



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

KÁTHYLLA MAYARA ALVES SANTOS VIANA

**AS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DOS INGRESSANTES DO CURSO DE
BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFRPE/UAST**

SERRA TALHADA - PE
2021

KÁTHYLLA MAYARA ALVES SANTOS VIANA

**AS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DOS INGRESSANTES DO CURSO DE
BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFRPE/UAST**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Administração da Unidade Acadêmica de Serra Talhada da Universidade Federal Rural de Pernambuco como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Administração.

Orientadora: Profa. Ma. Ana Paula da Silva Farias

SERRA TALHADA - PE

2021

AS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DOS INGRESSANTES DO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFRPE/UAST

Káthylla Mayara Alves Santos Viana
kathyllasantos14@gmail.com

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Curso de Bacharelado em Administração

Ana Paula da Silva Farias
ana.sfarias@ufrpe.com

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Curso de Bacharelado em Administração

RESUMO

A presente pesquisa pode ser inserida no campo de estudo sobre expectativas acadêmicas, na qual busca investigar os anseios dos alunos ingressantes no ensino superior. Diante disso, o objetivo deste trabalho é responder a seguinte questão de pesquisa: quais são as expectativas acadêmicas dos ingressantes do curso Bacharelado em Administração da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST)? Para atender ao objetivo, essa pesquisa se caracteriza como descritiva e exploratória, com abordagem quantitativa e tem como procedimento técnico, o estudo de caso. Na coleta de dados foi utilizado o Questionário de Percepções Acadêmicas: Versão A – Expectativas – Versão brasileira (QPA-E/B) - criado por Deaño *et al.* (2015) e adaptado por Marinho-Araújo *et al.* (2015). Notou-se que os discentes veem o curso de Administração da UAST como uma ótima oportunidade de obter um bom emprego e estabilidade em uma profissão valorizada pela sociedade. Além disso, foi possível identificar a autocobrança em ter um bom desempenho acadêmico para não desapontar amigos e familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Expectativas Acadêmicas. Ensino Superior. Ingressantes.

ABSTRACT

*This research can be inserted in the field of study on academic expectations, in which it seeks to investigate the anides of students entering higher education. Therefore, the objective of this work is to answer the following research question: what are the academic expectations of the freshmen of the Bachelor of Administration course of the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), the Academic Unit of Serra Talhada (UAST)? To meet the objective, this research is characterized as descriptive and exploratory, with a quantitative approach and has as technical procedure, the case study. In the data collection, the Questionnaire of Academic Perceptions was used: Version A - Expectations - Brazilian Version (QPA-E/B) - created by Deaño *et al.* (2015) and adapted by Marinho-Araújo *et al.* (2015). It was noted that the students see the UAST Administration course as a great opportunity to obtain a good job and stability in a profession valued by society. In addition, it was possible to identify self-collection in having a good academic performance so as not to disappoint friends and family..*

KEYWORDS: Academic expectations. higher education. Freshmen.

1 INTRODUÇÃO

Muitos indivíduos sonham em ingressar no ensino superior, almejando conquistar qualificação e formação acadêmica. Ainda no ensino médio aspiram com a tão esperada data de se matricular e começar a cursar uma graduação. Existem também casos de pessoas mais experientes ingressando em universidades e faculdades objetivando ir em busca do prejuízo sofrido pelo tempo perdido sem estudar, seja em decorrência da ausência de oportunidade ou por escolha.

O número de vagas nas universidades e faculdades aumentaram expressivamente nas últimas décadas, isso em decorrência das políticas públicas de ampliação e democratização adotada pelo governo federal brasileiro. As classes mais excluídas da sociedade passaram a ter acesso à educação de nível superior, seja em instituições públicas ou privadas. Mas, os números ainda não são próximos do ideal, considerando que uma quantidade significativa da população brasileira continua fora do ensino superior (CARNEIRO; BRIDI, 2020).

No Censo da Educação Superior 2019 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constatou-se que, no Brasil, o número de matrículas na educação superior continua crescendo atingindo 8,6 milhões. No entanto, dos estudantes que ingressaram em 2010, ao final de dez anos de acompanhamento, 40% concluíram e 59% desistiram do seu curso de ingresso. Diante disso, é nítido que um dos desafios enfrentados pelo ensino superior é a evasão acadêmica. Esse fenômeno é definido como a não finalização do curso em que o discente estava matriculado (SCALI, 2009). Assim, o aluno abandona o curso no qual se vinculou, antes mesmo de terminá-lo.

A inserção no ensino superior, para o estudante, é um momento único em que questões acadêmicas, pessoais e sociais sofrem modificações, gerando certa insegurança no indivíduo. São questões que envolvem o acesso a diferentes didáticas e formas de avaliação, o distanciamento dos antigos amigos e a conquista de novos, bem como a transformação pessoal, com o exercício da autonomia e a definição de um projeto de vida profissional (SOARES *et al.* 2013; VERAS; FERREIRA, 2010; GOMES; SOARES, 2013).

Em função disso, gera-se expectativa por parte dos alunos sobre a instituição em que ele vai passar boa parte do seu tempo. Algumas dessas expectativas são as acadêmicas, formadas por aspectos cognitivos, motivacionais e afetivos que são vivenciados pelos estudantes e investidos na sua formação universitária, podendo

afetar o seu nível de interesse e de aprendizagem. Essas expectativas referem-se aos recursos tecnológicos utilizados na instituição, a infraestrutura disponibilizada, a grade curricular e a relação interpessoal com professores e alunos (RODRIGUEZ, 2009; SOARES *et al.*, 2017).

Desse modo, as expectativas acadêmicas são as aspirações ou sonhos que os estudantes têm com o ensino de graduação. Conhecer esses anseios permite que a instituição de ensino identifique as discrepâncias entre as expectativas e a realidade e a implementação de ações que ajudem os estudantes a uma melhor adaptação à realidade da vida acadêmica (MURAOKA; SANTOS, 2020).

Sendo assim, a motivação para continuar num determinado curso e se formar pode ser fruto de expectativas acadêmicas alcançadas, enquanto expectativas acadêmicas frustradas, tendem a contribuir com o fenômeno da evasão, no qual o aluno abandona o seu curso e o sonho de ter uma graduação no ensino superior. Entende-se que a não concretização ou a não confirmação das expectativas representa um fator relevante para a efetiva adaptação universitária do aluno, afetando o seu rendimento acadêmico, a forma com que participa das aulas, como se relaciona com os colegas e como se envolve nas atividades institucionais. Por outro lado, a adaptação, o sucesso e a satisfação dos estudantes ocorrem em ambientes institucionais comprometidos com o seu sucesso e que asseguram que as expectativas dos alunos sejam efetivadas. Nesse momento, o papel da instituição é fundamental, é necessário conhecer esse aluno e encontrar uma maneira de se predispor a auxiliá-lo (ARAÚJO *et al.*, 2014; BRINKWORTH *et al.*, 2009; TINTO, 2007).

De acordo com Muraoka e Santos (2020), é essencial que as instituições de ensino superior conheçam as expectativas dos ingressantes dos cursos ofertados. Isso pode contribuir com o aprimoramento do conteúdo dos projetos, das atividades pedagógicas, da revisão de oferecimento de disciplinas e atividades extracurriculares. Considerando esse contexto, o objetivo deste trabalho é responder a seguinte questão de pesquisa: quais são as expectativas acadêmicas dos ingressantes do curso Bacharelado em Administração da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST)?

Esse trabalho é relevante porque se propõe a conhecer as expectativas dos discentes quando ingressam numa universidade pública e possibilita, de certa forma, antecipar o nível, a qualidade de participação, o compromisso e o envolvimento

desses alunos nas atividades do curso de bacharelado em Administração da UFRPE/UAST. Isso porque se considera que identificar as expectativas acadêmicas é relevante para a adaptação dos estudantes ao ensino superior, com papel determinante no seu sucesso acadêmico e na tendência de o aluno permanecer ou abandonar a instituição (FERNANDES; ALMEIDA, 2005).

Em termos teóricos, o estudo contribui para a discussão do tema, no âmbito do curso de bacharelado em Administração, uma vez que existem poucos trabalhos científicos publicados na área, nos últimos cinco anos. E, de forma prática, contribui para um melhor acolhimento dos discentes na instituição e com informações que podem subsidiar os gestores educacionais na comparação do modelo de curso que está sendo ofertado com aquele esperado pelos novos discentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Expectativas Acadêmicas

O período compreendido entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, para os jovens, é um período de transição e é, justamente nesse momento, que são criadas as expectativas acadêmicas, definidas como aspirações que os estudantes têm sobre a sua inserção em uma instituição de ensino superior. Farias e Almeida (2020) acreditam que essas expectativas estão associadas a variáveis pessoais e sociofamiliares, como por exemplo, gênero, idade, escolaridade dos pais e interação social e a antecedentes acadêmicos, como é o caso das notas de acesso e percurso escolar anterior. Esses fatores têm sido considerados preditores da adaptação do aluno ao sistema universitário, ao seu bem-estar e a sua satisfação com o curso escolhido e com a instituição.

As primeiras semanas, numa instituição de ensino superior, influenciadas pelas expectativas carregadas pelos discentes, podem significar satisfação e realização para alguns ou desilusão e frustração para outros. Em função disso, Jackson *et al.* (2000) realizaram um estudo para detectar as características desses alunos ingressantes, considerando a intensidade de expectativas positivas e negativas que eles conseguem expressar. Assim, esses pesquisadores chegaram à conclusão de que existem três grupos distintos de alunos:

- Os otimistas, que apresentam expectativas positivas, estão cientes das dificuldades e exigências que a vida universitária proporciona;

- Os receosos, que têm fracas expectativas e medo dos múltiplos desafios da vida universitária; e,

- Os complacentes, que se apresentam com baixas expectativas e baixas exigências, em termos de vida acadêmica.

A partir dessa classificação, verificou-se que os alunos otimistas demonstram um nível elevado de adaptação ao ambiente universitário, quando comparado aos outros dois grupos. E que os receosos e complacentes precisam da ajuda da instituição de ensino para lidar com questões relacionadas a ansiedade e a pressão da família para vencer os desafios do ensino superior (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015).

Então, fica claro que esse momento requer um posicionamento das instituições de ensino superior, que precisam discutir uma série de fatores, como a qualidade institucional, o processo de adaptação do aluno, o desenvolvimento de sua capacidade para enfrentar os desafios do ensino e obter o sucesso acadêmico. Essa é uma discussão pertinente, uma vez que a persistência acadêmica é mais provável de acontecer com alunos que têm ambientes institucionais baseados no compromisso com o seu sucesso e que mantêm expectativas mais realistas e otimistas com relação ao seu aprendizado (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015; BRINKWORTH *et al.*, 2009; FERNANDES; ALMEIDA, 2005; FLEITH, 2021; MURAOKA; SOUZA, 2020; SOARES *et al.*, 2017; TINTO, 2007).

É necessário, por parte da instituição, promover a escuta ativa dos ingressantes e buscar o equilíbrio entre as expectativas desses e a realidade acadêmica enfrentada. Para Porto e Soares (2017), é primordial conhecer as expectativas dos estudantes para que, na medida do possível, as instituições reconheçam suas necessidades, disponibilizem e aperfeiçoem os serviços oferecidos para auxiliar no processo de adaptação dos que nela ingressam. A afinidade criada entre aluno e os envolvidos com a instituição é algo importante para estimular a permanência do discente na academia.

Esse conhecimento, por parte da instituição, é fundamental, porque as expectativas acadêmicas não podem ser entendidas de uma forma isolada, elas estão relacionadas a diferentes fatores, que podem ou não estar diretamente vinculadas ao curso ofertado, por exemplo. Segundo Almeida, Soares e Ferreira (2000) as expectativas acadêmicas podem ser divididas em três grupos de variáveis: aquelas associadas à aprendizagem e ao rendimento acadêmico, que são relacionadas ao aluno, ao professor, a organização curricular, ao contexto acadêmico e as múltiplas

formas de interação desses elementos; as que são diretamente vinculadas ao *self* e ao desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, como a identidade do aluno, as relações interpessoais e a construção de um plano de vida; e, aquelas mais ligadas ao contexto universitário, como os espaços físicos disponíveis no campus.

Na concepção de Moreno e Soares (2014), essas expectativas podem ser àquelas voltadas para o curso, que são as diretas e envolvem questões curriculares, as disciplinas e as avaliações; e àquelas vinculadas às questões sociais, as indiretas, que tratam das relações sociais, interpessoais, do ambiente de estudo e dos recursos disponibilizados pela instituição de ensino superior.

Os estudos desenvolvidos por Araújo *et al.* (2014) e Porto e Soares (2017) indicam que os estudantes de Ciências Exatas valorizam mais os recursos e equipamentos disponíveis para uso nas instituições, quando comparados com seus colegas das áreas de Saúde e das Ciências Sociais e Aplicadas. Já os estudantes das áreas de Ciências Sociais e Humanas e Ciências e Tecnologias, têm expectativas elevadas quanto a formação para o emprego e desenvolvimento pessoal e social.

Diante dessa variedade de aspectos que podem influenciar as expectativas acadêmicas dos discentes, é imprescindível conhecer instrumentos, ferramentas que permitam avaliá-las e fornecer subsídios às instituições de educação superior para a concepção e revisão das propostas pedagógicas dos cursos e na elaboração de programas e serviços de apoio aos estudantes.

2.2 Avaliação das expectativas acadêmicas

Ao considerar que a avaliação das expectativas acadêmicas dos alunos nas instituições de ensino superior deve ter uma abordagem multifatorial, vários pesquisadores criaram instrumentos para esse fim. No caso de Baker e McNeil (1985), a análise das expectativas acadêmicas incluía questões relacionadas a vivência pessoal e emocional, relações sociais e comprometimento institucional. Soares e Almeida (2001) adicionaram a essas variáveis: o projeto vocacional, atividades curriculares, acesso aos recursos disponibilizados pela instituição e o desenvolvimento social.

O Questionário de Percepção Acadêmica (QPA-E) criado por Deaño *et al.* (2015) apresenta sete dimensões, com três dessas referindo-se à realização acadêmica e abordando fatores como formação para a carreira, mobilidade estudantil

e qualidade de formação e as outras quatro, referindo-se à pressão e interação social, discutindo aspectos como envolvimento político, cidadania, desenvolvimento pessoal e social.

O QPA-E é utilizado no Brasil com adaptações realizadas por Marinho-Araújo *et al.* (2015), considerando sete dimensões: 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. Esse instrumento tem sido amplamente utilizado no Brasil, com índices positivos de validade e previsão (ARAÚJO *et al.*, 2014; CASANOVA *et al.*, 2019; DEAÑO *et al.*, 2015; MARINHO-ARAÚJO *et al.*, 2015).

3 MÉTODO

A presente pesquisa é caracterizada como descritiva, uma vez que estudou as características de um grupo de estudantes de uma instituição de ensino superior sem que houvesse interferência do investigador. Também é considerada exploratória tendo em vista a busca pela familiaridade com o tema estudado (GIL, 2017).

Quanto ao procedimento, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, com a busca de artigos completos, dando prioridade aos publicados nos últimos cinco anos, por serem mais atuais, e sobre a temática “expectativas acadêmicas”. A fonte de busca foi o Google Acadêmico e sites da internet. A pesquisa bibliográfica é considerada um apurado de todos os trabalhos realizados e importantes, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionado ao tema, além disso, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2019).

Essa pesquisa é também um estudo de caso, uma vez que o ambiente de coleta de dados é a UAST, uma unidade da UFRPE, onde estão matriculados os ingressantes do curso de Administração. O método do estudo de caso é “uma investigação empírica que indaga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005. p.32). Assim, essa é uma metodologia estratégica que permite o investigador observar um fenômeno, sem interferir neste, aumentando o entendimento sobre fatos.

A pesquisa de campo foi realizada no mês de junho de 2021, com alunos matriculados no primeiro período do curso de Administração da UFRPE ou com

semestre de entrada correspondente a 2020.1. Foi aplicado, por meio do Google Formulário, o Questionário de Percepções Acadêmicas: Versão A – Expectativas – Versão brasileira (QPA-E/B) - criado por Deaño *et al.* (2015) e adaptado por Marinho-Araújo *et al.* (2015) -, contendo 7 dimensões, cada uma destas, entre 5 a 13 variáveis que abordavam questões sobre 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.

Os entrevistados deveriam marcar opções do tipo: Discordo Totalmente (DT), Discordo Bastante (DB), Discordo Parcialmente (DP), Concordo Parcialmente (CP), Concordo Bastante (CB) e Concordo Totalmente (CT). Para mensurar cada opção utilizou-se uma escala de seis pontos que visou obter o grau de concordância ou discordância de cada dimensão. A alternativa discordo totalmente correspondeu a 1 ponto, assim, os valores posteriores foram distribuídos sequencialmente conforme a evolução das opções até chegar ao concordo totalmente com 6 pontos. O questionário baseou-se na escala Likert cujas afirmativas são apresentadas e o respondente deve emitir, como resposta, o seu grau de concordância com aquela frase (FRANKENTHAL, 2017).

Em decorrência da atual pandemia da Covid-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus (FIOCRUZ, 2021), o presente questionário foi aplicado somente de maneira *online*, por meio do compartilhamento de um *link* através de uma rede social e *e-mail* da turma em investigação. Antes de participar da pesquisa os alunos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram informados sobre o objetivo dela. No total, foram nove ingressantes que participaram da pesquisa, uma vez que a turma do 1º período não está mais completa, com 40 alunos. Devido a pandemia, as disciplinas do 1º período foram ofertadas, anteriormente, em dois períodos letivos excepcionais (2020.3 e 2020.4) e os alunos foram avançando na grade curricular do curso, o que gerou uma certa dificuldade em encontrar os alunos e estes se identificarem ainda como ingressantes, no semestre vigente.

Após a coleta de dados, o Google Formulários forneceu um relatório, com os números de respondentes em cada sentença. Todos os dados foram transcritos para uma planilha no Excel e separados por dimensão. Cada dimensão apresentava variáveis e ao lado dessas foram colocados a quantidade de respostas tendenciosas

a discordância e concordância obtidas. A escala de 6 pontos utilizada no questionário possibilitou mensurar o grau das respostas e analisar em quais dimensões os alunos apresentaram expectativas positivas ou negativas. Além disso, o relatório também gerou a quantidade de respondentes e o perfil destes. A estatística gerada pelos percentuais e número de respondentes possibilitou a presente análise. De acordo com Moretti (2020) a metodologia quantitativa coleta dados concretos e quantificáveis, proporcionando a objetividade e clareza, além de permitir classificar variáveis e estabelecer relações entre elas.

4. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

O estudo foi realizado na Unidade Acadêmica de Serra Talhada, que pertence a Universidade Federal Rural de Pernambuco. Conforme informações coletadas no *site* da UFRPE (2021) a instituição faz parte do poder público federal, tem 108 anos de história e possui sua sede localizada na cidade do Recife (PE). Com um vasto portfólio de cursos de graduação e pós-graduação, a instituição conta com outras três unidades acadêmicas, além da UAST, a Unidade Acadêmica de Belo Jardim (UABJ), a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UEADTEC). A UFRPE comporta ainda em sua estrutura, o Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (Codai) e estações experimentais localizadas nos municípios de Carpina, Ibimirim, Parnamirim e Tapacurá, o que torna essa universidade presente em vários pontos do interior do Estado de Pernambuco, com implementação de ações de ensino, pesquisa e extensão.

A UAST está localizada a aproximadamente 420 km do Recife e foi instalada no mês de agosto de 2006, ocupando o espaço do antigo Centro de Treinamento e Pesquisa em Pequena Irrigação (CTPPI), um Campus avançado da UFRPE, situado na Fazenda Saco, Município de Serra Talhada, Sertão de Pernambuco. A UAST oferta 9 cursos de graduação: o bacharelado em Ciências Biológicas, de Ciências Econômicas, de Sistema de Informação, de Agronomia, de Engenharia de Pesca, de Administração, de Zootecnia e as Licenciaturas em Química e Letras, além de dois mestrado, um em Produção Vegetal e outro de Biodiversidade e Conservação (UAST, 2021). A unidade hoje possui cerca de 220 docentes efetivos e 67 técnicos-administrativos educacionais, além dos docentes substitutos e estagiários.

A UAST adota a missão de exercer ação integrada às atividades de ensino, pesquisa e extensão, prosperando a qualidade do ensino, concomitantemente, com a promoção do desenvolvimento científico e a formação de profissionais capacitados, além de habilitados a suprir as aspirações da sociedade. Através das atividades de ensino, pesquisa e extensão os discentes colocam em práticas os conhecimentos adquiridos em sala de aula, contribuindo com o desenvolvimento pessoal, profissional e da comunidade (UAST, 2021).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do estudo serão apresentados considerando o perfil dos respondentes e as sete dimensões do Questionário de Percepções Acadêmicas: Versão A – Expectativas – Versão brasileira (QPA-E/B), que são: 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.

5.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Dos nove alunos entrevistados, seis são do gênero feminino, oito possuem entre 16 e 25 anos, e apenas uma pessoa está na faixa de idade de 26 a 30 anos. Os dados divulgados no Censo Ensino Superior, em 2019, evidenciam que a graduação presencial e a distância, de um modo geral, são frequentadas, predominantemente por discentes do gênero feminino. Considerando as questões socioeconômicas, tem-se que sete dos discentes estão desempregados e seis possuem até um salário-mínimo de renda familiar.

5.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA DE QUALIDADE

A formação acadêmica, nessa pesquisa, envolve aspectos relacionados à área específica do curso, a confiança que o ingressante tem em suas potencialidades, o vínculo com grupo de colegas do curso, a resolução de problemas de forma criativa e inovadora, a preparação necessária para exercer a profissão, os estágios como ponte para acesso ao mercado de trabalho, as expectativas para o futuro, a participação em projetos de pesquisa e o estímulo de professores competentes.

Na Tabela 1, destaca-se a variável com os nove respondentes concordando totalmente, refere-se ao acesso ao estágio, como uma forma de facilitar a entrada do estudante no mercado de trabalho. Fazendo uma relação dessa variável com o número de estudantes que estão desempregados (ou seja, sete), nota-se que estes veem a universidade como alternativa para aumentar a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e mudança de vida. Esse fato reforça a ideia apresentada por Gonçalves (2017, p. 9) ao mencionar que “o ensino superior é uma forma de ascensão social, já que aumenta as chances de se obter espaço no mercado de trabalho”.

Tabela 1 - Formação acadêmica de qualidade

Dimensão 1 - Formação Acadêmica de Qualidade	CT	CB	CP	DP%	DB	DT
1.1 Ter uma formação específica e atualizada na área do meu curso.	6	2	1	-	-	-
1.2 Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	7	1	1	-	-	-
1.3 Ter um grupo de colegas interessados e envolvidos nas aulas e nas atividades de estudo.	6	2	1	-	-	-
1.4 Aprender a resolver problemas de forma criativa e inovadora	7	2	-	-	-	-
1.5 Ter a preparação necessária para exercer a profissão que desejo.	8	1	-	-	-	-
1.6 Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.	9	-	-	-	-	-
1.7 Desenvolver uma perspectiva otimista do futuro.	6	2	1	-	-	-
1.8 Conseguir participar em projetos de pesquisa dos professores do meu curso.	4	3	2	-	-	-
Aprofundar conhecimentos na área do meu curso.	5	4	-	-	-	-
1.9 Obter uma boa formação acadêmica de acordo com os meus interesses.	6	2	-	1	-	-
1.10 Aproveitar a oportunidade que tenho para obter uma formação no ensino superior.	8	1	-	-	-	-
1.11 Ter professores competentes que me estimulem a aprofundar os conhecimentos do curso.	8	1	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao serem indagados sobre a importância de “obter uma boa formação acadêmica de acordo com os meus interesses” (variável 1.9), apenas uma pessoa discordou parcialmente dessa assertiva. Nem sempre o curso escolhido é o desejado, conseqüentemente, surge a dificuldade de conciliação entre formação profissional e aspiração pessoal. De acordo com Muraoka e Santos (2020) existem alunos que sequer refletem sobre a escolha da instituição, concomitantemente, do curso

escolhido, opinando de maneira fortuita, baseada, muitas vezes, em informações insuficientes. Assim, é evidente que apenas uma pequena parcela dos respondentes possui divergência entre os pontos: interesses pessoais e o acadêmico. Isso mostra que a maioria, oito respondentes, veem o curso como aquele realmente desejado ou ao menos como uma boa alternativa de graduação.

Por conseguinte, observa-se que oito entrevistados, com concordância total, têm expectativas altas em relação a obtenção da graduação em Administração, a sua preparação profissional e ao estímulo dos docentes (variáveis 1.4, 1.9 e 1.10). Este último grupo é peça fundamental na formação do discente, pois podem influenciar a permanência e participação dos alunos nas aulas através de didáticas criativas e estimulantes, pautadas em estratégias que possibilitam a associação entre teoria e prática. Quanto mais os alunos participam ativamente das aulas e se dedicam aos estudos para as avaliações, maiores as chances de integração, acarretando a permanência na instituição, sucesso acadêmico, aprendizagem e desenvolvimento das expectativas e adaptação acadêmica (GOMES; SOARES, 2013).

5.3 COMPROMISSO SOCIAL E ACADÊMICO

A dimensão compromisso social e acadêmico aborda fatores como: aulas e projetos desafiadores, em termos de conhecimento, compreensão do aluno sobre o seu papel social, trabalho em equipe, desenvolvimento de senso crítico e a participação em organizações estudantis.

Os resultados apresentados na Tabela 2 ilustram que há altas expectativas em relação ao papel social do aluno e ao trabalho em equipe. Essas variáveis (2.3 e 2.4) obtiveram, na concordância total oito respondentes. Tal estatística demonstra os interesses dos alunos em buscar aprender e se envolver nas relações interpessoais, seja através da ajuda para terceiros, em especial, pessoas menos favorecidas ou por meio do trabalho em equipe, como demonstram ambas as variáveis. Isso evidencia o quanto os participantes estão dispostos a aprender mais sobre a relação entre pessoas. Os relacionamentos interpessoais quando pautados no respeito diminui o individualismo, aumenta o comprometimento e a responsabilidade. Uma vez que as pessoas interagem umas com as outras, assim o trabalho a ser executado se torna mais prazeroso (FONSECA *et al.*, 2016).

Tabela 2 - Compromisso social e acadêmico

Dimensão 2 - Compromisso Social e Acadêmico	CT	CB	CP	DP	DB	DT
2.1 Ter aulas que me desafiem a aprofundar conhecimentos.	5	4	-	-	-	-
2.2 Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	7	2	-	-	-	-
2.3 Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas socialmente.	8	1	-	-	-	-
2.4 Aprender a trabalhar em equipe.	8	-	1	-	-	-
2.5 Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.	8	1	-	-	-	-
2.6 Participar em atividades de voluntariado junto à comunidade.	5	4	-	-	-	-
2.7 Formar-me como um cidadão comprometido(a) com os problemas da sociedade atual.	7	2	-	-	-	-
2.8 Participar de organização/representação dos estudantes no ensino superior (associações, centros acadêmicos, etc.).	2	5	1	1	-	-
2.9 Aprofundar os conteúdos das disciplinas para participar ativamente nas aulas.	6	3	-	-	-	-
2.10 Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais.	4	2	2	1	-	-
2.11 Poder discutir a vida política, econômica e social do país e do mundo.	5	3	1	-	-	-
2.12 Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar meus conhecimentos no curso.	6	1	2	-	-	-
2.13 Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.	6	3	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Chama a atenção, nessa Tabela 2, o fato de um ingressante não ter expectativas sobre a participação em centros acadêmicos e grupos de discussões (variáveis 2.8 e 2.10). É possível notar que essa amostra possui pouco entusiasmo em desenvolver determinadas atividades extraclasse, tarefas que tendem a fortalecer a imagem e participação do aluno na universidade, como, por exemplo, através da participação nos centros acadêmicos ou grupos de estudo. A primeira atividade possui o dever de defender os interesses dos estudantes do curso frente as burocracias da instituição de ensino e frente a outros órgãos de representação estudantil, como os DCE's. Já a segunda é um instrumento de interação que facilita o processo de

aprendizagem dos acadêmicos para se obter um bom desempenho nas avaliações (CORSI, 2012; OLIVEIRA *et al.*, 2020). O desconhecimento ou comodismo podem ser fatores que corroboram com a não participação, por parte de alguns ingressantes, dos centros acadêmicos, grupos de discussões ou de estudo.

5.4 AMPLIAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

A dimensão que contempla a ampliação das relações interpessoais engloba aspectos relacionados às atividades extracurriculares, ciclo de amizades e convivência, troca de experiências, lazer e diversão.

Na Tabela 3, seis respondentes demonstraram expectativa quanto a prática de atividades extracurriculares, fazer amizades e poder relacionar-se com pessoas diferentes (variáveis 3.1, 3.2 e 3.8). Essas variáveis possibilitam identificar que um grupo considerável, dos respondentes, mostra-se interessado em aumentar a rede de amigos. Por meio das atividades extracurriculares, por exemplo, esse fato se torna mais efetivo, uma vez que a vivência do aluno fora da universidade aumenta as relações pessoais, a experiência e a associação entre teoria e prática. As atividades extracurriculares se configuram como oportunidades informais para o desenvolvimento de competências gerenciais, pois viabilizam o contato real com contextos organizacionais e suas complexidades (LEITE, 2009).

Tabela 3 - Ampliação das relações interpessoais

Dimensão 3 - Ampliação das Relações Interpessoais	CT	CB	CP	DP	DB	DT
3.1 Ter oportunidade de praticar alguma atividade extracurricular (esporte, cultura, lazer etc.).	6	1	1	-	1	-
3.2 Ter amigos que me ajudem a ultrapassar possíveis dificuldades pessoais.	6	1	1	1	-	-
3.3 Ter um horário semanal que me permita conviver mais com os colegas de curso.	4	3	-	2	-	-
3.4 Participar regularmente de festas com os colegas.	2	1	2	2	1	1
3.5 Ampliar a minha rede social de amigos.	4	2	2	1	-	-
3.6 Ter oportunidade para troca de experiências e conversas com colegas.	5	2	2	-	-	-
3.7 Ter momentos de convívio e diversão.	4	3	2	-	-	-
3.8 Conhecer e relacionar-me com pessoas diferentes.	6	3	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O que chamou atenção também foi o grau de discordância nas assertivas que propunham a convivência fora sala de aula com os colegas. Dois participantes discordaram parcialmente em “ter um horário semanal que me permita conviver mais com os colegas de curso” (variável 3.3). Já em relação a “participar regularmente de festas com os colegas” 4 discordaram de alguma forma (variável 3.4). Mesmo sendo valores abaixo da metade da amostra total, eles revelam que uma parcela dos ingressantes, da amostra coletada, manifestaram certo desinteresse nas relações com os colegas fora do ambiente acadêmico. A atual pandemia da COVID-19 e o fato de muitos alunos serem de outras cidades influenciaram nesse quantitativo.

O vínculo fora da universidade fortalece os laços de amizade, melhora a adaptação do aluno e cria o sentimento de acolhimento naqueles que veem de outras cidades. Além disso, proporciona mais aprendizagem uma vez que a troca de conhecimentos ultrapassa as paredes da instituição. Muitos jovens, ao ingressar no curso superior, saem de suas cidades natais e passam a residir longe de seus familiares, fator que pode interferir na adaptação à realidade da formação profissional. Desse modo, é evidente a importância das relações fora da universidade, uma vez que o meio acadêmico se torna mais significativa para o aluno que desenvolve laços de amizade com seus pares. Um relacionamento interpessoal saudável favorece o laço de amizade e vínculos que ultrapassem as fronteiras da instituição de ensino (ANVERSA *et al.*, 2018; BARDAGI, 2007; SOARES *et al.*, 2013).

5.5 OPORTUNIDADE DE INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERCÂMBIO

Com a relação a oportunidade de internacionalização e intercâmbio, foram abordados com os ingressantes, os fatores que se relacionam a participação em programas de intercâmbios disponibilizados pela instituição, com oportunidades de estágios em outros países e de ampliação de experiência e de conhecimentos internacionais.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, é possível afirmar que oito dos alunos ingressantes têm expectativas positivas quanto a estar numa instituição de ensino superior que se esforça em se internacionalizar (variável 4.1). Considerando agora o acumulativo entre a concordância CT, CB e CP, os discentes mostraram-se receptivos em participar de programas de intercâmbio estudantil universitário e realizar estágios no exterior (variáveis 4.2 e 4.8). Cada variável dessa obteve oito respondentes manifestando certo grau de concordância. Reschke e Bido (2017)

reconhecem a importância da internacionalização das IES e a promoção de intercâmbios, uma vez que essas experiências ampliam as perspectivas de vida e de formação de seus participantes.

Tabela 4 - Oportunidade de internacionalização e intercâmbio

Dimensão 4 - Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio	CT	CB	CP	DP	DB	DT
4.1 Sentir-me em uma Instituição de Ensino Superior que se esforça por se internacionalizar.	8	-	-	1	-	-
4.2 Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Ciência sem fronteiras, por exemplo).	5	1	2	1	-	-
4.3 Conseguir realizar algum estágio em outro país.	4	2	-	1	2	-
4.4 Sentir que estou em uma Instituição de Ensino Superior que favorece o intercâmbio estudantil.	5	3	-	-	1	-
4.5 Obter formação que me permita alargar os horizontes de emprego no exterior.	3	3	1	1	1	-
4.6 Participar de intercâmbio estudantil passando algum tempo do curso em outro país.	5	2	1	-	1	-
4.7 Realizar estágios no exterior para obter reconhecimento internacional.	5	2	1	-	1	-

Fonte: Questionário, 2021.

5.6 PERSPECTIVA DE SUCESSO PROFISSIONAL

A dimensão que trata da perspectiva de sucesso profissional aborda fatores como valorização social da profissão escolhida pelo estudante, as opções disponíveis no mercado de trabalho, as condições empregatícias e a visão de sucesso no futuro.

Na Tabela 5 estão os dados dessa dimensão. Destaca-se que oito dos estudantes têm expectativa de capacitar-se para ter sucesso profissional e têm interesse em aumentar a possibilidade de estabilidade profissional no futuro (variáveis 5.4 e 5.5). O profissional em administração possui a oportunidade de assumir diversificados cargos, tais como docentes, gestores, executivos e empreendedores, além da possibilidade de inserção em vários setores de uma empresa. Assim, é vista como uma área ampla que proporciona a atuação em diversos setores do mercado de trabalho. Para Arias e Machado (2016) o objetivo do ensino da Administração é desenvolver no aluno a capacidade intelectual de analisar organização de maneira holística, além proporcionar a possibilidade de se adequar às mais variadas circunstâncias, compreender o ambiente de negócios, lidar com problemas, propor soluções e incentivar o relacionamento interpessoal.

Tabela 5 - Perspectiva de sucesso profissional

Dimensão 5 - Perspectiva de Sucesso Profissional	CT	CB	CP	DP	DB	DT
5.1 Conseguir uma profissão valorizada socialmente.	7	2	-	-	-	-
5.2 Ter melhores opções profissionais no mercado de trabalho.	7	2	-	-	-	-
5.3 Obter formação para vir a ter um bom emprego.	7	2	-	-	-	-
5.4 Capacitar-me para ter sucesso profissional no futuro.	8	1	-	-	-	-
5.5 Aumentar a possibilidade de um emprego estável no futuro.	8	1	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Há expectativas positivas em relação ao *status* profissional, capacitação dos profissionais no mercado de trabalho e ter um bom emprego para sete dos entrevistados (nas variáveis 5.1, 5.2 e 5.3). Desse modo, nota-se que os respondentes veem o curso de administração como uma ponte para inserção no mercado de trabalho e o exercício de uma profissão valorizada. Corroborando com esse fato encontra-se o pensamento de Guimarães e Nascimento (2021) ao afirmar que a formação de administradores se faz necessária para a manutenção do bem-estar humano e desenvolvimento das organizações. O profissional com competências desenvolvidas realiza com destreza seus projetos, planejamentos e anseios.

Neste sentido, a competência é o resultado presente da união conhecimento e capacidade, adquiridos, desenvolvidos e transformados em resultados. Esses autores ainda afirmam que os gerenciamentos dos profissionais administradores são fundamentais nas organizações, visto que atende a demanda necessária para existência da relação de competência nas ações das empresas. Diante disso é notória a importância e valorização do profissional de administração em uma organização.

5.7 PREOCUPAÇÃO COM A AUTOIMAGEM

No tocante a dimensão de autoimagem, os ingressantes responderam a questões que tratavam dos familiares e colegas de curso. Ressaltou-se aspectos como a imposição de não fracassar e de corresponder às expectativas deles; e, o anseio de garantir uma percepção positiva de si mesmo.

Os resultados, ilustrados na Tabela 6, demonstram que os alunos possuem expectativas positivas em conseguir corresponder às expectativas dos seus familiares e não os desapontar quanto ao seu desenvolvimento acadêmico (variáveis 6.1 e 6.5

com 8 respondentes tendenciosos concordância, levando em consideração a soma entre CT e CB). Essas estatísticas permitem identificar que os respondentes já trazem consigo os anseios dos familiares como um dos motivos pelo qual almejam obter um bom desenvolvimento acadêmico e suprir as expectativas destes. De acordo com Oliveira (2015), alguns jovens entram no ensino superior com motivações indefinidas simplesmente por estarem satisfazendo a vontade da família ou de algum financiador. Quando o quesito família é posto com peso na vida do discentes, muitas vezes acaba surgindo a frustração devido à pressão sofrida e por não corresponder as exigências deles.

Tabela 6 - Preocupação com a autoimagem

Fator 6 - Preocupação com a Autoimagem	CT	CB	CP	DP	DB	DT
6.1 Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.	5	3	-	1	-	-
6.2 Participar em atividades de estudo para não ser excluído(a) pelos colegas.	3	1	4	-	-	1
6.3 Esforçar-me nos estudos para não me sentir inferiorizado(a) face aos meus colegas.	3	3	2	-	1	-
6.4 Não ficar atrás dos colegas nas notas ou menções.	2	5	1	1	-	-
6.5 Não desapontar a família ou os amigos no rendimento acadêmico.	5	3	-	1	-	-
6.6 Não atrasar a conclusão do curso para não aumentar os encargos financeiros da minha formação	8	1	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Analisando a variável “não atrasar a conclusão do curso para não aumentar os encargos financeiros da minha formação” (variável 6.6), oito respondentes concordaram totalmente. Os gastos com a universidade são questões de peso na vida dos estudantes, mesmo que eles estejam matriculados numa universidade pública. Há gastos com deslocamento, alimentação e material, por exemplo.

Considerando que, sete dos entrevistados afirmarem que não estão trabalhando e seis possuem até um salário mínimo de renda familiar, é possível que os gastos sejam absorvidos por seus familiares e isso pode ser um motivo de pressão na formação do aluno. Uma pesquisa realizada por Oikawa (2019), referente as queixas financeiras entre os alunos universitários, revela que as indagações são mais recorrentes em grupos de alunos bolsistas, uma vez que as bolsas não pagam todas suas despesas e assim surge a necessidade de dependência financeira dos

familiares. Esse grupo são os mais vulneráveis socialmente e a ausência de recurso para sustento próprio gera a dependência em relação a terceiros. Desse modo, esses estudantes podem se sentir pressionados para concluírem o curso rápido, para assim, entrarem no mercado de trabalho e diminuam as despesas da família, além de ajudá-las financeiramente. A maioria dos participantes do presente trabalho encontram-se desempregados, como já relatado, além de possuírem até um salário mínimo como renda familiar. Não foi possível identificar se amostra de respondentes são bolsistas, mas nota-se que a vulnerabilidade socioeconômica, assim como na pesquisa de Oikama (2019), é um fator que contribui com o desejo de conclusão imediata da graduação para que assim diminua a dependência da família, além de ajudá-la financeiramente.

Por seguinte oito dos respondentes a existência de expectativas quanto ao esforço que precisa ser feito para não se sentir inferior aos colegas (variável 6.3). Com essa mesma quantidade de participantes, entende-se que há expectativa dos estudantes em participar de atividades de estudo para não ser excluídos pelos colegas (variável 6.2). Essas variáveis mostram que além da família, os alunos também se mostram preocupados na construção da autoimagem aos olhos dos colegas. Os vínculos estabelecidos com colegas são fundamentais para a adaptação do estudante ao ensino superior (CREDÉ; NIEHORSTER, 2012; DE ANDREA *et al.*, 2012).

5.8 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

A última dimensão trata da expectativa dos alunos quanto ao desenvolvimento de competências transversais e contempla itens como atitude empreendedora, capacidade de reflexão e argumentação, de ter objetivos, capacidade de liderança, autonomia, flexibilidade, responsabilidade e habilidade de comunicação.

A partir dos dados apresentados na Tabela 7, foi possível perceber que há expectativas dos alunos quanto ao desenvolvimento de competência de comunicação (variável 7.8). A comunicação é uma competência de destaque na vida pessoal e profissional de uma pessoa. Para um administrador, por exemplo, essa ferramenta pode ser utilizada no alcance da sinergia no ambiente laboral, na externalização - de maneira clara e objetiva - do planejamento traçado, além de promover a integração entre pessoas e departamentos. As organizações devem aprender a valorizar cada mensagem recebida em busca de atuar em prol da melhoria contínua. No mundo globalizado o diferencial no mercado são as empresas que aprenderem a se

comunicar, a trabalhar de forma interligada, somando forças e agregando de valor ao negócio (FURBINO, 2007)

Quanto a capacidade de reflexão e argumentação (variável 7.2), constatou-se que há expectativas dos alunos nesse item (oito concordam totalmente). Aqueles alunos que bem aproveitar a graduação e absorver os conhecimentos transmitidos ao decorrer dela, terá uma base sólida de aprendizado tornando-se capazes de argumentar com embasamento convincente acerca de certa problemática. Além disso, percebe-se que a reflexão pode ser visualizada enquanto processo e que retroalimenta a própria experiência a partir da qual o indivíduo busca soluções. Essas resoluções serão alcançadas com base na argumentação objetiva de restaurar um entendimento perturbado (ARAÚJO *et al.*, 2013; LIMA, 2019).

Tabela 7 - Desenvolvimento de competências transversais

Fator 7- Desenvolvimento de Competências Transversais	CT	CB	CP	DP	DB	DT
Desenvolver uma atitude empreendedora (aproveitar oportunidades, assumir riscos etc.).	3	3	-	3	-	-
Aumentar a minha capacidade de reflexão e argumentação.	8	1	-	-	-	-
Ter objetivos na vida e saber “para onde quero ir”.	6	2	1	-	-	-
Desenvolver competências de liderança.	8	1	-	-	-	-
Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida.	8	1	-	-	-	-
Aprender a flexibilizar os meus pontos de vista.	7	1	1	-	-	-
Ter novas experiências de vida.	8	1	-	-	-	-
Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autônoma.	8	1	-	-	-	-
Desenvolver competências de comunicação (oral, escrita não verbal etc.).	9	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com relação ao desenvolvimento de atitude empreendedora (variável 7.1), tem-se que seis pessoas concordando de alguma forma (agrupando as CT e CB). Desse modo, foi possível averiguar que esta amostra possui interesse em aprimorar o instinto de sobrevivência identificando o risco mesmo nos locais, aparentemente, harmônico. De acordo com Kruger e Minello (2017) a atitude empreendedora progride a passos largos e tem se espalhado por todo mundo nas últimas décadas. O ensino em cursos de graduação deve oportunizar conhecimentos que ampliem a formação superior

básica e que estejam em sintonia com as demandas da sociedade, assim como com a geração de conhecimentos na área de empreendedorismo, por meio de pesquisa científica.

Nas variáveis que tratam do desenvolvimento de competências de liderança e de autonomia para lidar com as complexidades da vida (variáveis 7.4 a 7.5), oito dos estudantes concordaram totalmente com essas assertivas. Para Pereira e Rodrigues (2013), o mercado de trabalho demanda não apenas conhecimentos teóricos e técnicos, mas também dos conjuntos de competências transversais que servirão de base para interligar o conhecimento técnico e a prática na profissão.

6 CONCLUSÃO

A expectativa acadêmica é um fenômeno de suma importância tanto para instituição quanto para os discentes. Esta permite que a IES identifique se a forma como os cursos são ofertados condizem com os anseios dos alunos. Quanto aos discentes, possibilita a qualificação acadêmica e mudança de vida. Diante desse contexto, o objetivo do presente trabalho foi responder a seguinte indagação: quais são as expectativas acadêmicas dos ingressantes do curso Bacharelado em Administração da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST)? Desse modo, a aplicação do questionário QPA-E/B permitiu atingir o objetivo traçado. Essa ferramenta abrangeu os mais diversificados pontos, proporcionando uma coleta de dados eficiente e contando com a participação de nove respondentes.

Dentre as 7 dimensões analisadas, apenas uma não teve grau de discordância entre suas variáveis e foi justamente aquela voltada para identificação das perspectivas de sucesso profissional (dimensão 5). Notou-se que os discentes veem o curso de Administração da UFRPE/UAST como uma ótima oportunidade de obter um bom emprego e estabilidade em uma profissão valorizada pela sociedade. As dimensões 1, 2 e 6 (formação acadêmica de qualidade, compromisso social e acadêmico e preocupação com a autoimagem, respectivamente) tiveram poucos pontos de discordância.

A dimensão que teve o mais alto índice de discordância foi a 3 (ampliação das relações interpessoais). Quando perguntados sobre a importância de “participar regularmente de festas com os colegas” (variável 3.3 ainda da dimensão 3), quatro respondentes disseram discordar de alguma forma dessa afirmativa, levando em

consideração as DP, DB e DT. Cruzando esses dados com a quantidade de jovens entre 16 e 25 anos participantes, ou seja, oito, nota-se que o grupo analisado demonstrou certo grau de desinteresse nas relações interpessoais fora do ambiente acadêmico. No geral, pessoas jovens tendem a gostar de sair com os amigos para lugares baseados nos seus princípios e valores. Essa variável desperta a possibilidade da existência de conflitos de interesses entre os participantes e pode ter interferência também do distanciamento social provocado pela atual pandemia da COVID-19.

Quando observado a dimensão 6, correspondente com a preocupação com a autoimagem, oito participantes responderam concordar de alguma forma em “não desapontar a família ou os amigos no rendimento acadêmico” (variável 6.5). Assim, a autocobrança em ter um bom desempenho acadêmico para não desapontar amigos e familiares também se faz presente no grupo em análise, e como já falado anteriormente, esse é um quesito que deve ser averiguado cautelosamente, uma vez que pode afetar o desempenho do aluno.

O formato como os dados foram coletados, somente de maneira *online*, foi um dos fatores limitantes da pesquisa. O investigador foi impossibilitado de ir efetivamente a campo devido a suspensão das aulas presenciais em decorrência da COVID-19, conseqüentemente, esta variável externa afetou, de certa forma, a coleta de dados. A comunicação feita somente de maneira virtual inibiu o contato e interação direta entre o investigador e os participantes

O tema aqui apresentado é de grande valia em decorrência da escassez de produções nessa área. Assim, como sugestão de pesquisa fica a elaboração de mais produções acadêmicas utilizando como tema as expectativas acadêmicas dos alunos ingressantes em determinado curso, em especial, administração. Sugere-se também que a instituição aqui investigada desenvolva trabalhos nessa área, podendo aplicar ainda o questionário QPA-E/B, no próximo semestre, para saber se houve variação nas expectativas acadêmicas do grupo analisado. Além disso, realizar uma pesquisa com os concluintes do curso de Administração da UFRPE/UAST para cruzar as percepções destes com as expectativas dos ingressantes auxiliaria no melhoramento os aspectos negativos do curso, caso haja, e permitiria o cruzamento de informação entre perspectiva e expectativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Transição e adaptação à Universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). **Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000.
- ANVERSA, A. C. Qualidade de vida e o cotidiano acadêmico: uma reflexão necessária. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 26, n. 3, p. 626-631, 2018.
- ARAÚJO, A. *et al.* Questionário de adaptação ao ensino superior (QAES): construção e validação de um novo questionário. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 18, n. 1, p. 131-145. 2014.
- ARAÚJO, G. D *et al.* O desenvolvimento do pensamento reflexivo no curso de administração da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.149-176, jul./dez. 2013.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao Ensino Superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. **Lumen: Educare**, v. 1, n. 1, p. 13-32. 2015.
- ARIAS, J. C; MACHADO, M. F. R. C. O planejamento estratégico no currículo do bacharelado em administração. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSE, 4. **Anais**. 2016.
- BAKER, R. W.; McNEIL, O. V. Expectations and reality in freshman adjustment in college. **Journal of Counseling Psychology**, v. 32, p. 94-100. 1985.
- BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BRINKWORTH, R. *et al.* First year expectations and experiences: student and teacher perspectives. **Higher Education**, v. 58, n. 2, p. 157-173. 2009.
- CASANOVA, J. R. *et al.* Academic Expectations Questionnaire: A proposal for a short version. **SAGE Open**, v. 9, n. 1, p. 1-10. 2019.
- CARNEIRO, L.A.V; BRIDI, F.R.S. Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 146-158, jan./mar. 2020.
- CORSI, L. G. **Centros Acadêmicos: O que são? Qual sua importância?** 2012. Disponível em: <<https://vetdadepre.com.br/centros-academicos-o-que-sao-qual-sua-importancia/>>. Acesso: 10 jul. 2021.

CREDÉ, M.; NIEHORSTER, S. Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. **Educational Psychology Review**, 24, p. 133-165, 2012.

DE ANDREA, D. C. *et al.* Serious social media: on the use of social media for improving students' adjustment to college. **Internet and higher education**, n. 15, p.15-23. 2012.

DEAÑO, M. *et al.* Propiedades psicométricas del cuestionario de percepciones académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en enseñanza superior. **Anales de Psicología**, v. 31, n. 1, p. 280-289. 2015.

FARIAS, R. V.; ALMEIDA, L. Expectativas académicas no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 68-93. 2020.

FIOCRUZ. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. 2021. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FERNANDES, E.; ALMEIDA, L. Expectativas e vivências acadêmicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, v. 40, p. 267-278. 2005.

FONSECA, L *et al.* **Relacionamento interpessoal e trabalho em equipe: impactos num ambiente organizacional**. Congresso Nacional De Excelência Em Gestão, 7, Rio de Janeiro: CNEG, 2016.

FLEITH, D.S. **Como avaliar as expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes na educação superior?** 2021. Disponível em: <<https://humanas.blog.scielo.org/blog/2021/04/27/como-avaliar-as-expectativas-academicas-de-estudantes-ingressantes-na-educacao-superior/#.YOIRpzOSnIV>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FRANKENTHAL, R. **Entenda a escala Likert e como aplicá-la em sua pesquisa**. 2017. Disponível em: <<https://mindminers.com/blog/entenda-o-que-e-escala-likert/>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FURBINO, M. **Comunicação é tudo!**. (2007). Disponível em: <<http://www.sobreadministracao.com/comunicacao-e-tudo/#:~:text=Por%20Marizete%20Furbino%2A.%20Assim%20como%20na%20vida%20pessoal%2C,departamentos%2C%20permitindo%20que%2C%20todos%20al%20C3%A9m%20de%20conhecer%2C%20>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

GIL, Carlos, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 780-789. 2013.

GONSALVES, C. O. **Expectativa x realidade: conhecendo o perfil dos ingressantes do curso de administração de uma universidade federal do interior de minas gerais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Administração) - Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, Minas Gerais. 2017.

GUIMARÃES, A. P; NASCIMENTO, R. M. L.L. **Desenvolvimento pessoal e gerenciamento das competências técnicas e comportamentais aplicado a formação da carreira profissional do administrador**. Portal de periódicos Eletrônicos UniEvangélica. Anápolis. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2019. Notas estatísticas**. (2020). Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso: 28 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do censo da educação superior 2019**. (2020). Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf>. Acesso: 28 jun. 2021.

JACKSON, L. M. *et al.* Great Expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to University. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 30, n.10 p. 2100-2125, jul. 2000.

KRUGER, C. MINELLO, I. F. Atitude empreendedora em discentes de graduação: entre a teoria e a prática. **Revista Alcance Eletrônica**, v. 24, n. 2, abr./jun. 2017.

LEITE, M. T. S. Desenvolvimento de competências gerenciais e aprendizagem experiencial: um estudo entre os gerentes de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará. In: Encontro da ANPAD, 33, 2009. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009.

LIMA, C. R. M. **Habermas, discurso e organizações**. Rio de Janeiro: Salute, 2019.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARINHO-ARAUJO, C. M. *et al.* Adaptação da escala expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes na educação superior. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 133-141. 2015.

MURAOKA, M. R; SANTOS, J. A. Metamorfose do calouro: um estudo da Evolução das expectativas acadêmicas de ingressantes em administração. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 228-251, mai/ago. 2020.

Moreno, P. F.; Soares, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, n. 45, 114-127. 2014.

MORETTI, I. **Pesquisa quantitativa: o que é, como fazer e exemplos.** (2020). Disponível em: <<https://viacarreira.com/pesquisa-quantitativa/>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

OIKAWA, F. M. **Implicações do contexto universitário na saúde mental dos estudantes.** Universidade Federal De São Carlos. Programa De Pós – Graduação Em Educação. Sorocaba, 2019.

OLIVEIRA, R. E. C. **Vivências acadêmicas:** interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal. 124 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, T. M. Percepção de acadêmicos sobre a relação entre a participação em grupos de estudo e rendimento em avaliações. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, 2020.

PEREIRA, L. A.; RODRIGUES, A. C. Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global. In: CONFERÊNCIA INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EM RECURSOS HUMANOS, 4, 2013. **Anais...** Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão: 2013.

PORTO, A. M. S.; SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v.19, n.1, p. 208-219. São Paulo, jan./abr. 2017.

RESCHKE, M. J. D.; BIDO, M. C. F. Potencializando a experiência de internacionalização: reflexões sobre o Programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 128-138, jan./abr. 2017.

RODRIGUEZ, C. M. The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. **Higher Education Research & Development**, v. 28, n. 5, p. 523–539. 2009.

SCALI, Danyelle Freitas. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S. Transição para a universidade: apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). **Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, v. 2, n. 3, p. 889-909. 2001.

SOARES, A. B. *et al.* Inteligência e competência social na adaptação à universidade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 317-328. 2013.

SOARES, A. B. *et al.* Expectativas acadêmicas habilidades sociais na adaptação à universidade. **Ciências Psicológicas**, Montevideo v.11, n.1, p.77-88, jun.2017.

TINTO, V. Taking student success seriously: rethinking the first year of college. **NACADA Journal**, v. 19, n. 2, p. 5-9. 2007.

UAST. UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA. **Apresentação**. Disponível em: <<http://uast.ufrpe.br/apresenta%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

UFRPE. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/br/content/apresenta%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, v. 38, p. 219-235. 2010.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.