S.B. Dias, M.C. da S. Toti, H. Sampaio, H., & S.A.J. Polydoro (Orgs.), *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. (pp.393-472). Pedro & João Editores. <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>
- Dias, C.E.S.B., & Toti, M.C.S. (2022). Serviços de assuntos estudantis, formação continuada e avaliação: do acesso à permanência estudantil. [Apresentação de trabalho] *46º Encontro Anual da Anpocs – UNICAMP, Campinas-SP*. <https://encontro2022.anpocs.com/>
- Dunkel, N.W., & Chrystal-Green, N.E. (2016) Advising student organizations. In J. H. Schuh, S. R. Jones, & V. Torres (Eds.), *Student services: a handbook for the profession* (pp. 622-643). 6th edition. Jossey-Bass.
- Feitosa, L. R. C., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Psicologia na educação superior em Portugal: atuação nos institutos politécnicos. *Psicologia em Estudo*, 25, e48061. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.48061>
- Fonaprace - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (2012). *Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. UFU. http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf
- Fonaprace - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (2018). *II Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil – um mapeamento de capacidades e instrumentos. Resultados da Coleta 2016*. FONAPRACE; ANDIFES. https://portais.univasf.edu.br/proae/noticias/relatorio-final_pesquisa-perfil-institucional_fonaprace_coleta2016.pdf
- Fonaprace - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018*. ANDIFES; FONAPRACE, 2019. <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V->

Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-
Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf

- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S.A.J. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia, Ensino & Formação*, 1(2), 85-96. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&tlng=pt.
- Heringer, R. (2014). Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Revista TOMO*. <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i0.3184>
- Honorato, G., Vargas, H., & Heringer, R. (2014). Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. [Apresentação de trabalhos]. *38º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambú-MG 1-24. <https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt25-1/9066-assistencia-estudantil-e-permanencia-na-universidade-publica-refletindo-sobre-os-casos-da-ufrij-e-da-uff/file>
- Piranga, A. S. R., Menezes, R. B. de ., Matos, J. L. L., & Maia, G. L. L. (2005). Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. *Cadernos EBAPE.BR*, 3(4), 01–17. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512005000400009>
- Kowalski, A. V. (2012). *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. [Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional PUCRS. <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>
- Ludeman, R. B., & Schreiber, B. (Eds.) (2020). *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues, and Best Practices*, 3rd ed. International Association of Student Affairs and Services (IASAS) / Deutsches Studentenwerk (DSW) Publishers. <http://iasas.global/student-affairs-services-in-higher-education-global-foundations-issues-and-best-practices/>
- Menda, C., Seibt, L. T., Silva, L. E. W. da, & Kristensen, C. H.. (2022). Perfil das equipes de assistência estudantil nas universidades federais do Brasil no atendimento à saúde mental dos estudantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 27(3), 591–608. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300011>
- Oliveira, A. B. de, & Silva, S. M. C. da. (2018). A Psicologia na promoção da saúde do estudante universitário. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), 363–374. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v7i3.1913>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research* (2.ed.) Jossey-Bass.
- Pelissoni, A.M.S., Dantas, M.A., Martins, M.J. Wargas, B.M.S., Altmann, H., & Polydoro, S.A.J. (2020). Serviço de apoio ao estudante: contribuições

- para a permanência acadêmica e aprendizagem (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. In C.E.S.B. Dias, M.C. da S. Toti, H. Sampaio, H., & S.A.J. Polydoro (Orgs.), *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro* (pp. 283-318). Pedro & João Editores. <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>
- Reis, D. B., & Santos, J. R. (2022). Wins and uncertainties after 10 years of affirmative action. *NACLA Report on the Americas*, 54(1),203-208, <https://doi.org/10.1080/10714839.2022.2084992>
- Ribeiro, E. M. B. A, Peixoto, A .L. A., & Bastos, A. V. B. (2017). Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico na universidade. *Estudos de Psicologia*, 22(4), 401-411. <https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20170041>
- Schuh, J. H., Jones, S.R., & Torres, V. (2016). *Student services: a handbook for the profession*, 6th edition. Jossey-Bass.
- Schwartzman S. (2014). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Editora da Unicamp.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational. Character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-624.
- Toti, M.C.S. (2022). *Apoio Pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras*. [Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1242232>
- Toti, M.C.S., & Polydoro, S.A.J. (2020). Serviços de apoio a estudantes nos Estados Unidos da América e no Brasil. In C.E.S.B. Dias, M.C. da S. Toti, H. Sampaio, H., & S.A.J. Polydoro (Orgs.), *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro* (pp. 79-102). Pedro & João Editores. <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>
- Toti, M.C. S., & Dias, C.E.S.B (2020). Conquistas, possibilidades e desafios para os serviços e seus profissionais. In C.E.S.B. Dias, M.C. da S. Toti, H. Sampaio, H., & S.A.J. Polydoro (Orgs.), *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro* (pp. 473-498). Pedro & João Editores. <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>
- Toti, M.C.S., & Dias, C.E.S.B. (2022). Fundamentos para a atuação em assuntos estudantis: uma experiência autoformativa de profissionais de serviços de apoio aos estudantes para promover a permanência. [Apresentação de trabalho]. *XI Congresso Latinoamericano Sobre Abandono na Educação*

Superior (CLABES), Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>

- Toti, M.C.S., Oliveira, E., Ribeiro, J.O., Caretti, L.S., & Xarão, F. (2018). Apoio pedagógico aos discentes no ensino superior: relato de uma experiência interinstitucional no sul de MG. In L.C. Oliveira, & C.C. Amorim, C.C. (Orgs.), *Gestão do ensino de graduação: acesso, permanência e êxito – Práticas estratégicas no acompanhamento da formação discente* (pp. 89-107). Editora UFPB. <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/122/45/470-1?inline=1>
- Vargas, H.M., & Heringer, R. (2016). Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: Uma análise a partir dos websites. In G.T. Carmo (Org.), *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva* (pp. 175-198). Ed. Tempo Brasileiro.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School.

DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA PARA UNIVERSITÁRIOS: PARTICULARIDADES DO BRASIL E PAÍSES DO SUL GLOBAL

Alexsandro Luiz De Andrade
Aliny Drago Marianelli
Carolina de Castro Loss
Thays Machado da Cruz
Raísa Costa

Introdução

O cenário mundial, em sua generalidade, é marcado pelo paradoxo entre a globalização, com toda sua potência, inovação e automatização tecnológica, e os contextos de desigualdade crescentes, as crises climáticas e geopolíticas existentes. Este processo dicotômico se estende para diversas esferas socialmente relevantes, dentre eles, a questão do trabalho e a construção de projetos pessoais de vida, carreira e desenvolvimento profissional.

No contexto da globalização, o trabalho está rodeado de desafios, tais como: precarização das condições trabalhistas, vínculos empregador-empregado fragilizados, aumento nas terceirizações e sistemas temporários de trabalho (Pires, Ribeiro, & De Andrade, 2020). Ao mesmo tempo que novas profissões nascem, outras modificam-se plenamente pela disponibilidade de novas tecnologias e outras deixam de existir. Situações estas que foram aceleradas com os efeitos socioeconômicos acumulados da recessão de 2015-2017 e da pandemia da Covid-19 (Mattei & Heinen, 2020).

Ao centrarmos uma análise na América Latina e, especificamente, no Brasil, todas essas transformações contemporâneas afetam, em especial, as pessoas que se enquadram enquanto população economicamente ativa, como os jovens, as pessoas que estão em busca de emprego e os profissionais já inseridos no mercado de trabalho. Neste contexto, desenvolvemos este capítulo, que pretende apresentar uma

visão contemporânea sobre a questão da formação universitária e os aspectos de carreira desta população. Partimos de um pressuposto crítico, porém inclusivo – entendendo que os desafios de universitários inseridos em países em desenvolvimento ou do Sul global (Ribeiro, 2020), como o Brasil, são bastante diferentes da perspectiva de construção de projetos de formação universitária de estudantes de nações desenvolvidas ou do Norte global.

Desenvolvimento de carreira e trajetórias de formação universitária

“Qual a relação entre carreira e formação universitária”? Esta pergunta, tema central do presente capítulo, coloca-nos num dilema contemporâneo entre o passado e o presente da Psicologia Vocacional. “Carreira” já foi sinônimo de profissão ou ofício laboral, como por exemplo, ser professor e ter uma carreira ligada às atividades de ensino. Todavia, as incertezas, transições e reconfigurações do mundo econômico e do trabalho embutem a noção de carreira como um processo de construção e vivência de projetos profissionais, os quais interagem com as dinâmicas de vida pessoal e familiar, em um mundo permeado por incertezas e volatilidade (Pires et al., 2020; Ribeiro, 2020).

Em consonância com autores da área, carreira é um processo de construção da vida (Duarte et al., 2010). Desta forma, cursar uma formação de ensino superior, despender cinco ou mais anos em uma instituição de formação é mais do que desenvolver habilidades técnicas de uma determinada profissão. Esse processo da vivência universitária é permeado pela aquisição de novos papéis de vida, de novas demandas pessoais e, especialmente, de recursos para gestão da interação vida-trabalho, que envolve tanto os aspectos profissionais, como pessoais. Sobretudo nesta fase de desenvolvimento psicossocial dos jovens ou transição para a idade adulto serão estabelecidos os primeiros vínculos profissionais (ex. primeiro emprego), interpessoais (ex. amizades, namoro), além de experiências sociais e políticas, as quais no seu conjunto vão fomentar novas perspectiva da vida destes universitários.

Observou-se, em especial na última década, um aumento expressivo do número de instituições, cursos, vagas, ingressantes e pessoas

graduadas no ensino superior no cenário educacional brasileiro (INEP, 2022). Fenômeno similar é também percebido em outros países da América Latina, como no Chile (Jinés & Kudin, 2020). De acordo com Albanaes et al. (2020), a democratização do acesso ao ensino superior foi acompanhada pelo crescimento do ensino superior no Brasil. Tal democratização é produto tanto de políticas de ações afirmativas como de estratégias de inclusão social, de reformas estruturantes da nossa sociedade e, sem ingenuidade, de interesses comerciais e econômicos de grandes grupos educacionais (Resende et al., 2020).

Ainda que este cenário se configure como avanço em termos de formação mais democrática, com públicos distintos e representativos da população, destaca-se a necessidade de se atentar às especificidades da nova população universitária. Conforme sinalizam Nogueira-Martins e Nogueira-Martins (2018), o papel de estudante universitário não é marcado somente pelo desenvolvimento de aprendizagens na esfera de competências cognitivas e técnicas. A vida universitária é marcada por experiências interpessoais e emocionais, que vão desde o enfrentamento dos desafios de uma semana de provas, até processos de conflito e frustração com colegas e professores, incluindo a possibilidade de construção de novas identidades pessoais e profissionais.

No campo da Psicologia Vocacional, o modelo de estrutura de papéis e desafios de carreira ao longo do ciclo da vida profissional é algo bastante estudado (Melo et al., 2020). O modelo de Super (1990) pressupõe o indivíduo como um ser que sofre influências de processos biológicos, psicológicos e sociais, percorrendo cinco estágios de desenvolvimento: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio. Em uma perspectiva tradicional de carreira, o período da formação universitária contemplaria os estágios de exploração até o estabelecimento profissional (Oliveira et al., 2012), no período biológico do ciclo de vida compreendido entre o final da adolescência, aos 18 anos, até a vida adulta, aproximadamente entre os 24-26 anos.

Esta concepção tradicional coexiste com novas perspectivas contemporâneas de carreira. No cenário contemporâneo, como característica das economias globais, há a imprevisibilidade, a incerteza e a constante mudança de matrizes econômicas e tecnológicas dos países.

Tais características influenciam o surgimento de novas profissões, como o cientista de dados, a engenharia de automação agrícola e a biotecnologia, por exemplo. E, também, influenciam para o desaparecimento ou mudanças amplas de outras profissões, impondo ao indivíduo ciclos de desenvolvimento profissional que não são mais de uma trajetória de vida, mas sim de períodos de menor duração.

Nesse cenário, deparamo-nos com novas perspectivas e demandas da universidade, que não tem somente a função de acolher jovens e desenvolver competências para atuação profissional, mas também de ser um ambiente de abertura para pessoas de diferentes estágios do ciclo de vida. Pessoas maduras, idosas ou adultas também são convidadas, por motivação própria ou demandas de um mercado que requer novas habilidades, a se reinventarem por meio de um curso de ensino superior, como um caminho na construção de projetos de vida e que passam pelo desenvolvimento de suas carreiras.

Os desafios que este novo mundo impõe afetam, sobretudo, os universitários. Os atuais avanços no campo da ciência e da tecnologia tornaram mais complexo o mundo do trabalho, requisitando um perfil profissional com competência para lidar com uma gama variada de fatores. Além das chamadas *hard skills*, que dizem respeito às competências e aos saberes específicos de uma área científico-tecnológica de atuação, existem as *soft skills*, que estão cada vez mais requisitadas para o enfrentamento dos desafios de transição para o mundo do trabalho contemporâneo (Travassos, 2019). As *soft skills* tratam das características e habilidades interpessoais do indivíduo, incluindo traços de personalidade, atitudes e comportamentos que levam a uma certa característica emocional de adaptabilidade às demandas do mundo do trabalho – algo almejado por organizações de trabalho, empresas e empregadores.

A Tabela 1 apresenta exemplos e definições de alguns destes recursos pessoais.

Tabela 1*Recursos pessoais para vivências e adaptação universitária.*

Recurso	Definição	Exemplo
Regulação emocional	Recurso ligado à capacidade do indivíduo de inibir um comportamento inapropriado e impulsivo diante de emoções intensas positivas ou negativas; de manejar-se internamente para uma ação que tenha consonância com um objetivo externo	Refletir e controlar o tom de voz diante de um conflito interpessoal com colegas de sala de aula
Habilidades sociais	Comportamentos pró-sociais que favorecem a formação de vínculos, tanto no âmbito profissional, quanto pessoal	Agir com cordialidade genuína com colegas diferentes, bem como questões de diversidade social
Autoeficácia	É a crença do indivíduo de reconhecer sua capacidade para realização de uma tarefa, bem como a confiança sobre seu desempenho	Crença na capacidade de agir ativamente em busca da realização de trabalhos acadêmicos ou práticos
Comportamentos de exploração	São habilidades que tiram o indivíduo de sua zona de conforto e o permitem descobrir novos caminhos. Envolve pensar e buscar oportunidades para o futuro da carreira	Ser curioso, explorar vivencialmente oportunidades de estágio ou trabalho. Possuir abertura para novos contatos e para ampliação de <i>networks</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

Intervenções em Carreira na Universidade

A partir deste cenário, é possível apreender a importância de intervenções em carreira no contexto de formação universitária. De acordo com Spokane e Nguyen (2016), a intervenção em carreira se refere às ações institucionais de apoio e aconselhamentos prestados a um indivíduo com a finalidade de auxiliá-lo em tomadas de decisão sobre sua carreira, bem como na elucidação e na resolução de questões que surgirem nesse processo. No âmbito atual, tais intervenções se estendem também para questões além do eixo carreira e desenvolvimento profissional, abarcando outros temas voltados para hábitos de estudo, enfrentamento ao estresse e acolhimento psicológico (Ramos et al., 2018).

A literatura sobre intervenções em carreira com universitários e a população em geral é crescente. Com o objetivo de analisar a eficácia das intervenções em carreira, Whiston et al. (2017) analisaram 57 estudos publicados entre os anos de 1996 e 2015, os quais totalizaram 7.354 participantes, e chegaram às principais conclusões:

1. A maior parte dos estudos em intervenções de carreira ocorreu nos Estados Unidos, seguidos pelos países do continente europeu, asiático e africano.

2. 50% dos estudos retrataram ações com estudantes do ensino superior, e 30% com alunos do ensino fundamental e médio.

3. Modelos interventivos de até cinco encontros de orientação de carreira parecem ser mais eficazes que estratégias de maior prazo.

4. Intervenções individuais costumam ser mais eficazes que ações no formato de aula ou de grupo.

Em outro levantamento de intervenções, realizado por Spokane e Nguyen (2016), foram analisadas 23 conclusões e recomendações de artigos publicados entre 1970 e 2014. Entre os apontamentos centrais, o estudo destaca a falta de rigor e controle nos artigos analisados, fazendo com que as conclusões estejam condicionadas aos autorrelatos e à autopercepção de alívio dos sintomas dos participantes – o que torna as comparações cruzadas não confiáveis. Apesar disso, o levantamento consegue tecer análises importantes sobre o cenário atual. Uma delas é o fato de a eficácia de uma intervenção em carreira estar relacionada a uma combinação de fatores indissociáveis: o socioeconômico, o

emocional e o étário. Além disso, o estudo ressalta a importância de as intervenções em carreira não terem necessariamente uma ênfase no indivíduo, mas o comprometimento também com questões sociais, como por exemplo, suporte social, políticas públicas de educação e emprego, dentre outros.

Dessa forma, as intervenções em carreira estão para além da intervenção individual ou em grupo, como a realizada por um psicólogo ou orientador profissional, pois a eficácia desta também abrange dimensões de políticas públicas e de assistência estudantil. Nesta direção, é importante que estratégias de desenvolvimento de carreira na universidade se alinhem com as peculiaridades do desenvolvimento econômico e educacional do país, com a área de formação e com as demandas regionais da instituição de ensino superior.

De maneira geral, o objetivo de uma intervenção em carreira é responder a demanda que o público-alvo elicia. A demanda pode ser advinda do próprio indivíduo, como competências emocionais para o enfrentamento de uma entrevista de emprego ou processo seletivo de *trainee* ou estágio, ou ainda advinda de novas demandas e exigências de uma determinada área ou profissão. Para Silva e Bardagi (2016), as intervenções podem ser classificadas nestes três tipos:

1. Ações preventivas: são exemplos as oficinas de planejamento de carreira, de preparação para o mundo do trabalho, dentre outras, que possam prevenir os efeitos negativos das transições de carreira ao mundo do trabalho.

2. Ações com viés promocional: configuram atividades para promoção ativa de novas habilidades e recursos de carreira, sendo treinamentos breves, como exemplos, oficinas sobre questões socioemocionais do mundo do trabalho ou manejo de novas tecnologias e revolução 4.0.

3. Ações remediativas: representam intervenções pautadas em solucionar um problema ou demanda já existente com prejuízos para o estudante. Por exemplo, atividades do tipo orientação para uma nova escolha de carreira, ou apoio à tomada de decisão para trancamento ou desligamento de curso. Outro exemplo desta modalidade são oficinas de geração de renda e busca de emprego para estudantes finalistas ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Na prática, as universidades, ao realizarem intervenções em carreira, trabalham mais no âmbito da remediação. De modo semelhante, estudantes, ao procurarem um serviço de carreira, costumam tomar essa decisão ao final do curso de graduação ou depois da decisão de trancamento e/ou desligamento institucional. Entendendo que carreira é um processo ao longo da vida, recomendamos que a reflexão, o pedido de ajuda e, ao mesmo tempo, busca por um serviço/profissional para apoio a questões de carreira, por exemplo, ocorra desde o início da matrícula do estudante na instituição, ou até antes de uma tomada de decisão propriamente dita.

Especialmente no Brasil, é comum que as intervenções em carreira com universitários sejam realizadas por coordenadores de curso ou por professores com os quais os alunos possuem maior afinidade. Para além disso, uma grande parte das instituições de ensino universitário não conta com apoio psicológico ou com políticas institucionais para realização deste tipo de processos interventivos. Por conta disso, cabe às universidades fomentar profissionais capacitados e intervenções baseadas em evidências científicas para realização desses projetos, bem como informar aos estudantes e profissionais sobre a relevância das intervenções para o processo de formação dos futuros profissionais.

Na Tabela 2, apresentamos alguns serviços-escola de instituições de ensino superior do Brasil. Estes serviços-escola disponibilizam materiais de acesso on-line, além de oferecerem oficinas com diferentes configurações, isto é, presencial, on-line, individual ou em grupo; e pautarem-se no compromisso ético de supervisores e profissionais treinados para intervenções em carreira com público universitário.

Tabela 2

Exemplos de serviços-escola com intervenções em carreira e desenvolvimento profissional.

Serviço/Instituição	Sítio web/contato
Laboratório de Informação e Orientação Profissional (Liop) / Universidade Federal de Santa Catarina	https://sapsi.ufsc.br/

Sop - Serviço de Orientação Profissional/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	https://www.ufrgs.br/sop/
PUCRS Carreiras/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	https://carreiras.pucrs.br/
PUC Minas Carreiras/ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	https://carreiras.pucminas.br/
Carreiras contemporâneas / Universidade Federal do Espírito Santo	https://carreira.ufes.br
USP-São Paulo / Universidade de São Paulo	https://www.ip.usp.br/site/servico-de-orientacao-profissional-sop/

Fonte: elaborado pelos autores.

Justiça Social e construção de projetos de carreira na universidade: um exemplo

A Teoria da Psicologia do Trabalho (TPT) (Duffy et al., 2016; Pires et al., 2020) é um dos movimentos teóricos e de intervenção mais recentes no campo da Psicologia Vocacional. No eixo central desta perspectiva encontra-se o entendimento dos antecedentes, contextuais e individuais, e consequentes, trabalho e não trabalho, de vivenciar ou não um trabalho decente (Ribeiro, 2020). Por um compromisso político e científico, a TPT defende a necessidade de intervenções em carreira com pessoas não apenas de posições tradicionalmente reconhecidas no mundo do trabalho, como homens brancos, pessoas de classe social elevada, etc.; mas, especialmente, grupos e pessoas em vulnerabilidade, como mulheres negras, imigrantes, população LGBTI's, pessoas com deficiência, dentre outros.

Dentro dessa perspectiva, a TPT oferece suporte teórico para pensar questões de carreira atreladas ao meio social, uma vez que se ancora em conceitos da Sociologia e da Psicologia Social para investigar o valor do trabalho na vida cotidiana, além de rever e promover estratégias para políticas públicas em Orientação Profissional. De acordo

com Blustein et al. (2019), a teoria se estrutura em eixos que compreendem a importância do trabalho no bem-estar, seu impacto nas questões psicológicas, bem como a noção de que as intervenções psicológicas devem abarcar tanto as questões individuais quanto as contextuais, desde que o sujeito queira ou já trabalhe.

Com base nesses conhecimentos, entende-se que universidades em países como o Brasil, marcados tanto pela política de expansão do ensino superior nos últimos anos, como pelas diferentes ações afirmativas, possuem um universo de estudantes que nunca ocupou esses espaços, contando com trajetórias familiares muitas vezes de silenciamento e exclusão. Deste modo, é necessária a elaboração de intervenções em carreira com proposições para o enfrentamento das diferentes barreiras estruturais, bem como para a construção de um pensamento crítico, social e político.

Nesta direção, ainda que em processo de desenvolvimento e aprimoramento, apresentamos na Tabela 3 o modelo de intervenção individual ou em grupo, sistematizado em quatro eixos que norteiam as intervenções no serviço-escola de carreira da Universidade Federal do Espírito Santo.

Tabela 3

Intervenção em carreira e justiça social com universitários e população geral

Etapas

Autoconhecimento	Exploração de carreira	Sociopolítico e Barreiras Estruturais	Planejamento de Carreira
Personalidade e interesses História de vida e familiar Problema de carreira	Mercado de trabalho Sistema educacional Recursos pessoais e familiares	Forças macrossociais Marginalização e volição	Definição de metas Plano de ação Avaliação de resultados

Fonte. Elaborado pelos autores.

O modelo proposto segue em grande parte as oficinas e as intervenções de carreira já elaboradas e avaliadas em estudos de intervenção e práticas baseadas em evidências no campo da Psicologia Vocacional, sendo o ponto norteador original o eixo sociopolítico e as barreiras estruturais. Em síntese, a estrutura dessas intervenções será descrita a seguir.

O eixo do Autoconhecimento é a etapa inicial de uma intervenção individual ou em grupo, sendo um componente essencial para a compreensão das demandas dos estudantes universitários, bem como suas influências e barreiras de origem. Muitos estudantes, apesar de estarem iniciando uma formação de ensino superior, por vezes possuem um nível baixo de autoconhecimento de seus interesses, gostos e características pessoais. Aspectos que entendemos serem ainda mais graves para ingressantes durante a pandemia da Covid-19.

Com base na experiência de oficinas em grupo e individuais, a técnica do Minha História de Carreira (MHC) (Savickas & Hartung, 2012) tem demonstrado boas evidências na conexão dos estudantes com elementos pessoais e com a própria tarefa que enfrenta na carreira. Do ponto de vista de técnicas psicológicas, o uso de inventários de personalidade, especialmente os baseados no modelo *Big Five* (Nunes, Hutz, & Nunes, 2010), permite tanto aos responsáveis por oficinas, como aos estudantes, o reconhecimento de recursos interpessoais. Marcadores individuais favoráveis, como extroversão e socialização, bem como de fragilidades, como o neuroticismo, podem favorecer o processo de transição da universidade para o mundo do trabalho.

Por sua vez, o componente da Exploração objetiva mobilizar a agência individual do estudante para o levantamento de informações sobre contextos profissionais, oportunidades emergentes, além de demandas e requisitos para concorrência em futuras vagas de estágio ou emprego. Neste ponto, as intervenções, tanto individuais quanto em grupo, geralmente demonstram o quanto a formação universitária costuma ser desconectada das novas exigências e demandas do trabalho. Essa situação tende a se agravar com perfis de estudantes mais jovens, bem como cursos essencialmente teóricos e pouco práticos.

O uso de técnicas do tipo lápis e papel como o *SWOT* (do inglês: *strengths, weaknesses, opportunities e threats*; ou, forças, oportunidades,

fraquezas e ameaças na sigla em português FOFA), além de exercitarem a reflexão de barreiras internas e externas, de recursos pessoais presentes ou ausentes, são uma boa estratégia para estimular o universitário a conhecer mais a fundo os aspectos da sua futura profissão.

Ainda no eixo da exploração, é importante lembrar que em cursos com alta evasão acadêmica, por exemplo, licenciaturas de áreas exatas, como matemática e física, a oportunidade de conhecer o campo de atuação viabiliza experiências de concretização do projeto profissional. Atividades como visitas técnicas ou conversas com profissionais já formados, são ações de operacionalização simples que viabilizam ao estudante a construção da sua identidade profissional – podendo favorecer a decisão de continuidade no curso.

Fortemente influenciado pelas ideias de Paulo Freire (1987), o componente do eixo Sociopolítico e Barreiras Estruturais objetiva estimular a consciência crítica sobre consequências macroestruturais da exclusão, do desemprego e da vulnerabilidade social. Especialmente em grupos de universitários de contextos menos favorecidos, a consciência das forças externas visa evitar a culpabilização e autorresponsabilidade por resultados em seus projetos de vida.

Neste eixo de ação, objetiva-se também estimular o papel da proatividade e do suporte social na construção de projetos de vida e carreira. Ter consciência de barreiras e desafios estruturais é importante para a elaboração de estratégias de empregabilidade. De igual valor, ter um bom suporte social, seja este interpessoal (ex. amigos e família), quanto institucional (ex. professores e coordenadores), quanto legal (ex. políticas institucionais, centros acadêmicos, empresas juniores) são bons elementos que favorecem a superação e enfrentamentos das contingências de preconceito (ex. racial, gênero), instrumentais (ex. renda, moradia) e de necessidades básicas (ex. alimentação, saúde).

Por fim, no eixo de Planejamento de Carreira, objetiva-se concretizar um plano de ação de curto e médio prazo. Para universitários, recomendamos que o plano de curto prazo não envolva mais que um ano de projeções, sendo importante a definição de metas e prazos específicos, como uma trilha de aprendizagem do semestre, atrelada a experiências de estágio curricular ou não curricular que se coadunam com sua área de formação. Nas atividades práticas realizadas no projeto

Carreiras Contemporâneas e Justiça Social (www.carreira.ufes.br), algumas ferramentas e técnicas, como Mapa do Emprego, Currículo Futuro, e Forças e Fraquezas de Carreira são utilizadas para psicoeducação dos estudantes sobre o processo de tomada de decisão, planejamento e execução de seus planos.

No delineamento do planejamento de carreira de médio prazo, o convite para atividade é orientado pelo desafio da transição da universidade para o mercado de trabalho. Seguindo a mesma estrutura de definição de metas e prazo, o que se adiciona nesta tarefa é a construção da identidade profissional e o confronto com a possibilidade do desemprego. Em algumas carreiras, a probabilidade de se conseguir ou não um emprego pós formação universitária é uma realidade bastante evidente, sendo importante, dentro da realidade de vida do sujeito, a devida organização financeira, a ativação de uma rede de apoio ou ainda a busca de oportunidades profissionais transitórias – fora da sua área de formação.

Considerações finais

Este capítulo pretende trazer reflexões sobre a importância de uma discussão ampliada e contextual sobre o desenvolvimento de carreira entre universitários. Procurando avançar além de uma pauta de intervenções padronizadas ou elaboradas em países do norte do globo, consideramos que entender a construção de projetos de vida e carreira em um país como o Brasil é plenamente diferente do que outros contextos culturais de maior equidade e justiça social.

No processo de democratização do ensino superior, especialmente do Brasil, o acesso a uma formação profissional qualificada é norteado pelo contraponto da massificação de sistemas de ensino à distância e precarização das instituições de formação presenciais, caracterizadas principalmente por universidades públicas. Sem a devida regulação e avaliação dos seus impactos na geração de oportunidades profissionais dignas e reais para seus alunos, o crescimento desenfreado da oferta de cursos é, por vezes, desconectado das demandas ocupacionais de uma região, além de

inadequado quanto às competências educacionais básicas para uma aprendizagem efetiva nestas plataformas de ensino virtual, por exemplo.

Entendemos que a modalidade de educação à distância (EAD) é uma alternativa para o acesso ao ensino superior, mas sua oferta com baixa qualidade, ou em modalidade do tipo “*fast-food*”, em que o ensino é rápido e barato, não abarca adequadamente especificidades do processo de crescimento intelectual do aluno (Veras, Corrêa, & de Castro, 2019). De igual teor, considerando tanto a projeção de uma formação universitária, quanto técnica ou apenas de qualificação profissional, dados recentes de diferentes indicadores educacionais demonstram que há uma fragilização na educação básica brasileira. Um problema de base para direcionamentos mais exitosos de carreira e projetos de vida neste contexto.

Nesta direção, indagam-se gestores universitários, conglomerados educacionais e políticas públicas de educação: será que esta fórmula de expansão da educação superior não nos leva a formar engenheiros que não sabem calcular, bem como professores de português que não sabem escrever? Assim, para um pensamento ampliado, contextual e atual sobre carreira universitária, é preciso consciência das propriedades e interesses destes contextos, suas limitações e narrativas ideológicas.

Do ponto de vista dos estudantes universitários, é importante entender que assumir uma postura crítica e socialmente consciente desta realidade não é suficiente para concretização de um projeto profissional. Dimensões individuais de proatividade e inserção profissional através de estágios curriculares e não curriculares, assim como a participação em projetos de pesquisa e extensão, são boas estratégias para a adequada exploração dos seus interesses profissionais, bem como para o desenvolvimento de competências e recursos que são demandados para profissionais nesta era de incertezas e mudanças constantes.

Referências

- Albanaes, P., Nunes, M. F. O., Bardagi, M. P., & de Farias, E. (2020). Desenvolvimento de carreira e projetos profissionais de cotistas de uma universidade federal brasileira. *Revista Brasileira de Orientação*

- Profissional*, 21(1), 41–52. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n105>
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Autin, K., & Duffy, R. (2019). The psychology of working in practice: A theory of change for a new era. *Career Development Quarterly*, 67(3), 236–254. <https://doi.org/10.1002/cdq.12193>
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Vianen, A. E. M. van (2010). A Construção da Vida: Um Novo Paradigma para Entender a Carreira no Século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392–406. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641020.pdf>
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127–148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2022). *Censo da educação superior 2021* (p. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf).
- Jinés, G. J., & Kudin, J. W. (2020). El desarrollo del dispositivo de consejería en la Universidad de Chile. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 7-16. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n102>
- Mattei, L., & Heinen, V. L. (2020). Impactos da crise da covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. *Brazilian Journal of Political Economy*, 40(4), 647–668. <https://doi.org/10.1590/0101-31572020-3200>
<https://doi.org/10.1590/0101-31572020-3200>
- Melo, M. R. de, Silva, P. de O. M. da, & De Andrade, A. L. (2020). Inventário de Percepção de Barreiras de Carreira: Estudo com Universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 67–80. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n107>
- Nogueira-Martins, L. A., & Nogueira-Martins, M. C. F. (2018). Saúde mental e qualidade de vida de estudantes universitários. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), 334. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rps.v7i3.2086>
- Nunes, C. H. S. S., Hutz, C. S., & Nunes, M. F. O. (2010). Bateria Fatorial de Personalidade (BFP) – Manual técnico. *Itatiba: Casa do Psicólogo*.
- Oliveira, M. C. de, Melo-Silva, L. L., & Coleta, M. F. D. (2012). Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223–234. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200009&lng=pt&tlng=pt

- Pires, F. M., Ribeiro, M. A. & De Andrade, A. L. (2020). Teoria da Psicologia do Trabalho: uma perspectiva inclusiva para orientação de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), pp. 203-214. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n207>
- Ramos, F. P., Andrade, A. L. D., Jardim, A. P., Ramalhete, J. N. L., Pirola, G. P., & Egert, C. (2018). Intervenções psicológicas com universitários em serviços de apoio ao estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 221-232. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000200010
- Resende, P. R., Oliveira, C. A. V. de, & Flores, L. K. A. T. (2020). Mercantilização versus formação humana no ensino superior: notas sobre a produção acadêmica. *Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades*, 8(1), 324-334. <https://doi.org/10.29327/210932.8.1-15>
- Ribeiro, M. A. (2020). Contribuições da psicologia para repensar o conceito de trabalho decente. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 20(3). <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.3.19488>
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2012). *My Career Story: An autobiographical workbook for life career success*. Disponível em www.vocopher.comLinks
- Silva, S. da S. da, & Bardagi, M. P. B. P. (2016). Intervenções de carreira no Ensino Superior: Estrutura dos serviços na Grande Florianópolis. *Revista Psicologia Em Foco*, 8(12), 14-32. <https://revistas.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/article/view/2462>
- Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2016). Progress and Prospects in the Evaluation of Career Assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/1069072715579665>
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. Em D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career Choice and Development* (2ª ed., pp.197-261): San Francisco: Jossey-Bass
- Travassos, V. D. C. (2019). *A importância das soft skills nas competências profissionais*. Instituto Politécnico de Coimbra. Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra.
- Veras, P. R. M., Corrêa, C. de A., & Castro, R. M. M. de. (2019). Educação fast-food e os problemas de educação à distância brasileira. *Brazilian Journal of Business*, 1(3), 1360-1369. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJB/article/view/3939/3722>
- Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>

AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR



Andréia Osti – Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Livre Docente na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita – GEPRALE. Organizadora, autora e coautora de livros, capítulos e artigos, com temáticas relacionadas a leitura e a escrita, desempenho acadêmico e ensino superior com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. ORCID: 0000-

0002-7605-2347 . E-mail: andrea.osti@unesp.br



Camila Alves Fior – Doutora em Educação (Psicologia Educacional) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição. Ensino e pesquisa nas áreas de formação de professores, ensino superior, engajamento acadêmico, permanência estudantil e autorregulação da aprendizagem. Organizadora de livros, autora de artigos e capítulos com temáticas vinculadas às suas investigações. ORCID: 0000-0002-4789-6137. E-mail:

calvesfior@gmail.com



Cláudia Patrocínio Pedroza Canal – Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora associada no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Ensino e pesquisa na área da Psicologia do Desenvolvimento, em suas relações com a Saúde e com a Educação. Organizadora de

livros, autora de artigos e capítulos com temáticas relacionadas a diferentes períodos do desenvolvimento humano. ORCID: 0000-0003-2342-1302. E-mail: claudia.pedroza@ufes.br



Leandro S. Almeida – Doutor em Psicologia (Psicologia da Educação), pela Universidade do Porto. Professor catedrático na Escola de Psicologia da Universidade do Minho. Lecionação e pesquisa nos campos da metodologia da investigação, da avaliação psicológica e do desenvolvimento e aprendizagem. Autor ou coautor de livros, capítulos e artigos, assim como de testes e escalas de avaliação psicológica ou educativa. Foi vice-reitor da

Universidade do Minho (área pedagógica). ORCID: 0000-0002-0651-7014. E-mail: leandro@psi.uminho.pt

AS AUTORAS E OS AUTORES

Alexsandro Luiz De Andrade - Psicólogo (Universidade Federal de Santa Catarina) e Doutor em Psicologia (Universidade Federal do Espírito Santo). Professor associado do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisa nas áreas da avaliação psicológica, Justiça Social e Carreira. ORCID: 0000-0003-4953-0363. E-mail: alex.psi.andrade@gmail.com

Aliny D. Marianelli - Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisa nas áreas da avaliação psicológica e da psicologia social. ORCID: 0000-0002-3043-7196. E-mail: alinydrago@gmail.com

Ana Paula Porto Noronha - Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com estágio pós-doutoral na Universidade do Minho, Portugal. ORCID <http://orcid.org/0000-0001-6821-0299>. E-mail: ana.noronha8@gmail.com

Andrea Beluce - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Diretora Geral da Escola de Governo de Londrina. Coordenadora do Polo da Universidade Aberta do Brasil de Londrina. ORCID: 0000-0002-7581-7045 . E-mail: andreabeluce@gmail.com

Andréia Jaqueline Devalle Rech - Doutora em Educação (Universidade Federal de Santa Maria). Professora do Departamento de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora nas áreas de Educação Especial e Inclusiva, Altas habilidades/superdotação e Relação família-escola de sujeitos público-alvo da educação especial. ORCID: 0000-0001-9763-5552. E-mail: andreia.rech@ufsm.br

Andréia Osti – Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Livre Docente na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pesquisa nas áreas de leitura e escrita, desempenho acadêmico e ensino superior com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. ORCID: 0000-0002-7605-2347 . E-mail: andreia.osti@unesp.br

Bianca Lopes da Cunha Nogueira - Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), graduada em Geografia pela mesma instituição. ORCID: 0009-0006-1960-5968. E-mail: bianca.lc.nogueira@unesp.br

Bruna Casiraghi - Doutora em Ciências da Educação: Psicologia da Educação (Universidade do Minho). Professora do Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA. Pesquisa a trajetória acadêmica dos estudantes universitários e avaliação da aprendizagem no ensino superior. ORCID: 0000-0001-8114-3772 . E-mail: bruna@casiraghi.com.br

Bruno Bonfá Araujo – Doutor em Psicologia pela Universidade São Francisco e especialista em Neurociências pela Universidade Federal de São Paulo. Pós-doutorando em Psicologia pela University of Western Ontario, Canadá. ORCID: 0000-0003-0702-9992. E-mail: brunobonffa@outlook.com

Camila Alves Fior – Doutora em Educação (UNICAMP). Professora do Departamento de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisa nas áreas de ensino superior, engajamento acadêmico, permanência estudantil e autorregulação da aprendizagem. ORCID: 0000-0002-4789-6137 . E-mail: calvesfior@gmail.com

Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias - Doutor em Educação (Unicamp). Professor da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Pesquisa nas áreas de ensino superior, sociologia da educação, permanência estudantil, políticas afirmativas, gestão escolar e interdisciplinaridade. ORCID: 0000-0001-8156-4278. E-mail: carlos.dias@unifesp.br

Carolina de Castro Loss - Graduanda em Psicologia (Universidade Federal do Espírito Santo). Pesquisa na área de intervenções sociais, sob a ótica analítico-comportamental. Formação em Psicoterapia Baseada em Evidências (Instituto PBE). ORCID: 0009-0000-0548-257X. E-mail: carolinaloss@gmail.com

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal – Doutora em Psicologia (Universidade Federal do Espírito Santo). Professora associada na Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisa nas áreas de desenvolvimento cognitivo, afetivo e permanência dos estudantes no ensino superior. ORCID: 0000-0003-2342-1302. E-mail: claudia.pedroza@ufes.br

Evely Boruchovitch- Ph.D. em Educação pela University of Southern California. Professora Titular da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisa as variáveis psicológicas associadas à aprendizagem autorregulada, nos diversos segmentos da escolarização formal, com ênfase nas implicações para diagnóstico, intervenção, construção e adaptação de instrumentos em avaliação

psicopedagógica e educacional. ORCID: 0000-0001-7597-6487. E-mail: evely@unicamp.br

Isabela Pissinatti - Doutoranda em Educação Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Mestra em História pela mesma instituição. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). ORCID: 0000-0003-1020-8473. E-mail: isabela.pissinatti@unesp.br

Katya Luciane Oliveira - Professora Associada do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Laboratório de Avaliação e Pesquisa Psicológica/LAPPSIC/ UEL. Bolsista Produtividade Nível 2 CNPq. ORCID: 0000-0002-2030-500X. E-mail: katyael@gmail.com

Laura Ceretta Moreira – Doutora em Educação (Universidade de São Paulo). Professora titular na Universidade Federal do Paraná. Pesquisa nas áreas de acessibilidade no ensino superior, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista. ORCID: orcid.org/0000-0003-4569-7369. E-mail: lauracm@ufpr.br

Leandro S. Almeida – Doutor em Psicologia (Universidade do Porto). Professor catedrático na Escola de Psicologia da Universidade do Minho. Pesquisa nas áreas da avaliação psicológica e do sucesso acadêmico no ensino superior. ORCID: 0000-0002-0651-7014. E-mail: leandro@psi.uminho.pt

M. Adelina Guisande – Doutora em Psicologia (Universidade de Santiago de Compostela). Professora Titular na Faculdade de Psicologia da Universidade de Santiago de Compostela. Pesquisa nas áreas do desenvolvimento psicológico e do sucesso acadêmico no ensino primário, secundário e superior. ORCID: 0000-0003-0873-0182. E-mail: mariaadelina.guisande@usc.es.

Makilim Nunes Baptista - Doutor pelo Departamento de Psiquiatria e Psicologia Médica da Escola Paulista de Medicina (UNIFESP). Pós-doutorando em Psicologia pela Universidade do Algarve (Portugal) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6519-254X>. E-mail: makilim01@gmail.com

Michelle C. Silva Toti – Doutora em Educação (UNICAMP). Pedagoga na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Pesquisa nas áreas de permanência, assistência estudantil e apoio pedagógico no Ensino Superior. ORCID: 0000-0003-0270-9649. E-mail: michelle.toti@unifal-mg.edu.br

Raísa Costa - Graduanda em Psicologia (Universidade Federal do Espírito Santo). Pesquisa nas áreas de psicopatologia, sob o olhar analítico comportamental, e comportamento suicida. ORCID: 0009-0005-8800-2047. E-mail: raisa.cacosta@gmail.com

Rosana Heringer - Doutora em Sociologia (IUPERJ/UCAM), Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES). ORCID: 0000-0001-9033-2823 E-mail: rosana.heringer@gmail.com

Sabrina Martins Barroso – Professora associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Líder do grupo de pesquisa NAPIS – Núcleo de Avaliação Psicológica e Investigações em Saúde. Bolsista Produtividade 1D do CNPq. Orcid: 0000-0003-1759-9681. E-mail: sabrina.barroso@uftm.edu.br

Tatiane Negrini - Doutora em Educação (Universidade Federal de Santa Maria). Professora na Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora nas áreas de Educação Especial, educação de estudantes com altas habilidades/superdotação e inclusão educacional. ORCID: 0000-0002-6394-5365. E-mail: tatinegrini@yahoo.com.br

Thays Machado da Cruz - Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisa nas áreas da avaliação psicológica e psicologia evolucionista. ORCID: 0000-0002-4436-8013. E-mail: thaysmachado15@gmail.com

Com a expansão do ensino superior vários grupos de estudantes, sobretudo os “não tradicionais”, experienciam dificuldades na sua adaptação acadêmica, requerendo das instituições maior atenção à sua satisfação e sucesso. Temas como aprendizagem, regulação emocional, violência e inclusão social ou desenvolvimento da carreira e empregabilidade, bem como os serviços de apoio aos estudantes, ilustram a atualidade deste livro.

