



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pág. 152-172.

ESTUDANTES ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO NO IFAL-MACEIÓ TOMANDO AS EXPECTATIVAS E DIFICULDADES DO REGRESSO À VIDA ACADÊMICA

Lauro Lopes Pereira-Neto
Leandro S. Almeida

Resumo:

No Brasil e em Portugal, nas últimas décadas, observa-se uma crescente expansão e democratização do acesso ao ensino superior que desencadearam o surgimento de um novo público: os estudantes não-tradicionais. Esses estudantes se diferenciam dos demais, ditos tradicionais, por um conjunto de fatores: idade, perfil socioeconômico, e experiência profissional, nomeadamente. Vários destes tiveram que interromper sua trajetória escolar por anos, regressando agora à vida acadêmica, ao ensino superior. Esse artigo buscou analisar as expectativas e dificuldades acadêmicas que tais estudantes apresentam ao ingressar no primeiro ano dos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas-IFAL/Campus Maceió. Os estudantes responderam à Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para ingressantes na Educação Superior - versão abreviada para o Brasil, e ao questionário de Dificuldades Antecipadas de adaptação ao ensino superior - versão abreviada para o Brasil. Os resultados sugerem diferenças em função do gênero e da vulnerabilidade social, apontam que os estudantes do gênero feminino e cotistas apresentam médias significativamente maiores nas dificuldades de autonomia e interpessoal, bem como apresentam médias maiores na expectativa de compromisso social. Isso pode ser explicado devido a história de vida desses estudantes, muitas vezes, marcadas por uma multiplicidade de funções sociais, pessoais e, agora, acadêmicas. A cultura acadêmica superior precisa não só compreender as expectativas e dificuldades desses estudantes, em seu retorno ao ensino formalizado, mas também, no intuito de garantir sua adaptação e sucesso acadêmico, reconhecer o protagonismo que exercem no momento atual da educação, valorizando suas estratégias de aprendizagem, autoeficácia e autorregulação.

Palavras-chave: Ensino Superior; Estudantes Não-tradicionais; Adaptação ao Ensino Superior; Expectativas Acadêmicas

ABSTRACT

In Brazil and Portugal, in recent decades, there has been a growing expansion and democratization of access to higher education that triggered the emergence of a new audience: non-traditional students. These students differ from the others, known as traditional, by a set of factors: age, socioeconomic profile, and professional experience, namely. Several of them had to interrupt their



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

school trajectory for years, now returning to academic life, to higher education. This article searched to analyze the expectations and academic difficulties that such students present when entering the first year of higher education at the Federal Institute of Alagoas-IFAL / Campus Maceió. The students answered the Brazilian Scale of Academic Expectations for those entering Higher Education - an abbreviated version for Brazil, and the Anticipated Difficulties of Adaptation to Higher Education questionnaire - an abbreviated version for Brazil. The results suggest differences in terms of gender and social vulnerability, point out that female students and quota students have significantly higher averages in the difficulties of autonomy and interpersonal, as well as higher averages in the expectation of social commitment. It is also found that students in social vulnerability have greater difficulty with autonomy and interpersonal relationships. This can be explained due to the life history of these students, often marked by a multiplicity of social, personal and, now, academic functions. The higher academic culture needs to not only understand the expectations and difficulties of these students, in their return to formalized teaching, but also, in order to guarantee their adaptation and academic success, recognize the role they play in the current moment of education, valuing their learning strategies, self-efficacy and self-regulation.

Keywords: Higher Education; Non-traditional Students; Adaptation to Higher Education; Academic Expectations

Introdução

O ingresso no Ensino Superior é considerado um passo importante de ascensão social e realização profissional, fazendo com que a procura por este nível de ensino tenha aumentado de forma exponencial nos últimos anos no Brasil e em Portugal. Observa-se, ao estudarmos a história do ensino superior no Brasil e no mundo, uma percepção de que seu acesso sempre foi privilégio de uma elite socioeconômica. As vagas nas instituições de ensino superior, historicamente, foram reservadas aos filhos da elite, considerados como estudantes tradicionais. Nesse perfil, os estudantes são indivíduos que nunca precisaram parar seus estudos, não eram repetentes, vinham de boas escolas e eram economicamente dependentes dos pais (Egito & Silveira, 2018).

O aumento de vagas na universidade, também em resposta a necessidade de mão de obra qualificada por parte das atividades econômicas, fez emergir um novo público, caracteristicamente heterogêneo e diversificado, principalmente



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

aqueles, historicamente, excluídos e, socialmente, desfavorecidos. Nesta pesquisa daremos destaque aos chamados estudantes não-tradicionais, definidos como estudantes mais velhos que interromperam a linearidade dos estudos formais por anos e, agora, acedem ao ensino superior após estabelecerem carreira e/ou família, com idade igual ou superior a 23 anos no momento do ingresso (Gonçalves, 2014; Paula, 2017; Smaniotto, 2017). Tendencialmente são estudantes que frequentam a instituição de ensino em tempo parcial, pois, na maioria das vezes já constituíram uma família, exercem uma atividade profissional regular, são oriundos de uma classe social em que a prioridade é entrar no mercado de trabalho, para assim dispor de condições sociais e econômicas apropriadas para, posteriormente, aceder à universidade (Almeida et al., 2016).

Segundo Choy (2002), um estudante não-tradicional é aquele que possui uma ou mais das seguintes características: completa o Ensino Médio de forma não regular, por meio de programas educacionais como o Supletivo, EJA, ENCCEJA entre outros; passa um tempo fora da vida acadêmica, antes de conseguir ingressar em um curso superior; matricula-se em disciplinas ofertadas em apenas um horário, ou seja, que ocupem apenas um expediente; é trabalhador em período integral (35 horas por semana ou mais); é mãe ou pai; é independente financeiramente. Já González-Monteagudo e colaboradores (2018) entende por não-tradicional, o estudante do ensino superior que apresenta as seguintes características: baixo capital cultural e de primeira geração, cujos pais não possuem habilitações superiores; baixo capital econômico e de classe trabalhadora; maduro ou adulto (maior de 25 anos), que geralmente combina o trabalho com o estudo; mulher com grande carga familiar e/ou situações de desigualdade; imigrante ou pertencente a grupos étnicos minoritários; pessoa com deficiência.

Portanto, a predominância deste estudante não-tradicional (adulto, trabalhador, com filhos) na Educação Superior, impõe novos desafios aos próprios estudantes e às instituições de ensino, principalmente no que diz respeito à



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

execução de atividades pedagógicas e extracurriculares (Correia Monteiro, 2012; Soares et al., 2018; Valadas et al., 2014). Por estas razões, entendemos que avaliar as especificidades desse público e os impactos de suas experiências significativas na universidade, torna-se relevante, principalmente no que diz respeito a análise das expectativas e dificuldades acadêmicas vivenciadas no primeiro ano. Por se tratar de um período crítico de transição e adaptação, será necessário buscar condições adequadas para que esses estudantes possam gerir com a necessária autonomia os desafios próprios do ensino superior (Araújo et al., 2016; Bisinoto et al., 2016; Marinho-Araujo et al., 2015).

As expectativas que os estudantes relatam no momento de seu ingresso, predizem o nível e a qualidade da participação acadêmica, do compromisso e do envolvimento nas atividades curriculares ao longo do curso. É a partir desta perspectiva que os estudantes definem as dimensões sobre as quais se empenharão e aplicarão seu esforço e dedicação (Barros et al., 2019; Valadas et al., 2014). Casiraghi e colaboradores (2020) sugerem que vários estudantes acedem ao ensino superior sem as competências acadêmicas suficientes para enfrentarem as novas exigências do processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, muitos desses estudantes não desenvolveram o capital social necessário para a adaptação ao ensino superior (Fragoso & Valadas, 2018), acarretando situações de insucesso acadêmico e abandono (Araújo & Almeida, 2019; Araújo et al., 2016; Bembenutty, 2011; Bembenutty, Cleary, & Kitsantas, 2013; Bzuneck & Boruchovitch, 2019; Mercuri & Fior, 2012; Osti & Almeida, 2019; Quezada, 2005).

Fragoso e colaboradores (2013) afirmam que uma parcela significativa dos estudantes não-tradicionais no ensino superior, especialmente aqueles que em sendo adultos possuem suas próprias famílias, vai precisar conciliar papeis e gerir, em simultâneo, responsabilidades acadêmicas, profissionais e familiares. A dificuldade na gestão do tempo e das atividades tripartidas (trabalho, família e estudos) pode criar dificuldades acadêmicas e de domínio do capital social estabelecido tradicionalmente pelas instituições de ensino superior. Mas não só



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

as dificuldades e as lacunas no processo de aprendizagem dos estudantes não-tradicionais são relatadas nos estudos. Para Kasworm (2010), esses estudantes possuem habilidades e competências adquiridas nas diversas experiências obtidas ao longo de suas trajetórias de vida, possuem elevados níveis motivacionais, uma vez que abrem mão de um *background* de recursos de aprendizagem, e destacam-se por serem extremamente competentes na autogestão do tempo, apresentando uma aptidão para a liderança e a resolução de problemas.

A compreensão das possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes não-tradicionais no processo de integração e adaptação à Educação Superior, aliada a descoberta das características socioculturais e cognitivas desses estudantes, adquiridas ao longo de suas trajetórias de vida, tornam-se, portanto, ações essenciais das instituições de ensino superior. Destaca-se a necessidade de se analisar esse novo público, por meio da caracterização do seu perfil sociodemográfico, das suas condições psicodinâmicas e cognitivas, mas, antes de mais nada, estudá-los enquanto sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Desta forma, as instituições de ensino superior poderão orientar a oferta e regulação de sistemas de apoio necessários aos estudantes, já que não são raras as desistências e abandonos, em particular no decurso do primeiro ano e junto deste subgrupo de estudantes (Araújo et al., 2016; Soares et al., 2016; Tomás et al., 2014).

Segundo Bartolo-Ribeiro e colaboradores (2020), o fracasso acadêmico e o abandono escolar estão, ambos, relacionados quando se discute a adaptação dos estudantes do primeiro ano do ensino superior. Devido a isso, os autores ressaltam que a instituição de ensino e a equipe psicopedagógica devem prestar especial atenção aos hábitos de estudo e às estratégias de aprendizagem que esses estudantes apresentam, a fim de implementar planos de intervenção precoce (Casanova et al., 2018; Ferrão & Almeida, 2019). Nos estudantes adultos, essa necessidade se potencializa, uma vez que, além dos fatores cognitivos, a habilidade de aprendizagem sofre influência direta dos fatores



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

demográficos (gênero e idade), bem como dos fatores constitutivos da sua história de vida. A instituição de ensino superior deve estar atenta aos aspectos cognitivos, sociais, demográficos e familiares dos estudantes que venham a impactar no sucesso acadêmico e na adaptação ao ensino superior; deve compreender que os aspectos afetivos influenciam no autoconceito que esses estudantes trazem para a realização acadêmica e no controle de suas estratégias de aprendizagem (Bartolo-Ribeiro et al., 2020), permitindo-lhes exercer uma autorregulação durante todo esse processo (Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008; Bártolo-Ribeiro, 2013; Zimmerman, 2000). Para Bártolo-Ribeiro (2013), o exercício da metacognição, como forma de monitoramento e controle dos processos mentais, pode permitir que estudantes adultos sejam “treinados para utilizarem melhor as suas introspecções metacognitivas para melhorar a sua formação”, enfatizando que o estímulo à autorregulação da aprendizagem deve ser uma preocupação constante da instituição de ensino superior, no sentido de garantir o sucesso acadêmico desses estudantes.

Face ao enquadramento teórico, o objetivo desse trabalho foi analisar as expectativas acadêmicas e as dificuldades de adaptação antecipadas que os estudantes adultos, ingressantes no primeiro ano do ensino superior do Instituto Federal de Alagoas – IFAL/Campus Maceió. Em particular, pretende-se nesta análise ponderar eventuais diferenças em função do gênero e da vulnerabilidade social dos estudantes cotistas (ingresso por ação afirmativa).

Método

Participantes

Participaram do estudo 141 estudantes adultos ingressantes no ensino superior em 2020, matriculados no 1º período dos cursos superiores do IFAL/Maceió. Em sua maioria, eram estudantes do gênero masculino (58.2%), com idades variando entre 23 e 65 anos ($M = 32.16$, $DP = 7.62$), distribuídos em cursos de longa duração, bacharelado ($n = 28$, 19.9%) e licenciatura ($n = 63$, 44.7%); e



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

curta duração, tecnológicos (n = 50, 35.5%). Na tabela 1, observa-se as frequências dos cursos e suas áreas de conhecimento.

Tabela 1 - Distribuição das frequências dos alunos por curso

	Frequência	Porcentagem
Tecnológico em Alimentos	9	6.4
Tecnológico em Design de Interiores	5	3.5
Tecnológico em Gestão de Turismo	16	11.3
Tecnológico em Hotelaria	20	14.2
Bacharelado em Engenharia Civil	12	8.5
Bacharelado em Sist de Informação	16	11.3
Licenciatura em Ciências Biológicas	13	9.2
Licenciatura em Física	9	6.4
Licenciatura em Letras	11	7.8
Licenciatura em Matemática	13	9.2
Licenciatura em Química	17	12.1
Total	141	100.0

Fonte: Base de dados pesquisa.

Instrumentos

Trata-se da análise dos dados de um recorte das etapas de pesquisa do estudo de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho, Braga-Portugal. Um estudo longitudinal de caráter descritivo e analítico, proposto para os estudantes adultos matriculados no 1º período dos cursos superiores do IFAL/Maceió. Inicialmente, responderam a um questionário sociodemográfico, que procurava analisar os aspectos constitutivos da vida dos estudantes como: formação dos pais, renda familiar per capita, composição familiar, estado civil, profissão, tipo de escola de conclusão do ensino médio, entre outros. Posteriormente, responderam ao Questionário Brasileiro de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior, composto por 16 itens (Pereira-Neto, Faria, & Almeida, 2020, no prelo). O questionário apresenta como padrão de resposta um formato Likert de 5 pontos, variando entre 1 (nenhuma dificuldade) e 5 (muita dificuldade). A análise fatorial agrupa os itens do



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

questionário de dificuldades em três dimensões: (1) Dificuldades Acadêmicas - dificuldades ao nível da aprendizagem e organização da vida escolar; (2) Dificuldades de Autonomia - dificuldades na gestão pessoal financeira, das emoções e das atividades e do tempo; (3) Dificuldade Interpessoal - dificuldades de interação e integração social e de gestão das relações sociais anteriores.

Por fim, responderam à Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior - Versão abreviada para o Brasil (Marinho-Araújo et al., 2015). A escala é formada por 28 itens, com respostas num formato tipo Likert de 6 pontos, que variam entre 1 (discordo totalmente) e 6 (concordo totalmente). Segundo os autores, as respostas dos estudantes às escalas foram agrupadas em componentes com valor-próprio nos seguintes domínios: (1) formação acadêmica de qualidade; (2) compromisso social e acadêmico; (3) ampliação das relações interpessoais; (4) oportunidade de internacionalização e intercâmbio; (5) perspectiva de sucesso profissional; (6) preocupação com a autoimagem e (7) desenvolvimento de competências transversais.

Procedimentos

Após recebido o parecer de aprovação submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), iniciou-se o procedimento de coleta de dados que aconteceu em março de 2020, primeiro mês de aula após o ingresso dos estudantes no Ensino Superior. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e convidados a responder, por meio de formulário eletrônico do google docs, aos questionários sociodemográfico e de dificuldades antecipadas. Ainda durante o mês de março de 2020, numa segunda coleta, neste momento de forma presencial, foi aplicada a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas. Posteriormente, procederam-se análises estatísticas, realizadas com recurso ao programa IBM/SPSS, versão 26.0. A par das análises descritivas, avançou-se para uma análise múltipla de variância (F-Manova) para apreciar o impacto das



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

três variáveis dos estudantes (gênero, ingresso por ação afirmativa, tempo de duração do curso) nas suas dificuldades antecipadas de adaptação e expectativas acadêmicas.

Resultados

No Brasil, o acesso à Universidade dos estudantes de escolas de públicas e que apresentam baixa renda, ou seja, renda familiar per capita igual ou inferior a 1.5 salário mínimo, é garantido pelo sistema de cotas (ingresso por ação afirmativa). Na amostra, 38 estudantes (27%) ingressaram por ação afirmativa (cotistas) e 100 estudantes (70.9%) ingressaram por ampla concorrência (não-cotistas). Nos cursos superiores do IFAL-Maceió, os estudantes adultos possuem identidades multifacetadas, com necessidades específicas e demandas sociodemográficas particulares. São trabalhadores (n = 102, 72.3%), frequentam cursos noturnos (n = 120, 85.1%) e são pais ou mães (n = 54, 37.6%). Em relação a renda per capita da família, 63 estudantes (44.7%) declararam receber valor mensal por pessoa igual ou inferior a 1.5 salário mínimo, enquanto 78 estudantes (55.3%) declaram receber um valor mensal por pessoa superior a 1.5 salário mínimo. Quanto ao estado civil, 53% dos estudantes são solteiros, 37.9% são casados e 9.1% declararam-se divorciados. Na Tabela 2, apresentamos a estatística descritiva dos resultados nas três dimensões das dificuldades antecipadas de adaptação acadêmica em função dos agrupamentos dos estudantes: gênero, ingresso por ação afirmativa (cota) e tempo de duração do curso.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tabela 2- Resultados nas três dimensões de dificuldades antecipadas por agrupamentos dos estudantes

Dificuldades	Gênero	Ação Afirmativa	N	Média	Desvio- Padrão
Acadêmica	Masculino	Cotista	19	10,95	4,36
		Não-cotista	63	12,17	3,93
	Feminino	Cotista	19	13,37	4,02
		Não-cotista	36	12,11	4,18
Autonomia	Masculino	Cotista	19	12,32	4,73
		Não-cotista	63	11,78	3,54
	Feminino	Cotista	19	14,05	3,73
		Não-cotista	36	11,78	3,77
Interpessoal	Masculino	Cotista	19	7,05	2,27
		Não-cotista	63	7,94	2,86
	Feminino	Cotista	19	10,32	3,46
		Não-cotista	36	8,06	3,41

Fonte: Base de dados pesquisa.

Observa-se que os estudantes adultos do gênero feminino e cotistas apresentam médias mais elevadas nas dificuldades acadêmica (13.37) e de autonomia (14.05). Em contrapartida, os estudantes adultos do gênero feminino e não-cotistas apresentaram as menores médias de respostas na dificuldade interpessoal (8.06). Para apreciação do impacto das duas variáveis dos estudantes nas suas dificuldades de adaptação antecipada, recorreu-se a uma análise múltipla de variância (F-Manova: 2 x 2), utilizando-se como variáveis independentes: gênero e ingresso por ação afirmativa (cota). Os resultados apontam haver homogeneidade de variância tomando-se por base as médias no teste de Levene nas variáveis: acadêmica ($F = .10, p > .05$); dificuldade de autonomia ($F = .76, p > .05$); e dificuldade interpessoal ($F = 2.26, p > .05$). Na tabela 3, apresentam-se os impactos das variáveis independentes no resultado das respostas dos estudantes adultos.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tabela 3 – Análise múltipla de variância F-Manova nas três dimensões de dificuldades

Origem	Dificuldades	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
Gênero	Acadêmica	37.32	2.25	0.14	0.02
	Autonomia	20.26	1.40	0.24	0.01
	Interpessoal	76.82	8.36	0.00	0.06
Cota	Acadêmica	0.01	0.00	0.98	0.00
	Autonomia	53.13	3.67	0.06	0.03
	Interpessoal	12.72	1.38	0.24	0.01
Gênero * Cota	Acadêmica	41.45	2.50	0.12	0.02
	Autonomia	20.26	1.40	0.24	0.01
	Interpessoal	66.38	7.22	0.01	0.05

Fonte: Base de dados pesquisa.

Ao analisar o impacto da variável gênero nas escalas de dificuldades, observa-se um valor de F de grande magnitude e estatisticamente muito significativo para a dimensão dificuldade interpessoal ($F = 8.36$, $p < .01$), observa-se também um valor de F de grande magnitude no limiar da significância estatística quando analisa-se o impacto da variável ingresso por ação afirmativa (cota) para a dimensão dificuldade de autonomia ($F = 3.67$, $p = .06$). Ao proceder a análise dos resultados, tomando o efeito de interação das duas variáveis (gênero e ingresso por ação afirmativa), observa-se um F estatisticamente significativo ($F = 7.22$, $p < .01$) na dimensão dificuldade interpessoal. O gráfico 1 ilustra as diferenças significativas na comparação entre os grupos separados por gênero e ingresso por ação afirmativa nas dimensões de dificuldade de autonomia e interpessoal. Observa-se que os estudantes cotistas, em especial do gênero feminino, apresentam mais dificuldades em comparação com os estudantes do gênero masculino. Destaca-se a inexistência de diferença significativa nas respostas dos estudantes separados por gênero que não são cotistas.

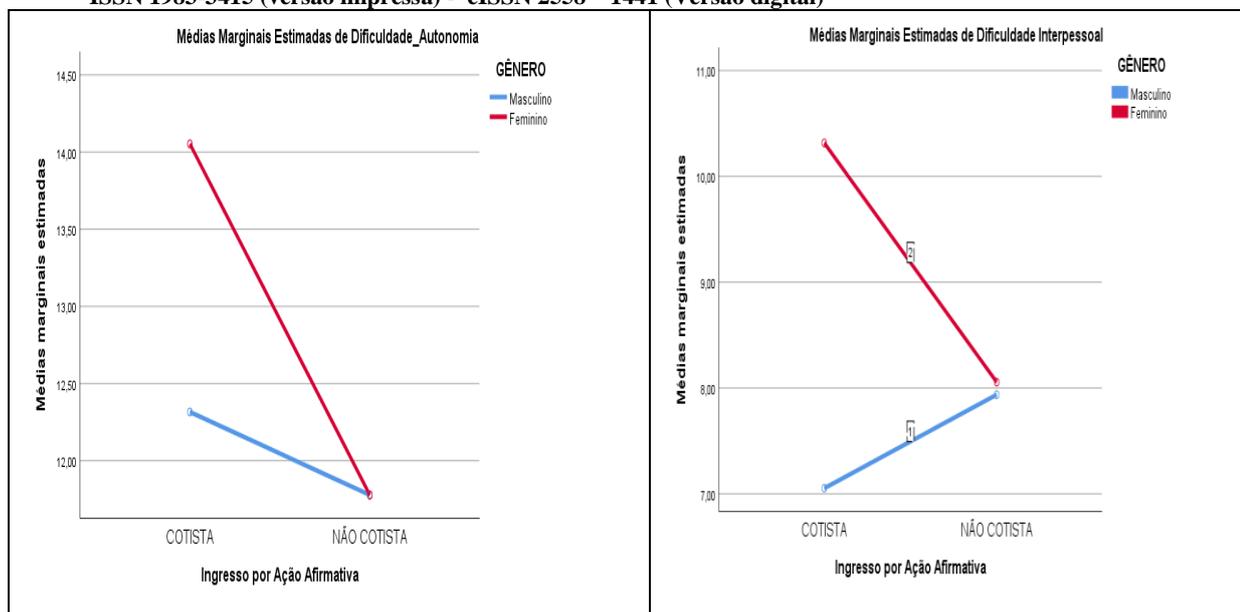


Gráfico 1 – Médias nas dificuldades de autonomia e interpessoal combinando gênero e ingresso por ação afirmativa.

Na Tabela 4, apresentamos a estatística descritiva dos resultados das respostas dos estudantes adultos nas sete dimensões em função dos agrupamentos: gênero e ingresso por ação afirmativa (cota).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tabela 4- Resultados das sete dimensões de expectativas acadêmicas por agrupamento de estudantes

EXPECTATIVAS	GÊNERO	Ação afirmativa	N	Média	Desvio- Padrão
Formação Acadêmica	Masculino	Cotista	18	21,78	3,19
		Não-cotista	63	21,87	2,39
	Feminino	Cotista	19	22,63	1,86
		Não-cotista	36	22,06	3,31
Compromisso Social	Masculino	Cotista	18	19,06	3,32
		Não-cotista	63	19,79	2,90
	Feminino	Cotista	19	21,11	2,79
		Não-cotista	36	19,86	3,89
Relações Interpessoais	Masculino	Cotista	18	18,61	2,83
		Não-cotista	63	18,30	3,54
	Feminino	Cotista	19	18,05	3,26
		Não-cotista	36	17,81	4,41
Internacionalização e Intercambio	Masculino	Cotista	18	16,44	3,73
		Não-cotista	63	18,52	4,25
	Feminino	Cotista	19	18,63	4,39
		Não-cotista	36	19,36	4,65
Sucesso Profissional	Masculino	Cotista	18	21,56	3,05
		Não-cotista	63	21,38	3,41
	Feminino	Cotista	19	22,58	2,32
		Não-cotista	36	21,94	3,33
Autoimagem	Masculino	Cotista	18	15,28	4,97
		Não-cotista	63	14,24	4,97
	Feminino	Cotista	19	16,16	4,37
		Não-cotista	36	14,44	5,71
Competências Transversais	Masculino	Cotista	18	20,67	3,50
		Não-cotista	63	20,40	3,08
	Feminino	Cotista	19	21,16	2,81
		Não-cotista	36	20,64	4,43

Fonte: Base de dados pesquisa.

Observa-se que os estudantes adultos do gênero feminino e cotistas apresentaram maiores médias de respostas nas dimensões de formação



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

acadêmica (22.63) e de sucesso profissional (22.58). Em contrapartida, as menores médias foram registradas na expectativa de autoimagem pelos estudantes não-cotistas do gênero masculino (14.24) e do gênero feminino (14.44). Ou seja, os estudantes adultos cotistas, em especial os do gênero feminino, apresentam maiores expectativas com as dimensões relacionadas ao desempenho acadêmico e profissional, em comparação com os estudantes não-cotistas.

A tabela 5 apresenta os impactos das variáveis independentes (gênero e ingresso por ação afirmativa) no resultado das respostas dos estudantes adultos nas sete dimensões de expectativas acadêmicas, por meio da análise múltipla de variância (F-Manova: 2 x 2). Os resultados do teste de Levene apontam haver homogeneidade de variância da amostra com valores de F de baixa magnitude e valores de $p > .05$ (embora alguns deles próximos deste limiar com $p < .10$).



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tabela 5 – Análise múltipla de variância F-Manova nas expectativas acadêmicas

Origem	Expectativas	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
Gênero	Formação Acadêmica	7,07	0,96	0,33	0,01
	Compromisso Social	29,52	2,83	0,09	0,02
	Relações Interpessoais	7,32	0,54	0,46	0,00
	Internacionalização e Intercambio	60,24	3,23	0,07	0,02
	Sucesso Profissional	16,58	1,61	0,21	0,01
	Autoimagem	7,77	0,30	0,59	0,00
	Competências Transversais	3,54	0,29	0,59	0,00
Cota	Formação Acadêmica	1,52	0,21	0,65	0,00
	Compromisso Social	1,69	0,16	0,69	0,00
	Relações Interpessoais	2,04	0,15	0,70	0,00
	Internacionalização e Intercambio	51,96	2,79	0,10	0,02
	Sucesso Profissional	4,31	0,42	0,52	0,00
	Autoimagem	49,92	1,92	0,17	0,01
	Competências Transversais	4,10	0,33	0,57	0,00
Gênero * Cota	Formação Acadêmica	2,97	0,40	0,53	0,00
	Compromisso Social	25,88	2,48	0,12	0,02
	Relações Interpessoais	0,03	0,00	0,97	0,00
	Internacionalização e Intercambio	12,00	0,64	0,42	0,00
	Sucesso Profissional	1,39	0,14	0,71	0,00
	Autoimagem	2,99	0,11	0,74	0,00
	Competências Transversais	0,41	0,03	0,86	0,00

Fonte: Base de dados pesquisa.

Ao analisar o impacto da variável gênero nas escalas de expectativas, observa-se um valor de F de grande magnitude no limiar da significância estatística para as dimensões de expectativa de internacionalização e intercambio ($F = 3.23$, $p = .07$) e compromisso social ($F = 2.83$, $p = .09$). Os restantes resultados não apontam para diferenciação dos níveis de expectativas dos estudantes em função do gênero e da forma de ingresso no ensino superior, não se verificando ainda qualquer efeito significativo tomando a interação destas duas variáveis nas sete dimensões de expectativas. Neste sentido, a oscilação verificada nos



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

níveis de expectativas dis estudantes não aparecem associadas ao gênero e ao facto de serem ou não cotistas.

Conclusões

Podemos concluir que a variável independente gênero impacta significativamente no resultado de duas dimensões de dificuldades antecipadas: a dificuldade de autonomia, relacionada à gestão pessoal financeira, das emoções e das atividades e do tempo; e a dificuldade interpessoal, relacionada às dificuldades de interação e integração social e de gestão das relações sociais anteriores. Os estudantes cotistas do gênero feminino antecipam maiores dificuldades em comparação com os estudantes cotistas do gênero masculino. Isso poderá ser explicado devido a história de vida dessas estudantes, muitas vezes, marcadas por uma multiplicidade de funções sociais, pessoais e, agora, acadêmicas.

Os resultados corroboram com as afirmações de Kasworm (2010) e Frago e colaboradores (2013) quando destacam que os estudantes não-tradicionais apresentam uma identidade multifacetada adquirida nas diversas experiências de vida, especialmente aqueles que, em sendo adultos e possuem suas próprias famílias, precisam constantemente de gerir, em simultâneo, responsabilidades acadêmicas, profissionais e familiares. São mulheres com características pessoais ou papéis específicos (casadas, mães, trabalhadoras), características essas que determinam o caráter não-tradicional dessas estudantes, podendo justificar anteciparem maiores dificuldades na gestão da autonomia e no estabelecimento de relações interpessoais ao ingressarem no ensino superior.

Concluimos, também, que a variável gênero impacta nas respostas dos estudantes quanto à expectativa de compromisso social e à expectativa de internacionalização e intercâmbio. Os estudantes cotistas do gênero feminino apresentam maiores expectativas de compromisso social, enquanto os



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

estudantes não-cotistas do gênero feminino apresentam maiores expectativas quanto à internacionalização e intercâmbio. Estes resultados corroboram com os estudos realizados por Fragoso e Valadas (2018) e Fragoso e Colaboradores (2013) ao afirmarem que os estudantes adultos, devido as diversas funções sociais que exercem no dia-a-dia, precisam, constantemente, conciliar papéis e gerir tempo e atividades tripartidas, comprometendo as relações sociais e os compromissos acadêmicos.

Em síntese, os aspectos socioculturais e familiares bem como os aspectos cognitivos e metacognitivos impactam, significativamente, no rendimento e sucesso acadêmico dos estudantes não-tradicionais. Dessa maneira, acreditamos que a incorporação dos saberes socioculturais e cognitivos, adquiridos ao longo da vida dos estudantes não-tradicionais, colocará em xeque os métodos e técnicas tradicionalmente impostas pela cultura acadêmica universitária (Casiraghi, Boruchovitch, & Almeida, 2020), ao tempo em que convidam-na à mudança das relações de capital social tradicionalmente estabelecidas (Fragoso & Valadas, 2018).

O retorno desse novo público ao ensino formalizado, ou seja, o ingresso do estudante não-tradicional ao Ensino Superior, precisa ser planejado de tal forma que garanta a sua adaptação acadêmica e a sua permanência com êxito. Araújo e colaboradores (2016), Bisinoto e colaboradores (2016) e Marinho-Araujo e colaboradores (2015), confirmam que as Instituições de Ensino Superior precisam buscar condições adequadas para que os estudantes possam gerir com a necessária autonomia os desafios próprios do ensino superior. Isso só poderá ser garantido no momento em que o estudante adulto for compreendido além de suas carências e dificuldades, deve-se valorizar o protagonismo que exercem no momento atual da educação, das universidades e Instituições de Ensino Superior. Por isso, faz-se necessário dar continuidade aos estudos com esse novo público, delimitando ações que busquem a identificação de grupos focais de estudantes não-tradicionais no IFAL/Maceió, para a realização de entrevistas e análises qualitativas das narrativas das



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

trajetórias de vida desses sujeitos. Com o intuito de identificar as suas estratégias de aprendizagem, as suas crenças de autoeficácia e as ações de autorregulação que exercem durante o processo de aprendizagem e convívio acadêmico, que garantam-lhes a adaptação e sucesso acadêmico.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. C. P. F., Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. C. (2016). Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: Barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista*, 2(1), 97-111. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201621122p.97-111>
- 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). Braga: ADIPSI EDUC.
- Araújo, A. M., Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., & Almeida, L. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com estudantes do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3, 102-111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Barros, R., Monteiro, A., & Sousa, C. (2019). Autoeficácia formativa e envolvimento nos processos de aprendizagem de estudantes portugueses maiores de 23 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 140–154.
- Bártolo-Ribeiro, R. M. (2013) *O processamento cognitivo na avaliação psicológica: estudo da interferência de fatores metacognitivos na predição do rendimento na formação*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra.
- Bártolo-Ribeiro, R., Peixoto, F., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2020) Regulation of cognition: Validation of a short scale for Portuguese first-year university students. *Anales de Psicología*, 36(2), 313-319. <https://doi.org/10.6018/analesps.389361>
- Bembenutty, H. (2011). New directions for self-regulation of learning in postsecondary education. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 117-124.
- Bembenutty, H., Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (Eds.) (2013). *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bisinoto, C., Rabelo, M. L., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. S. (2016). Expectativas Acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 15-31). Braga, PT: Universidade do Minho



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

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). Braga: ADIPSIEDUC.

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. doi:10.7334/psicothema2018.155;

Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L.S. (2020). Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 27-38.

Choy, S. P. (2018) *Nontraditional undergraduates: findings from the condition of education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Egito, N. B., & Silveira, M. I. M. (2018) O letramento acadêmico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 799-819. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812983>

Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2019) Differential effect of university entrance score on first-year students’ academic performance in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4), 610-622. doi:10.1080/02602938.2018.1525602

Fragoso, A., & Valadas, S. T (2018). Dos “Novos Públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In: A. Fragoso & S. T. Valadas, *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. (pp. 19-38) Coimbra: CINEP/IPC.

Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018) *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. Universidade de Coimbra: CINEP/IPC.

Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013). Mature students’ transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81.

García, M. E., Gutiérrez, A. B. B., Herrero, E. T., Menéndez, R. C., & Pérez, J. C. N. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 79–88. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.06.001>

Gonçalves, P. F. D. (2014) *Transição e adaptação dos novos públicos ao ensino superior: o caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho*. Tese de doutoramento e Ciência da Educação. Braga: Universidade Uminho. <http://hdl.handle.net/1822/35843>



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Gonzalez-Monteagudo, J.; Herrera-Pastor, D.; Padilla-Carmona, M. (2018) Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não tradicionais. In: FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. (pp. 59-78), Coimbra: CINEP/IPC
- Kasworm C. (2010). Adult Learners in a Research University: Negotiating Undergraduate Student Identity. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 60 (2), 143-160.
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliacao Psicologica*, 14(1), 133–141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>
- Mercuri, E., & Fior, C. A. (2012). Análise dos fatores preditivos da evasão em uma universidade confessional. *Congressos CLABES*. Consultado em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/872>
- Monteiro, S. C. (2012). *Percursos de excelência acadêmica no ensino superior: Estudo em estudantes de Engenharia em Portugal*. Tese de Doutorado Escola de Psicologia, Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/22925>
- Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação acadêmica no ensino superior. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 99–114). Braga: ADIPSIEDUC.
- Paula, M. F. C. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 301–315. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>
- Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (no prelo). Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): Validação.
- Quezada, M. T. M. (2005) Estratégias de aprendizagem em estudantes universitárias. *Psicologia Científica.com*. Consultado em: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-62-6-estrategias-de-aprendizaje>.
- Smaniotto, S. R. U. (2011). Alunos Adultos e a Vivência no Ensino Superior. *Momentum (Atibaia)*. 1(9), 95-120.
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., 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. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56990>
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(1), 87-107. [171](https://doi.org/10.14195/1647-</p></div><div data-bbox=)



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

8614_48-2_5

Valadas, S., Araújo, A., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso acadêmico no ensino superior. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 47–67.

Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 9(1), 152–164.
<https://doi.org/https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo10.pdf>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Recebido: 5/10/2020. Aceito:10/11/2020

Autores:

Lauro Lopes Pereira-Neto - Doutorando em Ciências da Educação (Psicologia da Educação), pela Universidade do Minho. Professor do Instituto Federal de Alagoas - IFAL/Maceió. Investigação sobre os Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior. **E-mail:** lauro.pereira@ifal.edu.br

Leandro S. Almeida – Doutor em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Professor do Instituto de Educação e investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho, Portugal. Investigação voltada para os estudantes do ensino superior. E-mail: leandro@ie.uminho.pt