



Expectativas de Sucesso Profissional de Ingressantes na Educação Superior: Estudo Comparativo

Denise de Souza Fleith¹

Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil

Cristiano M. Assis Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais-MG, Brasil

Claisy M. Marinho-Araujo

Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil

Leandro S. Almeida

Universidade do Minho, Braga, Portugal

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar as expectativas de sucesso profissional de estudantes ingressantes na educação superior, considerando gênero, modalidade de ingresso na universidade (sistema universal ou de cotas) e tipo de estudante (trabalhador ou não). Participaram do estudo 6.913 estudantes de uma universidade pública federal brasileira. Utilizou-se a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior que avalia sete fatores: Formação Acadêmica de Qualidade, Compromisso Social e Acadêmico, Ampliação das Relações Interpessoais, Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio, Perspectiva de Sucesso Profissional, Preocupação com a Autoimagem e Desenvolvimento de Competências Transversais. Para este estudo foram considerados os dados relativos ao fator Perspectiva de Sucesso Profissional. Os resultados revelam uma maior expectativa de sucesso profissional para mulheres e estudantes não trabalhadores e podem subsidiar instituições de ensino superior a criarem estratégias e serviços que contribuam para o futuro profissional dos estudantes considerando os distintos perfis discentes.

Palavras-chave: aspiração profissional; instituição de ensino superior; avaliação psicológica.

ABSTRACT – Expectations of Professional Success of First-Year University Students: A Comparative Study

This study aimed to investigate the expectations of professional success of first-year university students, considering gender, mode of entry into the university (universal or quota system) and type of student (worker or not). A total of 6,913 students from a Brazilian federal public university participated in the study. The Brazilian Scale of Academic Expectations for First-Year University Students was used, which evaluates seven factors: Quality Academic Development, Social and Academic Commitment, Broadening of Interpersonal Relationships, Opportunity for Student Exchange and Internationalization, Expectation of Professional Success, Concern with Self-image, and Development of Transversal Competences. For this study, we considered the data related to the Expectation of Professional Success factor. The results revealed a higher expectation of professional success among female and non-working students, which can support higher education institutions in the creation of strategies and services that contribute to the professional future of students considering the different student profiles.

Keywords: professional aspiration; higher education institution; psychological evaluation.

RESUMEN – Expectativas de Éxito Profesional de Ingresantes en la Educación Superior: Estudio Comparativo

Este estudio tuvo como objetivo investigar las expectativas de éxito profesional de estudiantes ingresantes en la educación superior, considerando género, modalidad de ingreso en la universidad (sistema universal o de cuotas) y tipo de estudiante (trabajador o no). Participaron 6.913 estudiantes de una universidad pública federal brasileña. Se utilizó la Escala Brasileña de Expectativas Académicas de Estudiantes Ingresantes en la Educación Superior, dicha escala evalúa siete factores: Formación Académica de Calidad, Compromiso Social y Académico, Ampliación de las Relaciones Interpersonales, Oportunidad de Internacionalización e Intercambio, Perspectiva de Éxito Profesional, Preocupación con la Autoimagen y Desarrollo de Competencias Transversales. Para este estudio se consideraron los datos relativos al factor Perspectiva de Éxito Profesional. Los resultados demuestran una mayor expectativa de éxito profesional para mujeres y estudiantes no trabajadores. Estos resultados pueden auxiliar instituciones de enseñanza superior con la creación de estrategias y servicios que contribuyan al futuro profesional de los estudiantes considerando los distintos perfiles discentes.

Palabras clave: aspiración profesional; institución de enseñanza superior; evaluación psicológica.

A educação superior tem sido reconhecida, no cenário mundial como mais importante nos dias de hoje do

que em qualquer outro momento da história (Cole, 2017; Organisation for Economic Co-Operation and Development

¹ Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro, 70910-900, Brasília, DF. E-mail: fleith@unb.br

– OECD, 2018a). Mudanças tecnológicas, globalização acelerada e diversidade social, econômica e cultural têm exigido profissionais com habilidades avançadas, maior nível de conhecimento, ideias inovadoras e atitudes responsáveis e éticas em prol de um futuro inclusivo e sustentável. Segundo a OECD (2018b), “estudantes melhor preparados para o futuro são os agentes de mudança. Eles podem exercer um impacto positivo no seu ambiente, influenciar o futuro ... e antecipar consequências a curto e longo prazo do que fazem” (p. 4). Indivíduos com níveis mais elevados de educação possuem taxas de emprego e rendimentos mais altos e apresentam maior proficiência verbal e numérica (Lane & Colon, 2016).

Nas últimas duas décadas, tanto no contexto internacional quanto nacional, tem-se constatado uma expansão da educação superior. De acordo com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO (2017), o número de estudantes matriculados na educação superior aumentou de 99,7 milhões em 2000 para 220,7 milhões em 2017. No Brasil, o número de matrículas nesse nível de ensino passou de 2,7 milhões no ano 2000 para 8,3 milhões em 2017 (Brasil, 2018), fruto, em grande parte, da implementação de políticas públicas voltadas para a democratização do ensino superior. Em 2012, por exemplo, foi aprovada uma lei em que 50% das vagas das instituições de ensino superior (IES) públicas seriam destinadas a estudantes provenientes de escolas públicas, de baixa renda e minorias raciais (Brasil, 2012). Ristoff (2014) destaca que a aderência das instituições a essa lei foi alta e rápida. Como consequência, começou-se a observar mudanças no perfil socioeconômico do estudante da educação superior. Muitos dos ingressantes representam a primeira geração da família a ter oportunidade de cursar uma graduação.

A ampliação do ingresso na educação superior bem como a reserva de vagas para segmentos da população brasileira mais vulnerável tem sido acompanhada por políticas públicas que visam minimizar as dificuldades para a permanência com qualidade. Entretanto, tal política não tem sido suficiente para o enfrentamento de diversos desafios vividos pelo diversificado perfil contemporâneo da educação superior no país (Paula, 2017). Vargas e Paula (2013) identificam uma discrepância de cerca de 1/3 no número de ingressantes em relação aos de concluintes em universidades federais. Entre possíveis explicações para esse dado, as autoras elencam dificuldades pedagógicas e de conciliação estudo-trabalho. Salientam, também, o fenômeno da inclusão excludente presente nas instituições públicas, que se reflete na falta de acolhimento do novo perfil do estudante da educação superior.

A integração do jovem ao ensino superior é um processo complexo e multidimensional, dependente de fatores pessoais e contextuais (Araújo, 2017; Oliveira, Santos, & Dias, 2016). Nesse sentido, o ensino superior comporta desafios e exigências para os estudantes que nele ingressam, em especial aos provenientes de setores

desfavorecidos socioeconomicamente e minorias étnicas. O estudante é confrontado com novas formas de ensinar e aprender e de se relacionar com os colegas, com perfis sociais e culturais diversificados. O ingresso na educação superior implica novas responsabilidades, autonomia, gerenciamento do tempo e adaptação ao nível de exigência das aulas (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

Uma das variáveis relevantes nessa transição tem a ver com as expectativas que os estudantes formulam em torno do ensino superior. Expectativas são aspirações que refletem uma antecipação de eventos futuros (Byrne et al., 2012) e desempenham um papel mediador da qualidade da adaptação acadêmica. Para Araújo et al. (2015), essas expectativas condicionam os níveis de participação e de envolvimento dos estudantes nas atividades relativas à educação superior. Por isso, são importantes na explicação das trajetórias de transição e adaptação a esse nível de ensino. Segundo Soares et al. (2018), as expectativas são uma variável psicológica que combina elementos cognitivos e motivacionais. Constituem um guia orientador para a interpretação de novas informações e experiências, tomada de decisão e o envolvimento no contexto acadêmico (Kuh, Gonyea, & Williams, 2005). Portanto, podem ser “irrealistas ou distorcidas no que se refere às exigências do curso, às novas amizades, à carga de trabalho esperada e ao futuro profissional” (Soares et al., 2018, p. 208). A discrepância entre as expectativas do estudante e as exigências da instituição pode variar dependendo do perfil do discente, como, por exemplo, idade, nível socioeconômico e gênero (Soares et al., 2018).

Moreno e Soares (2014), ao analisarem as expectativas acadêmicas de 13 estudantes universitários do primeiro ano, por meio de grupo focal, identificaram oito categorias de respostas: (a) honorários a serem recebidos (sucesso financeiro), (b) realização pessoal e profissional (status), (c) opção de curso (uso dos ensinamentos do curso atual em outro curso futuro), (d) trote (recepção ao novo curso), (e) qualidade do corpo docente (didática e conteúdo dos professores), (f) disciplinas (qualidade e pertinência do conteúdo), (g) infraestrutura (local de realização do curso), e (h) aceitação familiar (expectativa da família em relação à profissão escolhida). Para os autores, as expectativas dos participantes expressas especialmente nas categorias realização pessoal, profissional e financeira, bem como aceitação familiar, têm raízes familiares, as quais refletem desejos da família. Ao compararem expectativas e adaptação acadêmica de estudantes iniciantes e concluintes, Porto e Soares (2017a) obtiveram como resultado que os primeiros apresentavam médias mais elevadas do que os segundos. Esses achados chamam a atenção para as etapas de transição e integração do discente à vida universitária.

Perspectiva de sucesso profissional e formação acadêmica de qualidade foram as expectativas acadêmicas mais mencionadas por estudantes ingressantes em uma universidade pública federal, conforme pesquisa

realizada por Marinho-Araújo, Fleith, Almeida, Bisinoto e Rabelo (2015). Diferenças significativas foram observadas entre estudantes do gênero masculino e feminino quanto à perspectiva de sucesso profissional, apresentando as mulheres médias superiores às dos homens.

Em um estudo conduzido por Soares et al. (2018), 205 estudantes de primeiro e segundo ano da educação superior responderam a um questionário com questões abertas sobre expectativas pessoais, relações interpessoais e expectativas acerca do curso, carreira e instituição de ensino. Entre as respostas mais frequentes, destacam-se reconhecimento profissional, bom salário e bom emprego, preparação para o mercado de trabalho, boa formação acadêmica e bom convívio. Os autores concluem que os estudantes atribuem à universidade a responsabilidade pela sua inserção no mercado de trabalho e ascensão profissional.

Ao investigar expectativas acadêmicas de estudantes universitários portugueses e espanhóis matriculados no primeiro ano, Araújo et al. (2015) evidenciaram que formação para emprego e carreira e desenvolvimento pessoal e social foram os fatores com médias mais elevadas em ambos os grupos. Na comparação por gênero, as mulheres apresentaram escores significativamente superiores aos homens nesses fatores. Não foram observadas diferenças considerando a formação acadêmica dos pais (com ou sem formação na educação superior). No estudo de Diniz et al. (2018), contudo, resultados opostos foram obtidos. Os homens apresentaram médias superiores às mulheres nos fatores formação para emprego e carreira e desenvolvimento pessoal e social.

No que diz respeito às expectativas acadêmicas de alunos ingressantes na educação superior em função da modalidade de ingresso – cotista ou não cotista –, uma busca nas bases de dados SciELO, PePSIC e Portal da CAPES, mostrou-se infrutífera na identificação de artigos empíricos sobre essa temática. Somente um estudo comparativo sobre vivências acadêmicas na educação superior considerando ambos os grupos foi encontrado (Sousa, Bardagi, & Nunes, 2013). Nele foi solicitado aos estudantes que demonstrassem suas opiniões e sentimentos em relação às experiências acadêmicas nas dimensões pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. Os resultados indicaram que estudantes cotistas apresentaram médias inferiores aos não cotistas na dimensão interpessoal, ao passo que, nas esferas pessoal e institucional, as suas médias foram mais elevadas. De acordo com os autores, os achados sugerem uma dificuldade dos cotistas em criar vínculos de amizade e na busca de ajuda para resolução de problemas do mundo acadêmico. A baixa integração social seria fruto do preconceito em relação aos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas.

Tendo em vista as mudanças no perfil do estudante da educação superior, suas expectativas e motivações ao ingressar nesse nível de ensino e a necessidade de subsidiar as instituições de ensino superior acerca do que esse

estudante espera da instituição e o que ela pode oferecer de forma a garantir a sua permanência e conclusão do curso, importa conhecer quais são as expectativas do ingressante na educação superior. Realizou-se, então, este estudo com o objetivo de investigar as expectativas de sucesso profissional de estudantes, considerando gênero, modalidade de ingresso na universidade (sistema universal ou de cotas) e tipo de estudante (trabalhador ou não).

Método

Participantes

Participaram do estudo 6.913 estudantes ingressantes em uma universidade pública federal brasileira situada na região Centro-Oeste do país, sendo 3.650 (52,8%) do gênero masculino e 3.263 (47,2%) do feminino. A maioria ($n=5.556$, 80,4%) não trabalhava, ao passo que 1.211 (17,5%) informaram trabalhar e 146 (2,1%) fazem estágio. A idade média dos participantes foi de 20,26 anos ($DP=5,66$), variando de 16 a 60 anos. Entre os participantes, 3.524 (51%) ingressaram na universidade pelo vestibular tradicional, 1.731 (25%) pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) e 1.658 (24%) via Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SISU). O PAS envolve uma avaliação processual por meio da qual a instituição pesquisada aplica aos estudantes inscritos no Programa, ao final de cada um dos três anos letivos do ensino médio, uma prova relativa aos conhecimentos adquiridos naquele ano de estudo. A classificação dos alunos é feita considerando-se a média ponderada dos resultados obtidos nas três provas realizadas, com pesos 1, 2 e 3, correspondentes, respectivamente, ao primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. O SISU é uma plataforma digital desenvolvida pelo Ministério da Educação brasileiro e utilizado pelos estudantes que realizaram o Exame Nacional de Ensino Médio para se inscreverem nas instituições de ensino superior que aderiram parcialmente ou totalmente à nota desse exame, em substituição ao vestibular tradicional. A maior parte dos estudantes ($n = 4.224$, 61%) ingressou na universidade via sistema universal de seleção, enquanto 2.689 (39%) entraram pelo sistema de cotas: cota para estudantes oriundos de escolas públicas ou para negros. O sistema de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, também denominado de cota social, contempla a reserva de 50% das vagas em cada curso para esse perfil de estudantes. Já o sistema de cotas para negros é exclusivo da instituição pesquisada, a qual reserva 5% das vagas de ingresso em cada um de seus cursos de graduação para pessoas que se consideram negras.

Instrumento

Utilizou-se a versão brasileira do Questionário de Percepções Acadêmicas – versão A – Expectativas (QPA – E) (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012), intitulada Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas

de Estudantes Ingressantes na Educação Superior, contendo 61 itens, respondidos em uma escala de 6 pontos, variando de *discordo totalmente a concordo totalmente*, distribuídos em sete fatores. Formação Acadêmica de Qualidade (fator 1) inclui 12 itens relativos à obtenção de uma boa preparação para o exercício da profissão (exemplos: Obter uma boa formação acadêmica de acordo com meus interesses/Aprofundar conhecimento na área do meu curso). Compromisso Social e Acadêmico (fator 2) engloba 13 itens, relacionados à postura crítico-reflexiva diante de problemas sociais, objetivando a melhoria da qualidade de vida da sociedade (exemplos: Formar-me como um cidadão comprometido(a) com os problemas da sociedade atual/ Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais).

Já a Ampliação das Relações Interpessoais (fator 3) inclui oito itens que contemplam a oportunidade de estabelecimento de novas redes de relacionamentos e a participação em atividades extracurriculares (exemplos: Ter amigos que me ajudem a ultrapassar possíveis dificuldades pessoais/Ter um horário semanal que me permita conviver mais com os colegas de curso). Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio (fator 4) conta com oito itens relativos à experiência e à ampliação da formação acadêmica em instituições estrangeiras (exemplos: Conseguir realizar algum estágio em outro país/ Participar de intercâmbio estudantil passando algum tempo do curso em outro país). Perspectiva de Sucesso Profissional (fator 5) engloba cinco itens relacionados à possibilidade de obtenção de um bom emprego, que garanta estabilidade, por meio de uma profissão valorizada socialmente (exemplos: Obter formação para vir a ter um bom emprego/Ter melhores opções profissionais no mercado de trabalho). Preocupação com a Autoimagem (fator 6) inclui seis itens relacionados à necessidade de não fracassar e de corresponder às expectativas da família e amigos e do desejo de manter uma percepção positiva de si mesmo (exemplos: Não desapontar a família ou os amigos no rendimento acadêmico/Esforçar-me nos estudos para não me sentir inferiorizado).

O Desenvolvimento de Competências Transversais (fator 7) inclui nove itens que dizem respeito ao desenvolvimento da capacidade de mobilização de recursos para lidar de forma eficaz com situações profissionais e pessoais inusitadas (exemplos: Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autônoma/Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida). Os índices de fidedignidade (alfa de Cronbach) da versão brasileira da escala variam de 0,71 a 0,90 (Marinho-Araujo, Fleith, Almeida, Bisinoto, & Rabelo, 2015). Para o presente estudo, considerou-se os dados coletados relativos ao fator Perspectiva de Sucesso Profissional.

Procedimentos

Os estudantes responderam ao instrumento no momento do registro de matrícula na universidade, após

aprovação nos processos seletivos da instituição. Tanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quanto a escala foram disponibilizados on-line aos participantes. Foi assegurado o caráter voluntário de participação no estudo. Este foi aprovado por um comitê de ética em pesquisa.

Análise de Dados

Para comparação dos grupos, foi usado tanto o escore bruto somado da variável Expectativa Acadêmica de Sucesso Profissional quanto o escore fatorial obtido na análise de invariância realizada por Fleith et al. (no prelo). As análises relacionadas com o escore bruto somado da variável Expectativa de Sucesso Profissional foram realizadas utilizando-se o *software* estatístico R (R Core Team, 2018). A inspeção da normalidade da variável expectativa acadêmica de sucesso profissional, no que tange à curtose e à assimetria, foi feita por meio do pacote *Moments* (Komsta & Novomestky, 2015). A descrição da frequência da variável Expectativa Acadêmica de Sucesso Profissional foi realizada por meio do pacote *Questionr* (Barnier, Briatte, & Larmarange, 2018). Para análise do tamanho de efeito comparando as expectativas acadêmicas de sucesso profissional de estudantes provenientes do sistema universal versus sistema de cotas, trabalhadores versus não trabalhadores e mulheres versus homens, usou-se o pacote *Effsize* (Torchiano, 2017). Todos os pacotes utilizados fazem parte do *software* R (R Core Team, 2018).

Dado que o escore bruto somado da variável Expectativa Acadêmica de Sucesso Profissional de estudantes apresentou pronunciada distribuição não normal, o tamanho de efeito utilizado no pacote *Effsize* foi o delta de Cliff, um análogo não paramétrico do *d* de Cohen para comparação do efeito entre dois grupos de observações (Macbeth, Razumejczyk, & Ledesma, 2011). O delta de Cliff estima a probabilidade de que um valor qualquer selecionado do grupo A seja maior do que qualquer valor selecionado do grupo B, sendo compreendido como um tamanho de efeito que averigua a dominância de um grupo sobre outro grupo. Quando todos os valores do grupo A são maiores do que os valores do grupo B, ou vice-versa, isso indica uma medida de dominância total de um dos grupos, oscilando os valores do delta de Cliff entre -1 e +1 (em que o valor zero (0) indica que nenhum dos grupos possui dominância sobre o outro). O pacote *Effsize* (Torchiano, 2017) fornece valores de corte para que se possa interpretar os índices obtidos, em termos de tamanho de efeito: valores, em módulo, menores do que 0,147 são desprezíveis, valores menores do que 0,33 são pequenos, valores menores do que 0,474 são médios e valores maiores do que 0,474 são grandes (Torchiano, 2017).

A análise do escore fatorial da variável Expectativa Acadêmica de Sucesso Profissional foi feita no *software* estatístico Mplus 7.0 (Muthén & Muthén, 1998-2015).

Uma invariância plena da escala (cargas fatoriais, *thresholds* e resíduos dos itens), em relação à amostra deste estudo para as três variáveis, gênero, trabalho e sistema de ingresso na universidade, foi alcançada pelos autores Fleith et al. (no prelo), de modo a permitir uma comparação da diferença de média entre os grupos, em termos do escore fatorial de expectativa acadêmica de sucesso profissional. A diferença de média obtida já fornece o tamanho de efeito do *d* de Cohen, não havendo necessidade de cálculo do tamanho de efeito. Salienta-se que o escore fatorial obtido apresenta distribuição normal, com uma média de -0,06, desvio padrão de 0,70, assimetria de -0,55, e curtose de 0,49. Considerou-se o intervalo de 0 a 0,19 como efeito desprezível; o intervalo de 0,20 a 0,49 como efeito pequeno; o intervalo

de 0,50 a 0,79 como efeito moderado; e o valor igual ou superior a 0,80 como efeito grande, para o *d* de Cohen (1988).

Resultados

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos escores brutos somados da variável Expectativa Acadêmica de Sucesso Profissional, em função do gênero (masculino e feminino), modalidade de ingresso na universidade (sistema universal ou de cotas) e tipo de estudante (trabalhador ou não). Nessa apresentação, consideram-se as pontuações mínima e máxima, a mediana, o valor do terceiro e primeiro quartil da distribuição, bem como a assimetria e curtose.

Tabela 1
Distribuição dos Dados Acerca da Dimensão Expectativa Acadêmica de Sucesso Profissional

Variável	Subgrupo	N	Mín-Max	Mediana	Q3-Q1	Assimetria	Curtose
Gênero	Masculino	3.650	4 – 24	23	24 – 20	-2,21	6,43
	Feminino	3.263	4 – 24	23	24 – 21	-3,03	13,22
Trabalho	Sim	1.211	4 – 24	22	24 – 19	-1,75	3,29
	Não	5.702	4 – 24	23	24 – 21	-2,68	10,75
Quotas	Sim	2.689	4 – 24	23	24 – 21	-2,74	10,87
	Não	4.224	4 – 24	23	24 – 20	-2,40	7,59

Como se pode verificar na Tabela 1, observa-se uma distribuição relativamente similar dos escores brutos somados da variável Expectativa Acadêmica de Sucesso Profissional, considerando-se os grupos analisados. O valor da mediana e o primeiro e terceiro quartil da distribuição permanecem praticamente inalterados nos vários grupos, apontando uma autoavaliação muito elevada dos estudantes, em termos de expectativas de que o ensino superior e o seu curso permitirão um acesso a uma profissão e a uma carreira valorizadas socialmente. Em particular, os coeficientes de curtose permitem inferir que os escores brutos somados da variável se desviam de forma relevante da distribuição normal, em todos os grupos analisados. Um teste Shapiro não foi realizado, na medida em que esse teste estatístico é utilizado para amostras de até 5.000 casos. Não obstante, a distribuição evidenciada pela Figura 1 e os valores bem acima do módulo 2, principalmente para a curtose, são contundentes, no sentido de apontar para uma distribuição não normal.

Apresentando os efeitos das diferenças dos grupos das variáveis Estudante Trabalhador versus Não Trabalhador, feminino versus masculino, sistema universal versus sistema de cotas, em relação aos escores brutos somados da variável Expectativa Acadêmica de Sucesso Profissional, obteve-se o seguinte: todas as diferenças

encontradas são estatisticamente significativas. Há uma diferença pequena favorável aos estudantes não trabalhadores em relação aos estudantes que trabalham (delta de Cliff=-0,24; Intervalo de confiança de 95%: inferior=-0,27; superior=-0,20). Há também uma pequena diferença favorável às mulheres em relação aos homens (delta de Cliff=0,17; Intervalo de confiança de 95%: inferior=0,15; superior=0,20). Por sua vez, há uma diferença desprezível favorável aos estudantes cotistas em relação aos estudantes ingressantes pelo sistema universal (delta de Cliff=-0,04; Intervalo de confiança de 95%: inferior=-0,07; superior=-0,02). Em suma, os resultados atentam para uma maior expectativa acadêmica de sucesso profissional para as mulheres, cotistas e não trabalhadores. No entanto, é preciso salientar que a magnitude dos efeitos é pequena ou desprezível, de modo que, apesar de concreta, deve ser relativizada.

Quanto à análise do escore fatorial da variável Expectativa Acadêmica de Sucesso Profissional, observa-se que não houve diferença estatisticamente significativa para os cotistas em relação aos estudantes ingressantes no sistema universal. A diferença de média foi de 0,06 favorável aos cotistas, mas essa diferença não se mostrou estatisticamente significativa ($p=0,09$; duas caudas). Por sua vez, as mulheres apresentaram uma

diferença estatisticamente significativa em relação aos homens, mostrando uma diferença de 0,40 ($p < 0,0009$; duas caudas). Essa diferença indica um tamanho de efeito de 0,40, ou seja, uma pequena diferença favorável às mulheres. Por último, houve uma diferença de média de 0,47 ($p < 0,0009$; duas caudas) favorável aos não trabalhadores em relação aos trabalhadores, indicando um tamanho de efeito de 0,47, ou seja, uma pequena diferença favorável aos não trabalhadores. Observa-se

que, no geral, as análises feitas com o escore bruto somado e o escore fatorial da variável Expectativa de Sucesso Profissional mostraram-se similares. A diferença encontra-se na análise dos grupos do sistema de ingresso universal e cotistas, pois a diferença de médias no escore fatorial não se mostrou estatisticamente significativa, a despeito de também indicar um tamanho de efeito desprezível, similar ao resultado encontrado no escore bruto somado.

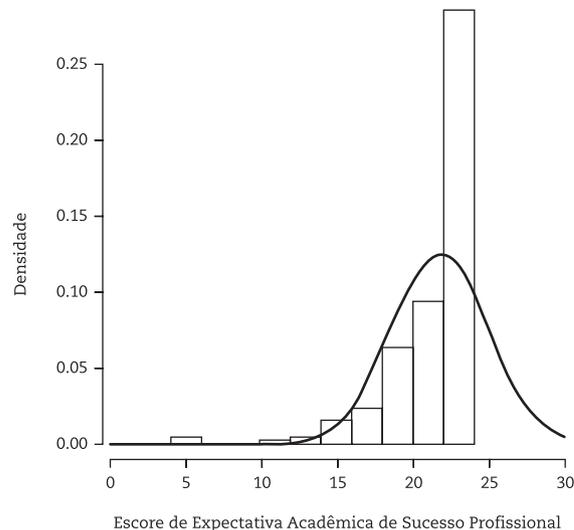


Figura 1. Distribuição dos Dados da Variável Expectativa Acadêmica de Sucesso Profissional

Discussão

Os resultados deste estudo destacam as altas expectativas de sucesso profissional dos estudantes ao ingressarem na universidade. Com as políticas de expansão e democratização da educação superior brasileira, agregadas às exigências do mercado de trabalho de profissionais mais bem preparados para lidar com desafios do mundo contemporâneo e para antecipar os que estão por vir, intensifica-se a busca dos jovens por uma formação mais qualificada que atenda às suas aspirações de uma carreira promissora. Para muitos, obter uma formação superior é garantia de ascensão profissional e pessoal. Segundo Teixeira, Dias, Wottrich e Oliveira (2018), identificar-se como estudante universitário é tão ou mais importante do que o próprio curso ou profissão. Para esses autores, é importante ressaltar que a transição do ensino médio para a educação superior pode representar uma tentativa de desenvolver autonomia e senso de identidade por meio da escolha profissional. Assim, o ingresso no ensino superior poderia representar, para muitos, a esperança de vivenciar uma etapa de vida diferenciada da experienciada no ensino médio (Porto & Soares, 2017a).

Os achados deste estudo corroboram os de pesquisas prévias (Araújo et al., 2015; Moreno & Soares, 2014; Soares et al., 2018), nas quais foram identificadas expectativas acadêmicas altas e positivas dos calouros, especialmente no que tange ao curso e à carreira. Soares et al. (2018) explicam que a formação no ensino superior implica aquisição de novos conhecimentos e preparação para o mercado de trabalho, possibilitando o exercício, crescimento e realização profissionais. Ademais, um estudo comparativo conduzido por Porto e Soares (2017a) revelou que as expectativas acadêmicas de ingressantes eram significativamente superiores e mais positivas do que as dos concluintes. A presente pesquisa também encontrou diferenças entre gêneros quanto às expectativas de sucesso profissional dos participantes. Os resultados indicaram que as expectativas das estudantes mulheres eram mais elevadas, em consonância com os achados de Araújo et al. (2015), Marinho-Araujo et al. (2015) e Mello (2008). Segundo Prado (2018), as jovens da sociedade contemporânea aparentam estar em uma situação mais vantajosa do que a de suas antecessoras, pois apresentam nível de escolaridade mais alto, postergam a maternidade e possuem menos responsabilidades domésticas. Isso contribuiria para maior dedicação ao trabalho, bem como

maior envolvimento na realização pessoal e profissional. Tal cenário poderia gerar nas estudantes maiores expectativas em relação ao seu futuro profissional. Por outro lado, vale ressaltar que, embora as mulheres sejam mais escolarizadas e representem a maioria da frequência universitária, elas ainda recebem os menores salários e ocupam poucos cargos do alto escalão (*World Economic Forum*, 2016; Prado & Fleith, 2018).

Diferenças entre cotistas e não cotistas não foram observadas estatisticamente neste estudo. Ambos os grupos apresentam expectativas altas e semelhantes quanto ao sucesso profissional. De acordo com Ariño e Delvan (2018), até recentemente, ingressar em uma universidade no Brasil era privilégio de pessoas com alto poder aquisitivo e uma meta inatingível para aquelas provenientes de nível socioeconômico desfavorecido. Contudo, com as mudanças ocorridas no cenário da educação superior, distintos perfis discentes surgiram, ampliando as oportunidades de acesso à educação superior, de formação profissional de qualidade e, conseqüentemente, de melhor inserção no mercado de trabalho. Geralmente provenientes de classes sociais desfavorecidas economicamente, com histórico de vulnerabilidade social, muitas vezes representando a primeira geração familiar que frequenta o ensino superior, os estudantes cotistas veem na educação superior um caminho para o enfrentamento e a superação das dificuldades.

Suas expectativas de sucesso profissional projetam um futuro de inserção social mais justa e sustentabilidade financeira e econômica, a partir da qualidade da formação que buscam na educação superior, prospectando uma profissão socialmente valorizada, bom emprego e empregabilidade estável. A realização de estudos envolvendo estudantes de diversas regiões do país, bem como pesquisas de abordagem qualitativa, poderão fornecer mais dados que possibilitem a compreensão de forma mais aprofundada do fenômeno das expectativas de sucesso profissional entre cotistas e não cotistas. Também relevante é a condução de pesquisas comparativas entre estudantes cotistas iniciantes e concluintes, no sentido de se analisar o impacto de políticas públicas de suporte estudantil durante a formação (por exemplo, Programa Nacional de Assistência Estudantil e Programa de Bolsa Permanência, Brasil, 2010, 2013) nas expectativas de sucesso profissional.

Quanto às diferenças entre estudantes trabalhadores ou não trabalhadores, outro resultado obtido nesta investigação, é possível que as expectativas mais elevadas de sucesso profissional por parte dos não trabalhadores estejam associadas à crença de que a dedicação “exclusiva” aos estudos e a possibilidade de participação em atividades acadêmicas extracurriculares resulte em uma formação profissional sólida e qualificada. Isso garantiria um futuro mais estável e confortável economicamente. Pesquisas têm apontado para dificuldades em conciliar estudo com trabalho e participar de atividades que complementem a

formação profissional por parte de estudantes trabalhadores (Ariño & Delvan, 2018; Vargas & Paula, 2013). É possível ainda que alguns estudantes trabalhadores sejam egressos de outros cursos na educação superior, pertençam a uma faixa etária maior que a maioria dos colegas, tenham tido outras vivências e expectativas acadêmicas e percebam o mercado de trabalho de forma mais realista e concreta.

Como limitações do presente estudo, pode-se citar o fato dos dados terem sido coletados em apenas uma instituição de ensino superior, o que certamente restringe comparações com outros contextos de educação superior. É importante lembrar que, embora as diferenças identificadas neste estudo sejam significativas do ponto de vista estatístico, a magnitude dos efeitos é pequena. Neste sentido, recomenda-se que esta pesquisa seja replicada em outras instituições de ensino superior, públicas e particulares, de diferentes regiões do país. Além disso, salienta-se que os dados coletados se basearam nas respostas dos participantes a uma escala de autorrelato, o que pode envolver viés de desejabilidade social. A utilização complementar de entrevistas em profundidade com estudantes ingressantes na educação superior assegurará uma melhor compreensão do fenômeno das expectativas acadêmicas. Para investigações futuras, sugere-se: (a) comparar expectativas de sucesso profissional de estudantes universitários do início, meio e final de curso; (b) realizar estudos longitudinais de forma a se analisar a extensão em que as expectativas iniciais estão associadas à permanência e conclusão do curso de graduação, especialmente no caso dos estudantes cotistas e trabalhadores; e (c) conduzir pesquisas com egressos da educação superior no que tange às expectativas apresentadas por eles ao ingressarem na universidade e à realidade profissional vivenciada.

Os objetivos deste estudo de investigar expectativas acadêmicas de sucesso profissional em termos de gênero, modalidade de ingresso na universidade e tipo de estudante foram alcançados. Os resultados revelam a importância das instituições de ensino superior terem conhecimento do que delas esperam os estudantes, considerando os distintos perfis discentes, de forma a criarem mecanismos, estratégias e serviços que contribuam para um futuro profissional e pessoal digno e de realizações, “ampliando significativamente as energias criativas da nação” (Ristoff, 2014, p. 746). O ingresso no ensino superior representa, para muitos discentes, a esperança de encontrar um cenário diferente da sua experiência escolar pregressa e, por vezes, até de sua história de vida. Suas expectativas e os impactos da adaptação acadêmica requerida podem implicar grandes desafios e exigências para os estudantes. As instituições devem se preparar cada vez mais para a heterogeneidade dos discentes e suas expectativas, no sentido de viabilizarem apoio a uma integração mais próxima do sucesso acadêmico (Porto & Soares, 2017b; Soares et al., 2018).

Agradecimentos

Não há menções.

Financiamento

A presente pesquisa não recebeu nenhuma fonte de financiamento sendo custeada com recursos dos próprios autores.

Contribuições dos autores

Todos os autores contribuíram substancialmente para a elaboração do delineamento da pesquisa, análise e interpretação dos dados, bem como para a revisão textual e aprovação da versão final deste estudo. Todos os

autores assumem responsabilidade pública pelo conteúdo do manuscrito.

Disponibilidade dos dados e materiais

Todos os dados e sintaxes gerados e analisados durante esta pesquisa serão tratados com total sigilo devido às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. Os dados foram coletados em âmbito institucional, de modo que não cabem somente aos autores disponibilização os dados.

Conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflitos de interesses.

Referências

- Almeida, L., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. M. (2012). Expectativas acadêmicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85. Recuperado de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/2356/1/ART_LeandroAlmeida_2012_DOG.pdf
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. doi:10.17979/reipe.2017.4.2.3207
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação de expectativas acadêmicas: Estudo com alunos do norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7057>
- Ariño, D. O., & Delvan, J. S. (2018). As trajetórias dos acadêmicos bolsistas do ProUni: Desafios e estratégias de enfrentamento. *Psicologia em Pesquisa*, 12(2), 1-10. doi:10.24879/2018001200200192
- Barnier, J., Briatte, F., & Larmarange, J. (2018). *Questionr: Functions to make surveys processing easier*. Recuperado de <https://CRAN.R-project.org/package=questionr>
- Brasil, Presidência da República. (2010). *Decreto n. 7.234 de 19/07/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm
- Brasil, Presidência da República. (2012). *Lei no 12.711, de 29/12/2012 (Lei de Cotas – dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio)*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Brasil, Presidência da República. (2013). *Portaria n. 389, de 09/05/2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoos/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>
- Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2018). *Sinopses estatísticas da educação superior 2017*. Brasília: Recuperado de <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Byrne, M., Flood, B., Hassall, T., Joyce, J., Montañó, J. L. A., González, J. M. G., & Tourna-Germanou, E. (2012). Motivations, expectations and preparedness for higher education: A study of accounting students in Ireland, the UK, Spain and Greece. *Accounting Forum*, 36(2), 134-144. doi:10.1016/j.accfor.2011.12.001
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, J. S. (2017). Concluding comments about student transition to higher education. *Higher Education*, 73(3), 529-551. doi:10.1007/s10734-016-0091-z
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, A., & Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689-701. doi:10.1080/03075079.2016.1196350
- Fleith, D. S., Almeida, L. S., Marinho-Araújo, C. M., Gomes, C. M. A., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (no prelo). Validity Evidences of a Scale about Academic Expectations for Higher Education. *Paideia*.
- Komsta, L., & Novomestky, F. (2015). *Moments: Moments, cumulants, skewness, kurtosis and related tests*. Recuperado de <https://CRAN.R-project.org/package=moment>
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. Em T. Miller, B. Bender & J. Schuh (Orgs.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience* (pp. 34-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Lane, M., & Colon, G. (2016). *The impact of literacy, numeracy and computer skills on earnings and employment outcomes*. Paris: OECD.
- Macbeth, G., Razumiejczyk, E., & Ledesma, R. D. (2011). Cliff's delta calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 10(2), 545-555. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165792672011000200018&lng=en&nrm=iso
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141. doi:10.15689/ap.2015.1401.15
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44(4), 1069-1080. doi:10.1037/0012-1649.44.4.1069

- Moreno, P. F., & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, 45(2), 114-127. doi:10.9788/TP2014.2-05
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus user's guide*. (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Oliveira, C. T., Santos, A. S., & Dias, A. C. G. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: Sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43-53. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1679-33902016000100006
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2018a). *Education at glance 2018. OECD Indicators*. Paris: OECD. doi: 10.1787/eag-2018-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018b). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD. Recuperado de [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Paula, M. F. C. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: Limites e desafios para a próxima década. *Avaliação da Educação Superior*, 22(2), 301-315. doi:10.1590/S1414-40772017000200002
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017a). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 208-219. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p2018-219
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017b). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13-24. doi:10.14417/ap.1170
- Prado, R. M. (2018). *Identificação e promoção do talento feminino: Conhecendo trajetórias e despertando potenciais* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32052>
- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2018). Female leadership talent development: The Brazilian context. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 363-372. doi:10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.461
- R Core Team. (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado de <http://www.R-project.org/>
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3), 723-747. doi:10.1590/S1414-40772014000300010
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., ... Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672018000100015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Sousa, H., Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 253-261. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712013000200016&script=sci_abstract
- 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. doi:10.1590/S1413-85572008000100013
- Torchiano, M. (2017). *Effsize: Efficient effect size computation*. version 0.7.1. Recuperado de <https://CRAN.R-project.org/package=effsize>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2017). *Education: Enrolment by education level*. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org>
- Vargas, H. M., & Paula, M. F. C. (2013). A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: Desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, 18(2), 459-485. doi:10.1590/S1414-40772013000200012
- World Economic Forum – WEF. (2016). *The Global Gender Gap Report 2016*. Geneva: World Economic Forum. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF_Global_Gender_Gap_Report_2016.pdf

recebido em dezembro de 2018
aprovado em julho de 2019

Sobre os autores

Denise de Souza Fleith é psicóloga, Ph.D. Psicologia Educacional (*University of Connecticut* – UCONN), professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e pesquisadora do CNPq.

Cristiano M. Assis Gomes é psicólogo, doutor em Psicologia (UFMG), professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisador do CNPq.

Claisy M. Marinho-Araujo é psicóloga, doutora em Psicologia (UnB) e professora associada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Leandro S. Almeida é psicólogo e professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

Como citar este artigo

Fleith et al. (2020). Expectativas de Sucesso Profissional de Ingressantes na Educação Superior: Estudo Comparativo. *Avaliação Psicológica*, 19(3), 223-231. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17412.01>