



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E  
SAÚDE

**A TRANSIÇÃO PARA A VIDA UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES COM ALTO  
RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

**Ana Claudia Damasio Ayres Lopes**

Brasília, 15 de julho de 2019.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E  
SAÚDE

**A TRANSIÇÃO PARA A VIDA UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES COM ALTO  
RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

**Ana Claudia Damasio Ayres Lopes**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de Brasília, como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de  
concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> JANE FARIAS CHAGAS FERREIRA**

Brasília, 15 de julho de 2019.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AYRES-LOPES, ANA CLAUDIA DAMASIO  
AAY985a ATRANSIÇÃO PARA A VIDA UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES COM  
ALTO RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO / ANA CLAUDIA  
DAMASIO AYRES-LOPES; orientador JANE FARIAS CHAGAS  
FERREIRA. -- Brasília, 2019.  
175 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,  
2019.

1. Transição para o ambiente universitário. 2. Estudantes  
de alto rendimento escolar. 3. Desenvolvimento humano. I.  
CHAGAS-FERREIRA, JANE FARIAS, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira – Presidente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Membro  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Olzeni Leite Costa Ribeiro – Membro  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

---

Profa. Dra. Ana Cláudia Rodrigues Fernandes – Suplente  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

## **Dedicatória**

Dedico esse trabalho às minhas filhas Mariana e Júlia, meus amores queridos e minhas inspirações e alegrias, a minha mãe, companheira e incentivadora na busca dos meus sonhos, a minha irmã, pelo carinho, ao meu esposo, parceiro e amigo nessa caminhada e ao meu pai, saudades.

## Agradecimentos

O momento de agradecer é revestido de muitas lembranças, é retornar ao primeiro dia e repensar em todos os momentos vividos ao longo desses 2 anos. E, então, perceber que, muitas pessoas foram importantes para a construção desta dissertação, ficando a sensação de que talvez não consiga ser completa nesse agradecimento.

Mesmo assim, gostaria de falar um pouquinho do que me trouxe de volta à universidade, ser estudante novamente, e poder olhar a dinâmica de adolescentes e suas trajetórias. que começam com a oportunidade de trabalhar com adolescentes nesse processo, que se sentem desconfortáveis e, ao mesmo tempo, felizes e, às vezes, confusos em suas emoções, decisões e pensamentos, compreendendo que esses desafios farão parte da sua construção, do seu desenvolvimento como sujeito em ação. Esses questionamentos me conduziram a minha decisão.

A Deus, por acreditar que Ele está sempre presente na minha vida e pela família que tenho, sem a qual não seria possível chegar aqui.

Às minhas filhas Mariana e Júlia, por compreenderem os momentos de estudo necessários, ao meu esposo, pela parceria, apoio e compreensão nos meus estudos, a minha mãe, pelas palavras de incentivo e carinho, a minha irmã, pelo apoio e presença.

Ao meu pai Emygdio Augusto Ayres (*in memoriam*), mesmo não estando neste plano; sem sua presença em minha vida, não seria possível ter chegado aqui.

À minha orientadora, Jane Farias Chagas Ferreira, pela orientação carinhosa, criativa e sempre incentivadora e segura, e por acreditar na minha pesquisa.

Na universidade muitas pessoas são importantes para que possamos estudar e dar conta de tantas atividades, às vezes essas pessoas “não aparecem” justamente pela qualidade do trabalho, pela responsabilidade e compromisso com que fazem suas tarefas do dia a dia. Gostaria, assim, de agradecer à servidora Maria e ao servidor Paulo Bahia, que me acolheram nas minhas dúvidas e sempre procuraram me ajudar com a parte administrativa importante.

Às professoras com quem pude aprender, e aprender é pra vida: Maria Claudia Lopes de Oliveira e Sandra Dourado, pelas orientações, conhecimento e a aprendizagem nas aulas de Seminários, Regina Pedroza e Lucia Pulino, pelas reflexões epistemológicas.

Aos pais e mães que aceitaram participar da minha pesquisa, a confiança, e aos meus entrevistados, que vivem dias corridos e com muitos estudos, e, mesmo assim, pararam um turno de suas vidas para participar da pesquisa.

Ao meu grupo de trabalho, pela paciência, companheirismo, apoio e parceria: Caroline Cunha da Silva Ferreira, Patricia Maretti, Marcela Prata, Kelly Dias e Giselle Regueira.

## Resumo

Na transição do Ensino Médio para o ambiente universitário o(a) estudante encontra desafios perante as rotinas, as evidências, as regras e as condutas que se apresentam ao longo do primeiro ano. O alto rendimento como preparação acadêmica para a universidade é ampliado em seus aspectos sociais e relacionais com o ambiente presentes na transição. Este estudo de casos múltiplos teve como objetivo investigar a transição para a vida universitária de estudantes de alto rendimento no Ensino Médio, tendo como objetivos específicos: (1) Identificar as características das relações escolares de estudantes de alto rendimento escolar com seus pares, família e professores; (2) Descrever a percepção do estudante de alto rendimento com relação ao seu processo de escolarização; especialmente aqueles vivenciados no Ensino Médio e primeiros semestres do Ensino Superior; e (3) Identificar fatores convergentes nas trajetórias de estudantes de alto rendimento, que podem explicar a sua performance acadêmica e o alinhamento de suas estratégias de estudo e de enfrentamento das mudanças que ocorrem ao longo desse processo. Para atingir os objetivos, foram realizadas entrevistas narrativas com 4 estudantes e seus familiares. Os dados foram analisados à luz da Teoria Fundamentada de Strauss e Corbin. Os resultados demonstraram que a transição para a universidade foi acompanhada de sentimentos de incerteza e tensões pelas mudanças na relação com o ambiente; pela busca de redes de apoio; e pela presença de práticas integrativas facilitadoras do processo. Com relação à família, os resultados evidenciaram a participação ativa nas relações escolares. As novas relações com o contexto acadêmico a partir das mudanças percebidas pelos estudantes demonstram que: (a) os(as) estudantes estabeleceram novas referências de ser “bom aluno”, aprender a trabalhar em grupo e valorizar as trocas com os estudantes veteranos; (b) os estudantes participam mais dos eventos de seus cursos; (c) a participação em movimentos sociais e políticos foi mencionada como uma forma de ação política mais ativa, mesmo que diferentes dos valores e crenças familiares; (d) a relação com o professor também se modifica. Entre as perspectivas para futuras pesquisas destacamos investigar (1) O alto rendimento feminino em cursos ou carreiras de maioria masculina; (2) As mudanças na dinâmica e rotinas familiares a partir do ingresso na universidade e de como essas novas configurações têm impacto na identidade dos filhos.

**Palavras-chave:** Transição; processo; alto rendimento; família; ensino superior

## Abstract

During the transition from secondary school to the university environment, students will encounter new challenges in regard to routines, evidence, rules, and behaviors that appear over the course of the first year. The demands for high academic performance during preparation for university are expanded to encompass both social relationships and those between the student and the environment which comprises this transition. This multiple case study seeks to investigate the transition to college life of high-income students in high school, and the specific objectives include: (1) Identifying the characteristics of school relationships between academically outstanding secondary school students and their peers, family, and teachers; (2) Describing the perception of academically outstanding secondary school students concerning their educational career; in particular those regarding their experiences in secondary school and during the first semesters in higher education; and (3) Identifying convergent factors in the trajectories of academically outstanding students, which may help to explain their academic performance and the alignment of their strategies for study and for dealing with the changes that occur throughout this process. Pursuant to these objectives, narrative interviews were conducted with 4 students and their families. The data collected was analyzed using Strauss and Corbin's Grounded Theory. The results showed that the transition to university was marked by feelings of uncertainty and tension caused by the changes in the students' relationship with their environment; by the search for support networks; and by the presence of integrative practices that facilitate the transition process. Concerning the family, the results showed that the students' parents were actively involved in school tasks. The new relationships with the academic environment by the students demonstrate that: (a) the students set new personal standards regarding the meaning of being a "good student", learning to work as a team and valuing exchanges with senior students; (b) students participated more actively in their course events; (c) participation in social and political movements was mentioned as a more active form of political engagement, even if these differed from their family's values and beliefs; (d) the students' relationship with their professors also showed significant change. The most significant potential areas for future research include: (1) Academically outstanding female students in predominantly male courses or careers; (2) Changes in family dynamics and routines as a result of university ingress and how these new configurations impact the young people's identities.

**Keywords:** Transition; process; academically outstanding; family; higher education.

## Sumário

|   |     |
|---|-----|
| Agradecimentos.....   | vii |
| Resumo .....  | ix  |
| Abstract .....  | x   |
| Lista de Tabelas .....  | xvi |
| Introdução .....  | 1   |
| Capítulo 1 - Fundamentação teórica .....  | 5   |
| A Transição no Processo de Desenvolvimento: Conceitos e Perspectiva Sistêmica .....       | 5   |
| Modelos Teóricos para o Estudo da Transição para o Ensino Superior.....                   | 8   |
| Transitando do Ensino Médio para o Ensino Superior: complexidades e desafios .....        | 10  |
| Estudos Sobre a Transição e Alto Rendimento Acadêmico.....                                | 14  |
| Capítulo 2 – Revisão de literatura.....   | 19  |
| Distribuição dos Estudos por Ano e País .....   | 19  |
| Recursos e estratégias que favorecem ou servem de barreira no Processo de Transição ..... | 20  |
| Aspectos Metodológicos vinculados ao Estudo da Transição .....                            | 21  |
| Fatores que impactam a transição para a universidade.....                                 | 25  |
| Capítulo 3 - Método .....   | 29  |
| Delineamento .....  | 29  |
| Características do Cenário da Pesquisa.....   | 30  |
| O colégio de ensino médio .....   | 30  |
| O Ambiente universitário.....   | 30  |
| Participantes.....  | 31  |
| Critérios de seleção .....  | 32  |
| Instrumentos.....   | 33  |
| Questões éticas da pesquisa com seres humanos.....  | 33  |
| Análise de dados .....  | 34  |

|  |    |
|--|----|
| Procedimentos de coleta .....  | 33 |
| Capítulo 4 - Resultados.....   | 36 |
| Reflexões sobre o contexto escolar e universitário dos(as) estudantes .....                        | 53 |
| Estudos de casos múltiplos .....   | 37 |
| Caso 1: Cândido .....  | 37 |
| Síntese das principais mudanças identificadas na transição de Cândido.....                         | 38 |
| Caso 2: Quitéria .....   | 39 |
| Síntese das principais mudanças identificadas na transição de Quitéria .....                       | 40 |
| Caso 3: Anita .....  | 40 |
| Síntese das principais mudanças identificadas na transição de Anita .....                          | 41 |
| Caso 4: Luiz .....   | 42 |
| Síntese das principais mudanças identificadas na transição de Luiz .....                           | 43 |
| O processo de transição: categorias de análise .....   | 44 |
| Categoria 1: A morte das cores .....   | 44 |
| Subcategoria 1: pressão e vácuo .....  | 45 |
| Subcategoria 2: “montanha russa das emoções”.....  | 46 |
| Subcategoria 3: dúvidas e medos: o que esperar do futuro?.....                                     | 46 |
| Subcategoria 4: a solidão da chegada: entre as lembranças e a novidade.....                        | 47 |
| Categoria 2: reconfigurando o sucesso acadêmico .....  | 48 |
| Subcategoria 1: a representação da nota baixa e da nota alta .....                                 | 49 |
| Subcategoria 3 – cobranças e exigências internas .....   | 51 |
| Subcategoria 4: mudanças nas estratégias de autogerenciamento (tempo, emoções, autoeficácia) ..... | 52 |
| Categoria 3: onipresença parental.....   | 54 |
| Subcategoria 1: interferência contraditória.....   | 54 |
| Subcategoria 2: participação protetiva.....  | 55 |
| Categoria 4: dentro da bolha.....  | 58 |
| Subcategoria 1: time de alta performance.....  | 58 |

|   |    |
|---|----|
| Subcategoria 2: entre heróis e vilões .....                             | 59 |
| Subcategoria 3: fazendo novas amizades.....                             | 61 |
| Subcategoria 4: convivendo fora da bolha.....                           | 61 |
| Subcategoria 5: celebração e invisibilidade .....                       | 62 |
| A Teoria a partir dos dados: compreendendo o momento de transição ..... | 62 |
| Capítulo 5 - Discussão .....  | 65 |
| Considerações finais .....  | 70 |
| Implicações para as escolas de Ensino Médio .....                       | 70 |
| Implicações para as instituições de Ensino Superior .....               | 70 |
| Implicações para as famílias .....                                      | 71 |
| Implicações para a psicologia escolar.....                              | 71 |
| Implicações para políticas educacionais .....                           | 72 |
| Limitações do estudo .....  | 73 |
| Sugestões para pesquisas futuras .....                                  | 73 |
| Referências.....  | 75 |
| anexos .....  | 81 |
| Anexo 1: etapas da pesquisa – descrição dos encontros .....             | 82 |
| Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....         | 86 |
| Anexo 3: Parecer Comitê de Ética .....                                  | 90 |
| Anexo 4: Grelhas de análise .....                                       | 93 |

**Lista de tabelas**

|  |    |
|--|----|
| <i>Tabela 1: estudos sobre transição no Ensino Superior – aspectos metodológicos (N = 13)</i><br>..... | 33 |
| <i>Tabela 2: dados dos participantes</i> .....   | 47 |
| <i>Tabela 3: dados dos pais e das mães dos participantes</i> .....                                     | 47 |

## Introdução

Observa-se o crescimento de pesquisas sobre a adaptação de jovens ao ambiente acadêmico nos últimos anos. Ao que tudo indica, esse fenômeno tem ocorrido em razão da expansão da Educação Superior brasileira, impulsionada pelas políticas educacionais adotadas nas últimas duas décadas no Brasil (Bisinoto, Rabelo, Marinho & Fleith, 2016). Com o aumento no acesso, emergiu a necessidade de serem pautadas discussões acerca desse processo de transição com a finalidade de serem fomentadas ações que favoreçam a manutenção com sucesso desses calouros no Ensino Superior.

A característica multifacetada da passagem do Ensino Médio para o Ensino superior pode ser considerada a partir de diversas teorias e enfoques que propõem compreender esse processo, e é associada a desafios enfrentados pelo estudante que conduz a transição acadêmica, social e desenvolvimental. Como exposto por (Goldman, 2012), a transição acadêmica envolve a compreensão e desenvolvimento de estratégias e habilidades necessárias ao sucesso do estudante universitário em um ambiente no qual os estudantes passam a ser responsáveis pela própria aprendizagem. A transição social, nessa perspectiva, desafia o estudante a fazer novas amizades que proporcionem a construção de redes de apoio. Por outro lado, a transição desenvolvimental está relacionada ao desenvolvimento da identidade, do sentido de propósito de vida, de aspectos associados a crenças, valores e princípios éticos.

Segundo De Clercq, Roland, Brunelle, Galand e Frenay (2018), o aspecto multifacetado do processo de transição para o Ensino Superior transparece na grande quantidade de desafios sociais, pessoais, acadêmicos e institucionais que os estudantes, principalmente os calouros de primeiro ano, precisam enfrentar. Na análise desses pesquisadores, os estudos que investigam o processo de transição não consideram essa característica multifatorial e acabam por investigar as variáveis presentes nesse processo de uma maneira isolada, sem interconectá-las.

A partir de uma perspectiva de curso de vida, em que cada trajetória é probabilística, as continuidades e mudanças resultam de pressões internas e externas ao indivíduo. Sendo assim, a transição se refere aos períodos de instabilidade onde determinados padrões de desenvolvimento são modificados ou instaurados, promovendo a emergência da novidade ou saltos qualitativos (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Sifuentes, Dessen & Oliveira, 2007). Nesse sentido a transição envolve um processo contínuo em um ciclo dinâmico: continuidades — instabilidade — mudanças (Thelen & Smith, 2006).

Ainda nessa direção, o desenvolvimento emerge da interrelação recíproca do indivíduo com o ambiente mais próximo, encontrando-se nas formas de interação ocorridas com esse contexto a participação no desenho das trajetórias de vida, na medida em que inibam ou incentivem a expressão de competências nas esferas cognitiva, social e afetiva (Polleto & Koller, 2008). A complexidade das interações envolve um indivíduo ativo e os elementos de seu ambiente externo e, para que sejam consolidadas as transformações ocorridas, estas devem ocorrer por períodos mais longos, o que será definido como processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A partir dessa visão sistêmica,

Bronfenbrenner (1996) conceitua a transição como alteração na posição da pessoa no ambiente em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos.

As mudanças identificadas nas características da pessoa não são efêmeras, implicam reorganização e manutenção, ao longo do tempo e do espaço, dos padrões de comunicação, das interações interpessoais, de aspectos funcionais na estrutura de papéis sociais entre outros. Nessa direção, as interações que ocorrem entre as pessoas, símbolos e objetos nos ambientes imediatos vão constituindo padrões de atividades, papéis e relações pessoais que estimulam ou inibem as relações interpessoais e que têm impacto sobre a forma de ser, pensar e agir da pessoa. A experiência acumulada com o passar do tempo é uma fonte de coação para o desenvolvimento das habilidades e competências humanas que são identificadas e estimuladas culturalmente.

Adotando o conceito de transição com base na perspectiva do desenvolvimento humano, toda a dinâmica desse processo volta-se para interação do indivíduo com o ambiente, distanciando-se da relação maturacional, entendida como plano estabelecido e determinístico, característica presente de algumas abordagens tradicionais (Scheithauer, Niebank & Ittel, 2008). A dinâmica do desenvolvimento engloba o organismo como um sistema complexo, constituído por diversos elementos interconectados, compreendidos em suas particularidades e integração com a totalidade (Carvalho-Barreto, 2013; Scheithauer, 2009).

Zittoun (2009) descreve o processo de transição a partir das rupturas na vida que produzem novas tarefas ou respostas perante as demandas do contexto percebidas pelo indivíduo. As sociedades contemporâneas expõem as pessoas a interrupções que parecem contínuas, mas que, na verdade, exigem o desenvolvimento de novas condutas, constituindo-se tais pontos de ruptura no curso da vida como “laboratórios naturais de mudança”.

Para Schlossberg (1981), a transição acontece como um evento previsto ou esperado, ou como um “não evento”, que estava previsto e não aconteceu ou ainda que não estava previsto. De qualquer maneira, é um processo que provoca mudanças em pressupostos sobre a própria pessoa e o mundo, por requerer uma mudança nos comportamento e relacionamentos. Ainda de acordo com a autora, as mudanças externas relacionam-se às transformações internas provocadas por novos pontos de vista da pessoa. O indivíduo que a vivencia é o principal ator nesse processo, uma vez que é compelido à mudança e impulsionado a buscar novos padrões de comportamento que podem ser efetivos ou não.

Fagundes, Luce e Rodriguez Espinar (2014) estudaram a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Nesse estudo as autoras concebem a transição como um processo de descontinuidade na que condiciona as mudanças de condutas, papéis e ambientes, sendo mediados por fatores institucionais e sociais. Assim, observa-se que nessa definição o enfoque volta-se para as mudanças ocorridas com base nas descontinuidades vivenciadas, podendo-se entender a mediação como ações do ambiente que ajustem a pessoa ao contexto.

Nesse mesmo estudo, Fagundes, Luce e Rodriguez Espinar (2014) apresentaram 4 modelos para o estudo da transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, denominados: (1) psicológico,

considera fatores de aptidão e de personalidade; (2) sociológico, considera os fatores da estrutura social, em especial a origem social, vertente mais tradicional, havendo abordagens ambientalistas que procuram articular fatores estruturais e dinâmicos dos contextos familiar, institucional e social; (3) psicossocial, que leva em consideração os processos interpessoais mais próximos e imediatos ao próprio indivíduo, partindo de referencial externo, que considera as variáveis de estrutura (âmbito familiar ou escolar) ou de processo (atitudes dos demais para com o sujeito), ou interno, que considera a percepção do indivíduo em relação às referidas variáveis e (4) eclético de interação, que considera os três aspectos anteriormente mencionados, a partir das perspectivas do desempenho acadêmico, da satisfação dos estudantes com relação às suas conquistas, aos processos de progresso e à adaptação ao meio. Fagundes (2014) ainda aponta os modelos ecléticos de interação como os mais eficazes para compreender a transição para o Ensino Superior.

Partindo-se de uma visão sistêmica do desenvolvimento humano, esta pesquisa compreende o contexto escolar e universitário como dois microssistemas que se organizam em torno de objetivos acadêmicos, tendo em vista a formação do indivíduo. Permeando esses objetivos acadêmicos, os valores educacionais são compartilhados e internalizados a partir das práticas pedagógicas e intermediam as relações estabelecidas entre estudantes, família e comunidade em geral. Com isso, o estudo sobre o processo de transição do Ensino Médio para o ambiente universitário torna-se relevante, uma vez que influenciará não somente nos processos educativos, mas na inserção no mercado de trabalho e na tomada de decisão sobre a carreira profissional, repercutindo sobre os demais aspectos da vida da pessoa ao longo do tempo.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a transição para a vida universitária de estudantes de alto rendimento no Ensino Médio. A partir desse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. identificar as características das relações escolares de estudantes de alto rendimento escolar com seus pares, família e professores;
2. descrever a percepção do estudante de alto rendimento com relação ao seu processo de escolarização; especialmente aqueles vivenciados no Ensino Médio e primeiros semestres do Ensino Superior;
3. identificar fatores convergentes nas trajetórias de estudantes de alto rendimento, que podem explicar a sua performance acadêmica e o alinhamento de suas estratégias de estudo e de enfrentamento das mudanças que ocorrem ao longo desse processo.

Em razão dos objetivos definidos para esta pesquisa, foram elaborados os seguintes questionamentos que se pretende responder ao final deste estudo:

1. como os estudantes de alto rendimento percebem o processo de transição do Ensino Médio para a Universidade?
2. Como a relação com os pares, professores e pais influencia nesse processo de transição?
3. Que novas relações com o contexto acadêmico são construídas a partir das mudanças

percebidas pelos estudantes?

Espera-se, com base nos resultados deste estudo, fomentar o planejamento e execução de programas, serviços, estratégias e políticas públicas e institucionais que promovam o engajamento e manutenção dos estudantes durante o Ensino Médio e o Ensino Superior com sucesso. Essas iniciativas devem privilegiar visão mais integral desses estudantes, levando-se em consideração aspectos voltados também ao bem-estar e qualidade de vida destes.

## **Capítulo 1**

### **Fundamentação teórica**

Entender a transição do estudante do Ensino Médio para o ambiente universitário a partir de um *continuum* no processo de escolarização requer a análise de múltiplos fatores que interconectam a pessoa em desenvolvimento às características do ambiente sócio-histórico-cultural no qual está imersa. Nesse processo, não se pode perder de vista a trajetória de vida desses egressos do Ensino Médio: sua história, suas expectativas e planos individuais e familiares.

A transição para o Ensino superior pressupõe o desenvolvimento de competências para além de uma nova pauta de exigências curriculares ou de perspectivas de inserção no mundo do trabalho ou de carreira profissional. Não se trata da adequação desse estudante “às exigências de um mundo acadêmico complexo”, mas de repensar e questionar metodologias educacionais padronizadas e descontextualizadas. Metodologias que não contribuem para a manutenção e conclusão com sucesso de uma gama cada vez mais diversa de alunos que adentram as universidades, como fruto das políticas de democratização.

Nesse sentido, esse capítulo tem como objetivo apresentar aspectos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente, é discutido o conceito de transição a partir de perspectiva sistêmica de desenvolvimento humano. Logo na sequência, são descritos aspectos teóricos encontrados na literatura acerca do processo de transição de maneira mais abrangente, e, por último, detalhados os resultados de estudos que interconectam o processo de transição e alto rendimento ou desempenho acadêmico.

#### **A Transição no Processo de Desenvolvimento: Conceitos e Perspectiva Sistêmica**

O estudo do desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva sistêmica pressupõe investigar a complexidade dinâmica que envolve mudanças e continuidades ao longo do curso de vida. Ou seja, requer a consideração de processos que abrangem eventos ativos na relação entre sujeito e cultura. Nesse sentido, de acordo com vários autores (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Chagas-Ferreira, 2016; Dessen, 2007; Dessen & Bisinoto, 2014; Sifuentes, Dessen & Oliveira, 2007), as trajetórias de desenvolvimento são únicas e envolvem mecanismos temporais que operam sobre instâncias tanto do funcionamento individual quanto da adaptação desse indivíduo em relação ao contexto em que este está imerso.

Ainda com base nessas autoras, os padrões de funcionamento individuais possuem plasticidade e sensibilidade que variam e sofrem influência de maneira diferenciada, o que pode ser demonstrado pelas diferenças na frequência e ritmo de desenvolvimento entre os indivíduos. Ou seja, diferentes aspectos do processo criam múltiplas possibilidades e diferentes caminhos de desenvolvimento (Thelen & Smith, 2006). Com isso, o desenvolvimento humano pode ser concebido como um processo progressivo de mudanças e continuidades em que o indivíduo assume papel de agente de seu processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2004; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Nessa perspectiva, o conceito de transição torna-se relevante uma vez que representa a complexidade, plasticidade e dinâmica permanente do processo de desenvolvimento (Van Geert, 1988). A partir de uma perspectiva de curso de vida, em que cada trajetória é probabilística, as continuidades e mudanças resultam de pressões internas e externas ao indivíduo. Sendo assim, a transição se refere aos períodos de instabilidade em que determinados padrões de desenvolvimento são modificados ou instaurados, promovendo a emergência da novidade ou saltos qualitativos (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Sifuentes, Dessen & Oliveira, 2007). A transição envolve um processo contínuo em um ciclo dinâmico: continuidades — instabilidade — mudanças (Thelen & Smith, 2006). Nesse sentido, os momentos de transição podem ser caóticos em função de envolverem múltiplos fatores, muitas vezes, imprevisíveis ou incontroláveis. Essa ideia de caos, segundo Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007, p. 380), “se aproxima às ‘crises normativas’, que podem ser caracterizadas como momentos complexos de transição entre estágios do desenvolvimento, em que se busca nova estabilidade dinâmica”.

Assim, é importante ressaltar que tanto a noção de transição quanto de estágio deve ser pautada de maneira interconectada e dinâmica. As características complexas de cada estágio do curso de vida desencadeiam processo de transição com especificidades associadas às características do indivíduo e do contexto sócio-histórico-cultural. Sendo assim, a transição representa tanto o estágio anterior, enquanto um conjunto de habilidades e competências que atuam como uma força multidirecional de coação, quanto o enfrentamento das demandas e exigências que levam o organismo a um novo patamar qualitativo (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006; Elder, 1998; Elder & Shanahan, 2006). Nesse sentido, a transição não constitui, apenas, um período de passagem de um estágio para outro, mas, de certa forma, engloba os dois estágios, numa relação dinâmica de complementaridade entre continuidade e descontinuidade na emergência do novo.

Nesse contexto, o processo de transição não está conectado, apenas, aos saltos qualitativos no desenvolvimento. Ele pode decorrer, também, em função de mudanças estruturais (hierárquicas ou no nível de complexidade), relacionadas às mudanças ou novas exigências associadas aos padrões de interação ou exigências da inserção em distintos contextos ambientais. Os processos de transição permitem a reorganização funcional ou estrutural que desencadearão novo padrão de estabilidade. Ou seja, contemplam tanto os processos de diferenciação quanto de integração que emergem dos processos de desenvolvimento (Lenz, 2001; Lerner, 2006; Thelen & Smith, 2006).

Essas relações estágio-transição, estabilidade-mudança caracterizam, em última análise, o desenvolvimento humano. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o indivíduo se desenvolve de forma gradual e contínua, mantendo alguns padrões de interação à medida que constrói outros (continuidade), ocorrem rupturas de padrões e saltos qualitativos que conduzem o indivíduo a novo estágio de desenvolvimento (descontinuidade) (Sifuentes, Dessen & Oliveira, 2007, p. 383).

Entre as várias transições que ocorrem ao longo do curso de vida, existem algumas que estão associadas aos processos de escolarização e que apontam o contexto escolar como um dos principais

nichos de desenvolvimento humano. Alguns autores evidenciam mudanças e continuidades que marcam as transições vinculadas às etapas do processo escolar que perpassam (1) as práticas educativas familiares até a entrada na Educação Infantil, (2) da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, (3) do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e (4) do Ensino Médio para o Ensino Superior (Britto & Limlingan, 2012; Dessen & Polônia, 2014; Dockett & Perry, 2014; Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010; Manago, Guan & Greenfield, 2015; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Sayre, Devercelli, Neuman & Wodon, 2015). Cada uma dessas etapas tem impacto relevante para o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem adulto. No entanto, é importante ressaltar que essa influência não está restrita ao desenvolvimento cognitivo, mas ao desenvolvimento humano como um todo.

A compreensão da particular relevância dos processos proximais ao desenvolvimento acarretou a ampliação da influência da pessoa nos resultados do desenvolvimento. Bronfenbrenner e Morris (2006) identificam três características da pessoa como intervenientes nas trajetórias de vida, pelo fato de promoverem a direção e força dos processos proximais: disposições comportamentais, os recursos e demandas. A primeira se refere às *disposições comportamentais ativas*. Elas são as *características pessoais generativas*, ou seja, dizem respeito às habilidades das pessoas de se engajarem em atividades individuais ou com outras pessoas, comum em indivíduos comunicativos, ou as *características pessoais inibidoras*, que são o oposto das disposições ativas, presentes, por exemplo, naqueles estudantes com timidez excessiva.

Os recursos biológicos dizem respeito às habilidades, experiências, conhecimentos e capacidades que são necessárias para o funcionamento eficaz dos processos proximais em determinados períodos do desenvolvimento. Esses recursos podem ser restritivos/inibidores, como alguma deficiência cognitiva, física ou sensorial ou podem ser dotes que ampliam os domínios e podem acelerar ou otimizar o processo. Nesse caso, o alto rendimento escolar pode estar relacionado aos processos cognitivos, aos estilos de aprendizagem, às experiências de sucesso escolar e à capacidade de processamento de informações e de gerenciamento de tempo. Esses recursos exercem influência na qualidade da transição aqui estudada.

A terceira característica apontada por Bronfenbrenner e Morris (2006) diz respeito às demandas que se vinculam às questões sociodemográficas como: idade, gênero, características físicas e aparência física que podem refletir, de forma ativa ou seletiva, as orientações provenientes do ambiente. Essas características podem ser fortalecidas ou desencorajar o engajamento em alguns processos proximais, ampliando ou reduzindo oportunidades e evocando certos tipos de reação no ambiente ou nas demais pessoas.

As disposições, os recursos e as demandas individuais englobam múltiplas variáveis relacionadas às características cognitivas, motivacionais ou socioemocionais, entre outras, podem ser vinculadas, concomitantemente, tanto a eventos temporais como às relações entre família-escola, escola-comunidade. Esses três elementos devem ser considerados nos processos que envolvem o desenvolvimento ao longo da vida, mas sempre em consonância com outros fatores que envolvem os

contextos ecológicos, a cultura e o tempo.

### **Modelos Teóricos para o Estudo da Transição para o Ensino Superior**

A transição que ocorre entre cada uma das etapas da Educação Básica até o Ensino Superior tem sido estudada por meio de diferentes teorias e modelos (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Sayre, Devercelli, Neuman & Wodon, 2015). No sentido de compreender algumas nuances que estão relacionadas ao processo que envolve a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, serão apresentados alguns aspectos teóricos que emergiram de uma revisão de literatura realizada por Ayres-Lopes e Chagas-Ferreira (2019). Entre as teorias e modelos teóricos encontrados se destacaram: (1) A teoria desenvolvida por Tinto, (2) o “Modelo de Transição” de Schoolsberg, (3) o “Ciclo de Transição para a Educação Superior” de Nicholson e (4) o modelo “As Quatro Fases do Choque Cultural” de Oberg (Gazo & Fonseca, 2013; Montgomery, 2017; Ryba, Stambulova, Ronkainen, Bundgaard & Selänne, 2015; Tinto, 2014).

A Teoria de Tinto (1999, 2006, 2014) aparece entre os estudos que integram a transição acadêmica e social vivenciada pelos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior, enfocando as ações institucionais no contexto universitário e sua relação com os aspectos individuais. Essa teoria visa explicar os fatores que podem levar o estudante a abandonar o Ensino Superior (Tinto, 2006). Ao construir sua teoria, Tinto (2006) enfatiza como as instituições são corresponsáveis pela evasão dos alunos, sendo elas mesmas mediadoras desse processo. Por outro lado, o autor defende que esta é uma questão política que precisa ser enfrentada institucionalmente, uma vez que podem ser planejadas ações com a finalidade de fortalecer estratégias que promovam a permanência do estudante.

Dentre os fatores associados à permanência na universidade, Gazo & Fonseca (2013) consideraram como fundamentais: a bagagem acadêmica anterior, o ambiente familiar, características pessoais, a intenção em terminar os estudos e as interações positivas com o meio acadêmico. Esses indicadores positivos para a permanência do estudante somam-se ao esforço estudantil e à aprendizagem como eixos fundamentais para o sucesso acadêmico. Ainda nessa direção, Tinto (2006) pondera que esses fatores devem ser considerados em interface com os atributos e orientações dos sistemas acadêmico e social nos quais o indivíduo se encontra inserido.

A partir da relevância de se construir um ambiente universitário que favoreça a transição e permanência dos estudantes, Tinto (2006) aponta quatro condições institucionais favoráveis à permanência ou manutenção dos estudantes que envolvem o aconselhamento informativo e a adoção de práticas de assistência apoiadas em 4 pilares: (1) configuração de altas expectativas para que os estudantes executem o seu máximo, (2) garantia de um serviço de apoio aos estudantes com alguma dificuldade acadêmica ou socioemocional; (3) provisão de orientações oportunas aos alunos nas tarefas de avaliação; e (4) o encorajamento por meio da promoção de eventos que levem os estudantes a participarem da vida universitária nos seus eixos prioritários: ensino, extensão e pesquisa.

Outros pontos de reflexão e aprofundamento ainda são apontados por Tinto (2006), tais como:

a interferência de fatores macrossociais, como políticas educacionais e apoio financeiro da universidade; a importância de que sejam realizados estudos que analisem as condições associadas às questões de gênero e raça; pessoas com deficiências e tipos de universidade.

Enquanto a Teoria de Tinto apresenta uma base conceitual sociológica com ênfase no ambiente, o Modelo de Transição de Schlossberg oferece uma estrutura teórica que possibilita a análise e a formulação de intervenções em todos os tipos de transição, sejam elas positivas ou negativas. Esse modelo tem como pressuposto uma visão desenvolvimentista do indivíduo e entende a transição a partir do curso de vida (Ryba, Stambulova, Ronkainen, Bundgaard, & Selänne, 2015). Para Schlossberg (1981), a transição ocorre quando um evento decorrente do transcurso da vida ou uma perda de algo, alguém ou uma expectativa, resultam em mudança de concepções sobre si mesmo e sobre o mundo, incorrendo em mudanças no comportamento e nos relacionamentos.

Ao aplicar o modelo de Schlossberg no contexto universitário com objetivo de compreender a transição de alunos asiáticos para o Ensino Superior em situação de intercâmbio, Montgomery (2017) refere-se a quatro sistemas que podem explicar esse processo: 1) *Situação*, que considera o papel desempenhado pelo estudante e o nível de controle apresentado; 2) *Self*, diz respeito aos recursos pessoais que caracterizam o indivíduo, incluindo idade, gênero, condição socioeconômica, etnicidade e valores que podem trazer sucesso dependendo da circunstância; 3) *Apoio*, está relacionado aos recursos externos disponíveis, abrangendo a relação com a família e amigos, instituições e comunidades as quais o indivíduo pertence; e 4) *Estratégias*, que são os mecanismos de enfrentamento que um indivíduo usa, tentando manter o controle da situação ou controle de estresse (Montgomery, 2017). Modelos que se baseiam na abordagem teórica das transições, como se verifica no Modelo de Schlossberg, focalizam o indivíduo em trânsito e procuram conhecer os efeitos internos que agem ou interagem com contexto mediato ou distal (Fagundes, Luce & Rodriguez Espinar, 2014a).

Mantendo o foco no indivíduo e seu desenvolvimento, De Clercq, Roland, Brunelle, Galand e Frenay (2018) ponderam que as pesquisas realizadas acerca do contexto universitário deveriam ser capazes de observar os eventos de maneira mais dinâmica e amparam seus estudos sobre a transição s modelo desenvolvido por Nicholson, chamado de "Ciclo de Transição para a Educação Superior". Como exposto por De Clercq et al. (2018), esse ciclo apresenta a transição a partir de 04 estágios vivenciados pelo estudante. O primeiro estágio é denominado de "Estágio de Preparação". Esse primeiro momento é caracterizado pelo contato inicial do estudante com a universidade. Nessa etapa, são relevantes as iniciativas do estudante em termos da busca de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades para alcançar a prontidão para o estudo e que possam mantê-lo motivado diante das descobertas e novidades. Em seguida, Nicholson propõe o "Estágio do Encontro". Nessa etapa do ciclo, o calouro precisará ajustar suas crenças iniciais, conhecimentos e percepções ao contexto acadêmico real. Nesse momento é requerido que disponha de estratégias de enfrentamento que possam dar sentido aos desafios enfrentados e que o auxilie a construir uma rede de relacionamentos. O próximo estágio do ciclo é considerado o "Estágio de Ajustamento", quando deve ocorrer o encaixe na relação indivíduo-

instituição. O quarto e último estágio seria o “Estágio de Estabilização”, caracterizado pelo equilíbrio disposto pelo estudante quando finalmente ajusta-se ao contexto acadêmico (De Clercq et al., 2018).

De Clercq et al. (2018) expõem como limitação do Ciclo de Transição de Nicholson o fato de que a compreensão do processo de transição exige maior profundidade de análise dos fatores contextuais. Nesse sentido, é imprescindível que seja considerada a complexidade das interações e os efeitos ambivalentes entre as características da pessoa e do contexto onde se dá a transição. Mesmo assim, consideram esse modelo válido, no que tange à sua capacidade explicativa do processo, apesar dessa moldura ser incompleta no que diz respeito à dinamicidade do processo.

O Modelo das “Quatro fases do Choque Cultural” de Oberg, citado por Sato & Hodge (2015), considera as reações vivenciadas pelos estudantes que podem provocar crises psicológicas ou disfunções sociais quando essas reações impedem a *performance* esperada ou desejada. Como exposto por Winkelman (1994), no contato com a nova cultura do ambiente universitário, quatro fases se configuram pela Teoria do Choque Cultural. Essas fases podem ser transferidas para o momento de transição para o mundo acadêmico, de forma a nos levar a compreender o processo pelo qual passa o estudante em seu momento inicial na universidade. Essas quatro fases são descritas como: (1) fase da lua de mel, caracteriza-se pelo interesse, excitação, euforia e idealizações sobre a nova cultura, a ansiedade e estresse vividos são interpretados positivamente; (2) fase da crise, nessa fase, pequenos erros se transformam em problemas maiores e as diferenças culturais começam a incomodar, há a tentativa de retorno a comportamentos que restabeçam a sua relação com a cultura original; (3) fase de reajuste e reorientação, nesse momento de transição para a nova cultura, a pessoa tanto se adapta à nova cultura, quanto pode apresentar comportamentos de luta e isolamento, convivendo em agrupamentos étnicos e evitando aprender sobre a nova cultura — esse pode ser um processo lento e envolve crises recorrentes e reajustamentos — quando a apreciação da outra cultura começa a emergir, aprender sobre a nova cultura transforma-se em um desafio divertido; (4) fase da adaptação, resolução e aculturação, caracteriza-se por ser uma fase na qual a adaptação configura-se em uma forma bem-sucedida em resolver problemas e gerenciar a nova cultura.

A Teoria de Tinto e os modelos apresentados nos auxiliam a compreender vários aspectos do processo de transição, oferecendo aos pesquisadores reflexões sobre as possíveis dinâmicas adaptativas. Nessa direção, esses modelos, na medida em que são aplicados às pesquisas de transição ao contexto universitário, possibilitam que os resultados desses estudos evidenciem novas relações indicando vários fatores que possam oferecer tanto às instituições quanto aos estudantes subsídios para a construção de uma relação de sucesso para ambos.

### **Transitando do Ensino Médio para o Ensino Superior: complexidades e desafios**

O acesso aos estudos superiores constitui um processo complexo no qual interagem múltiplos fatores e agentes educativos (Fagundes, Luce & Rodriguez Espinar, 2014). A complexidade revela-se, ainda, nos diversos enfoques de pesquisa sobre a entrada do indivíduo na universidade (Goldman,

2012), que consideram os programas oferecidos (Klatt & Ray, 2014; Turner & Thompson, 2014; Van der Meer, Wass, Scott & Kokaua, 2017), os aspectos relacionados a fatores pessoais ou à presença de recursos individuais que participam do processo (Brown, Fletcher, Henry, Borrie, Emmet, Buzza & Wombwell, 2015; De Clercq et al., 2018), os desafios identificados pelos estudantes no processo de aprendizagem (Ravichandran, Kretovics, Kirby & Ghosh, 2017) ou processo de inserção em outro contexto cultural (Montgomery, 2017; Ryba et al., 2015; Sato & Hodge, 2015).

Ao se estudar a transição para o Ensino Superior, encontramos na literatura, estudos que enfocam três dimensões desse processo: acadêmica, social e desenvolvimental. Essas dimensões são articuladas entre si e vários aspectos associados a essas dimensões são apontados como fundamentais para a compreensão do que concorre para a manutenção com sucesso dos calouros e demais estudantes na universidade.

Com relação à dimensão acadêmica, há uma interconexão de fatores associados às mudanças na relação com o contexto escolar, o que inclui a organização para os estudos e para a aprendizagem. Nesse sentido, a transição acadêmica tem sido estudada em conjunto com aspectos que consideram a transição social, que remete à interação com a comunidade acadêmica, pares e professores.

A dimensão relativa ao desenvolvimento considera a mudança nas relações com o ambiente, as novas exigências e referências de desempenho, incluindo os fatores internos na mediação desse processo, e a identidade. Estudos empíricos que levam em consideração essa dimensão indicam que o primeiro ano acadêmico é vivenciado como uma “luta” pelo estudante. Há grande esforço empreendido pelo estudante para se encontrar e se posicionar nessa “nova” relação com o ambiente. Esses estudos observam a necessidade constante desses estudantes de atenderem a demandas de leitura e de trabalhos acadêmicos mais complexos, o que requer a dedicação de maior quantidade de tempo, de energia física e mental nesse período (De Clercq et al., 2018; Gansemer-Topf et al., 2014). Nessa trajetória, a capacidade de autorregulação das estratégias de estudo (gerenciamento do tempo, organização de material de estudos etc.), a autoconfiança demonstrada e a qualidade na interação com pares e professores são apontadas como fatores que favorecem a adaptação ao novo ambiente (Brown et al., 2015; Gansemer-Topf, Zhang, Beatty & Paja, 2014; Turner & Thompson, 2014).

Entretanto, ao chegarem à universidade, os estudantes se deparam com diferenças entre as expectativas que tinham acerca do ambiente acadêmico e a realidade que encontram. Com isso, observam, também, lacunas nas práticas de estudo e divergências relacionadas ao conceito de *performance* ou desempenho acadêmico. Há certo consenso, entre os autores, de que nem sempre o capital cultural que esses estudantes trazem da escola, ou contextos educacionais anteriores ajudam nesse processo de transição (Meuleman, Garrett, Wrench & King, 2015). A apresentação de contextos mais práticos, que coloquem o estudante no centro do processo, por meio de aprendizagens mais ativas, colaborativas e influenciadoras de um ambiente caloroso e produtivo, parece proporcionar senso de identidade e de pertencimento. Esse senso de identidade e pertencimento é um forte indicador de sucesso nesse processo como sinalizam Cacciattolo e Gilmore (2016).

A dimensão social é destacada nos estudos sobre a transição para o Ensino Superior, como o de Meulmann et al. (2015), que parte do conceito de capital social construído por Bordieu, e, nessa ótica, a transição implica o ingresso no mundo adulto, exigindo o estabelecimento de novas relações fora do núcleo familiar. Sendo assim, fazer amigos, conhecer pessoas e obter apoio constituem habilidades que facilitam a adaptação ao ambiente universitário, além de favorecer o bem-estar e o sentimento de pertencimento a uma comunidade (Meulmann et al., 2015). Nesse sentido, ainda segundo Meulmann, o conceito de capital social, aplicado ao contexto universitário, compreende o aspecto relacional do estudante com o campo e domínio de conhecimento e com a universidade. Isto se reflete em termos de posicionamento e/ou luta para se posicionar na instituição e em reformulações nas redes sociais, na dinâmica familiar, nas crenças religiosas e nos valores e tradições do estudante.

Alguns estudos recentes destacam a importância do desenvolvimento dos relacionamentos sociais não somente durante o momento de transição, como também para a manutenção com sucesso do estudante na universidade (Ravichandran et al., 2017; Turner & Thompson, 2014; Van der Meer et al., 2017). Esses autores apontam para a necessidade de que sejam planejadas estratégias que incentivem a participação do estudante na comunidade acadêmica, de forma que fortaleçam, especialmente, os aspectos relacionais dessa experiência.

Um dos pontos de convergência entre os resultados dessas pesquisas diz respeito aos programas de apoio aos estudantes com a oferta balanceada de experiências sociais e acadêmicas. Esses programas devem oportunizar experiências encorajadoras à abertura multicultural (Turner & Thompson, 2014) e apresentar estratégias de enfrentamento perante a competitividade entre os estudantes, principalmente vinculada a comportamentos individualistas (Sato & Hodge, 2015). Essas estratégias, serviços e programas devem ter como objetivo não somente favorecer a permanência desse estudante e a sua adaptação ao ambiente universitário, mas também o seu desenvolvimento integral como pessoa.

A presença de rede de apoio e suporte social e de aconselhamentos adequados é vista pelos estudantes como positiva para o processo de transição ao Ensino Superior. Essas estratégias colaboram com um melhor entendimento do funcionamento da instituição, possibilitando a conexão com este ambiente e a minimização da ansiedade (Turner & Thompson, 2014). Cacciattolo e Gilmore (2016) argumentam sobre a relevância de se proporcionar ambiente que ofereça ao estudante a possibilidade de investir e desenvolver a autoconfiança e autoeficácia. Essas características são indispensáveis para o enfrentamento dos desafios que demandam ajustamentos e posicionamentos diferentes daqueles já experienciados ao longo do Ensino Médio. Nessa direção, é saudável que essas iniciativas não fiquem restritas aos programas de acolhimento, mas que alcancem os currículos dos cursos e as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Em relação a esses aspectos, Klatt e Ray (2014) enfatizam a importância de se conhecer a realidade dos estudantes que chegam à universidade e apontam a necessidade em se realizar mais pesquisas com grupos específicos, tais como: minorias, primeira-geração de universitários na família e estudantes internacionais.

Ainda com enfoque em questões sociais, as pesquisas com estudantes internacionais, por

exemplo, apontaram que barreiras relacionadas à comunicação, relativas à linguagem associam-se às configurações do novo ambiente, e, assim, o estudante precisa confrontar-se com novos valores culturais, metodologias de estudo diversas de sua vivência anterior e mudanças no relacionamento com os professores, precisando desenvolver novas estratégias para lidar com esse contexto (Sato & Hodge, 2015). Frente a tais mudanças, os estudos revelaram que as práticas individualistas contribuíram para a marginalização e isolamento dos estudantes estrangeiros, refletindo dificuldades para estes transitarem acadêmica e culturalmente para outros ambientes (Meuleman et al., 2015; Sato & Hodge, 2015). Esses processos se mostraram desintegradores e resultaram em queixas emocionais, tais como: ansiedade, inveja e ciúme. Esses sentimentos foram destacados entre estudantes oriundos de ambientes acadêmicos muito competitivos e individualistas (Sato & Hodge, 2015).

Os estudos que enfocam a transição a partir de uma concepção voltada para aspectos do desenvolvimento humano levam em consideração as mudanças nas relações com o ambiente, as novas exigências e referências de desempenho, incluindo fatores internos na mediação desse processo. Também são incluídos, nesses estudos, descritos a seguir, a interrelação entre os valores trazidos pelos estudantes a partir da sua cultura e os valores com os quais se confrontam ao iniciarem suas trajetórias em uma nova realidade cultural — a universidade.

No que tange aos fatores internos, que devem ser considerados nesse processo de transição, a autoeficácia e a autoconfiança têm sido apontadas como fatores protetivos e de enfrentamento que possibilitam a transição de sucesso do estudante (Cacciattolo & Gilmore, 2016; De Clercq et al., 2018; Turner & Thompson, 2014). Entretanto, cabe ressaltar os resultados da pesquisa realizada por Bergey, Parrila e Deacon (2018) a respeito da autoeficácia. Esses pesquisadores identificaram que o fator satisfação acadêmica apresentava correlação positiva com a manutenção de estudantes com histórico de dificuldade na universidade, mesmo entre aqueles que não apresentavam uma autoeficácia tão elevada. A contribuição desse estudo retoma a questão de se compreender os fatores socioemocionais e os traços individuais de forma articulada com o processo de transição vivenciado pelo estudante.

Ainda com enfoque na dimensão desenvolvimentista, Gansemer-Topf et al. (2014), no contraponto da pesquisa realizada por Bergey et al. (2018), investigaram a transição de estudantes em universidade privada, considerada seletiva em razão da nota elevada de corte nos exames para o ingresso em seus cursos. Esses pesquisadores identificaram que o escore de corte elevado para ingresso não era fator preponderante para uma transição bem-sucedida. As características do estudante anteriores ao ingresso na universidade, sobretudo suas habilidades sociais e relacionais, eram mais favoráveis ao sucesso na transição para um novo ambiente acadêmico. Como base nos estudos realizados por Gansemer-Topf et al. (2014), pesquisas futuras devem ampliar o foco investigativo para além das características acadêmicas e notas altas de ingresso, incluindo, nesse âmbito, variáveis do contexto familiar, relacionadas à aspectos identitários e relacionais dos estudantes, bem como suas estratégias de estudo e seus estilos de aprendizagem.

Apesar de Bergey et al. (2018) e Gansemer-Topf et al. (2014) focalizarem grupos diversos em

suas pesquisas — os primeiros pesquisadores investigaram o processo de estudantes com histórico de dificuldades em leitura; enquanto o segundo grupo coletou seus dados com estudantes que passaram em processo bastante seletivo —, esses autores coadunam com a perspectiva de que se deve realizar estudos sobre transição que objetivem investigar o processo de forma mais dinâmica e multifatorial. Gansemmer-Topf et al. (2014) destacam, também, que há poucas pesquisas que consideram os aspectos relativos à saúde mental e habilidades interpessoais anteriores ao ingresso dos estudantes na universidade, apesar de esses fatores continuarem a atuar como possibilidade de desgaste/atrito na transição.

Finalmente, cabe destacar as considerações de Meuleman et al. (2015), que enfatizaram a transposição necessária da perspectiva de que o estudante deve adaptar-se à universidade para o paradigma de que a universidade deve envolver-se com as questões dos alunos, atentando-se para a diversidade e a inclusão de todos com qualidade e sucesso. Com isso, aumenta a necessidade da atuação de equipes multiprofissionais que atuem nesse processo, não somente nos primeiros anos do curso, mas durante todo o tempo de permanência do estudante no contexto universitário.

### **Estudos Sobre a Transição e Alto Rendimento Acadêmico**

As pesquisas que relacionam transição e alto rendimento evidenciam o papel das estratégias de enfrentamento (Fagundes, Luce & Rodrigues Espinar, 2014), a descontinuidade do desempenho acadêmico (Palhares, 2014; Palhares, Torres & Borges, 2018), aspectos vinculados ao desenvolvimento socioemocional (Dias & Sá, 2011).

Estudos sobre o alto rendimento escolar são objeto de pesquisas que investigaram o contexto escolar, denominadas escolas de excelência, focalizando a transição desse estudante para o Ensino Superior (Torres, Palhares & Borges, 2018; Palhares, 2014), as percepções e vivências de jovens que frequentam essas escolas (Quaresma, 2015) e identificar o fatores que expliquem o alto rendimento dos alunos (Garcia & Bizzo, 2017).

Palhares, Torres e Borges (2018), e Palhares (2014) investigaram os impactos do conceito de alto rendimento construído na visão neomeritocrática de distinção na transição desses estudantes portugueses para o ES. O estudo quantitativo identificou que, entre esses alunos distinguidos, (1) o curso de Medicina é o mais escolhido, caracterizando-se por ser o mais seletivo, acompanhado pelos cursos de Engenharia Mecânica, Economia e Direito, cursos considerados a partir da lógica de mercado; (2) as rupturas na prática de estudo e na relação com o conhecimento podem explicar a queda das notas, (3) alunos que trazem o foco do estudo ao ingresso do curso pretendido como garantia de futuro, a medida que vivenciam a autonomia nas relações familiares e acadêmicas, demonstram desinvestimento nos resultados.

Segundo Palhares, Torres e Borges (2018), o jovem, enquanto aluno, que marcou o ensino secundário, daria agora lugar ao aluno enquanto jovem, vivendo um período de intensa experiencição pessoal e social realizado pela socialização num futuro que se vai desidealizando, mas que é temporariamente amortizado pelo envolvimento em novos desafios da cultura acadêmica e estudantil.

A percepção e conceituação de excelência, que os alunos, alunas e agentes educativos compartilham demonstram a relação que estabelecerão com o sistema de ensino no qual se encontram e com a própria construção do conhecimento. Quaresma (2016) realizou estudo exploratório em duas escolas públicas consideradas de elevada exigência acadêmica, cujo ingresso se dá por meio de exames, procurando lançar luz sobre as relações construídas nessas escolas e levantando alguns pontos para investigação com base na visão dos alunos sobre a excelência e o universo escolar. A maioria dos estudantes rejeita a premissa de que ser excelente é ser o melhor da turma, investindo no sentido do esforço, que remete, afinal, ao duro e continuado trabalho de si mesmo. A sentimento de competição é referenciado a partir dele próprio, identificado como a capacidade de atingir objetivos, vivenciando nos primeiros anos no colégio, os sentimentos de angústia e de frustração. O orgulho pela escola o vincula a esse universo e repousa na percepção de que o seu ingresso nela é resultado de seu mérito escolar e não de poder econômico, entretanto, se mesclam sentimentos de orgulho e incômodo em relação àqueles que permanecem excluídos dessa excelência.

A relação com essa escola, construída a partir das práticas e objetivos educacionais ancorados em pensamentos e filosofias que sustentam o sistema de ensino, acompanha esse estudante que inicia sua trajetória no universo acadêmico. Lançando sua pesquisa sobre os aspectos emocionais que mediam essa transição para o Ensino Superior, Dias e Sá (2011) definem esse momento como uma crise de efeitos estruturais, funcionais e emocionais no estudante que a vivencia, sendo o enfrentamento desse momento relacionado com a capacidade de este estudante gerir suas emoções, desenvolver sua autonomia, estabelecer sua identidade e estruturar seus objetivos.

Dias e Sá (2011) realizaram um estudo qualitativo com o objetivo de investigar aspectos emocionais vivenciados pelos alunos em processo de transição para o Ensino Superior. A pesquisa foi realizada com estudantes dos primeiros semestres do curso de engenharia de uma universidade portuguesa, cujo acesso restringe-se aos melhores alunos do EM, em razão da concorrência que enfrentam, procurando investigar os aspectos de ruptura vivenciados no cotidiano familiar, acadêmico e social desses estudantes.

O momento mais significativo em termos emocionais para esses estudantes é o primeiro dia; a desorientação, o estresse das emoções que acompanham o estudante e o apoio interpessoal causam impacto emocional nestes. O *background* da família é percebido como facilitador do enfrentamento desse momento gerador de ansiedade. Nesse primeiro momento, a alegria da chegada como resultado do investimento e esforço contrasta com os sentimentos de desconforto. Para Dias e Sá (2011), compreender os aspectos emocionais presentes nesse processo de transição contribui para o desenvolvimento de estratégias institucionais que possibilitem a integração desses estudantes ao ambiente acadêmico.

Almeida, Pinto e Lima (2018) conduziram uma pesquisa com a finalidade de investigar a influência dos professores, família, pares, organização do curso, conteúdos programáticos e espaço físico no período de transição de estudantes dos primeiros semestres de uma universidade pública do

Amazonas. Os estudiosos destacaram que a proximidade, apoio e abertura de diálogo são fatores considerados importantes pelos alunos e que as experiências iniciais antes do ingresso na universidade se revelaram como importantes fatores explicativos para o processo de adaptação, assim como percebiam a universidade como um ambiente de amplas possibilidades.

Mesmo com o destaque acerca do efeito das experiências anteriores, sobre a transição, Monteiro e Soares (2017) destacam que há uma descontinuidade entre as atividades e exigências do Ensino Médio e do Superior como um dos fatores que concorrem para a inserção acadêmica do estudante. Gerenciar as atividades, maior autonomia, maior distanciamento com os professores e novas relações em ambiente diversificado de amizades constituem desafios vivenciados nesse percurso. Muitas vezes, esses desafios são considerados de difícil manejo e exigem ações solitárias para que haja adaptação às novas demandas.

Frente a tais desafios, os resultados obtidos com base na pesquisa realizada por Monteiro e Soares (2017) demonstraram que o suporte social, entendido como o apoio dos pares, professores e família, favorece a adaptação ao ES. No tópico apoio entre os pares, verificaram-se diferenças entre os alunos de universidades públicas e privadas. Os primeiros procuram a ajuda dos veteranos, enquanto os segundos buscam os colegas de turma. Os professores são recorridos para as dúvidas pertinentes às avaliações e disciplinas. A família é recorrida como apoio emocional diante das incertezas. Porém, os principais impasses vivenciados diziam respeito às condições de infraestrutura da instituição, a precariedade de recursos, falta de informação, didática docente, limitações pessoais quanto à exposição de ideias e o lidar com grupos.

Fagundes, Luce e Espinar (2014), ao analisarem a literatura com base em uma visão eclética da transição, identificaram alguns fatores que podem explicar o processo de transição acadêmica desse estudante. A partir dos resultados, as autoras pontuam que o sistema de procedência e o ambiente cultural aparecem como aspectos favoráveis ao êxito acadêmico. Por outro lado, sugerem a adoção de modelos de intervenção que considerem a diversidade existente em razão dos novos papéis e funções desempenhadas na ES e a ampliação do conceito e de estudos sobre transição acadêmica para além dos resultados acadêmicos obtidos e contemplando outras variáveis que incidem sobre o processo.

Em síntese, os momentos mais críticos acontecem no primeiro ano do ensino superior, por levarem o estudante ao engajamento no curso ou à tomada de decisão de não permanecer. Nessa direção, as primeiras semanas de aula são de extrema relevância, uma vez que as experiências vivenciadas são contrastadas com as informações iniciais, as expectativas e a realidade dos estudos. Esse tipo de reflexão pode culminar com a retificação de expectativas em relação ao curso que vão desde a avaliação de modelos predominantes à capacidade de gerir os sentimentos *stress*. Como exposto por Coulon (2017), no primeiro ano da universidade, as coisas são mais difíceis, sendo a mudança mais espetacular a aprendizagem prática, conceituada como afiliação ao novo universo, que passa pela aprendizagem de um verdadeiro “ofício de estudante” perante as rotinas, as evidências, as regras e as condutas que se apresentam. A aprendizagem do conhecimentos, as habilidades e as competências que precisam ser

desenvolvidas perante as novas configurações do ambiente coadunam com o conceito de transição trazido por Zittoun (2009), que implica a compreensão da movimentação de uma forma já institucionalizada para outra.

Nesse processo de ingresso ao novo ambiente, ainda que os familiares e os estudantes acreditem que haja continuidade entre os dois sistemas de ensino, Coulon (2017), em seus estudos, a reflete sobre as rupturas que se apresentam com relação às condições de existência, à vida afetiva, ligada a uma vida mais autônoma em relação à família, e às condições de apropriação do saber.

Um dos fatores-chave para uma transição bem-sucedida diz respeito à orientação e atenção tutorial do aluno. Nessa direção, é fundamental que as universidades possuam centros, programas e serviços que possam cuidar do acolhimento e recepção de estudantes calouros. Essas estratégias devem ser abrangentes e envolver vários setores institucionais, bem como devem envolver professores, equipes técnicas específicas e a gestão como um todo. Buscar que esses estudantes sejam bem-sucedidos no seu ofício ultrapassa o sentido de um humanismo simpático, devendo incluir no fenômeno aspectos considerados em relação ao sofrimento psicológico daqueles que acompanham as dificuldades que o estudante pode apresentar nesse processo, o desperdício econômico entre outras causas que impactam a perda da sociedade global (Coulon, 2017).

As rupturas no desenvolvimento são compreendidas com base nas vivências de cada estudante em relação à interação com o ambiente universitário, estabelecendo pontos de mudança que constroem a relação com a nova organização de ensino (Scheithauer, Niebank & Ittel, 2008) e em relação aos relacionamentos que se constroem com o contexto universitário, e que levam a mudanças ou a transformações nas condutas e tarefas desses estudantes (Zittoun, 2009). A ruptura não se pauta no evento em si da chegada no Ensino Superior, mas na experiência vivida e considera a interação indivíduo-ambiente com base em visão sistêmica que proporciona a visão de desenvolvimento (Scheithauer, Niebank & Ittel, 2008), incluindo as experiências trazidas em interação com a vivência de cada um.

A transição compreendida no processo de interação com o contexto no qual o indivíduo se insere considera os contextos como promotores de desenvolvimento e não como barreiras ou impedimentos, as configurações estabelecidas proporcionam mudanças, transformações no sujeito e no contexto em interação.

A transição é definida por Zittoun (2009) com base no processo de reorganização do indivíduo que traz novos pensamento e ações e cujas trajetórias de vida são construídas com base nas rupturas, pontos de bifurcação, que implicam mudanças de trajetórias. Para Scholssberg (1981), a transição é compreendida como um evento ou não evento que provocara no indivíduo novas reorganizações, e para a visão sistêmica de Bronfenbrenner (1996), a transição é compreendida como processo que ocorre a partir da inserção da pessoa em um novo ambiente ou no exercício de um novo papel. Nesse novo ambiente descontinuidade e instabilidades que se apresentam, o indivíduo é levado a reconstruir e reestruturar novos conceitos. Neste estudo será utilizado esse conceito de transição com base na visão

sistêmica proposta por Bronfenbrenner (1996).

Nesse sentido, faz-se necessário identificar como as novas práticas acadêmicas relacionam-se com os processos de aprendizagem já vivenciados por esses estudantes e como os fatores individuais e familiares participam dessa transição. Considerando-se a transição não somente como um momento de ruptura na trajetória, mas como um momento necessário para a continuidade e estabilidade no desenvolvimento humano, o ingresso no Ensino Superior apresenta-se tanto como uma mudança, na maioria das vezes, planejada e esperada (nas sociedades ocidentais escolarizadas), mas também como um dos grandes desafios a serem superados em função das exigências de novas configurações individuais, familiares e culturais.

## Capítulo 2

### Revisão de literatura

Para a escrita deste capítulo, com o intuito de atingir aos objetivos desta pesquisa, foi realizada revisão sistemática da literatura para compreender como a transição acadêmica do Ensino Médio para o Ensino Superior está sendo investigada. Nessa direção, consultou-se a Base de Periódicos CAPES, definindo-se os seguintes descritores em Língua Portuguesa e correspondentes em Língua Portuguesa: "transição acadêmica", "academic transition", "ensino médio", "high school", "ensino superior", "higher education", "undergraduation", aplicando os operadores booleanos adequados. A partir dos resultados obtidos, foram aplicados os seguintes refinamentos como critério de exclusão: somente artigos publicados nos últimos 5 (cinco) anos e em periódicos revisados por pares. A partir da aplicação desses dois filtros, resultou a seleção de 39 (trinta e nove) artigos.

Esses artigos foram avaliados, primeiramente, a partir do título e resumo, delimitando-se como critérios para inclusão as publicações em periódicos científicos e estudos empíricos, excluindo-se os ensaios ou artigos teóricos. Restaram, dessa segunda etapa, 24 artigos, excetuando-se, ainda, os artigos duplicados.

Em relação aos 24 artigos que foram selecionados, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão, resultaram, para a análise e inclusão na revisão, apenas 13 artigos empíricos. Na sequência, realizaram-se a tabulação padronizada e metodológica dos dados levantados sobre os estudos e a construção das tabelas organizadoras desse levantamento, considerando-se os seguintes fatores: (a) ano e local de realização do estudo, (b) objetivo da pesquisa, (c) variáveis, teorias e modelos teóricos utilizados, (d) os delineamentos e métodos utilizados nas pesquisas: técnicas e instrumentos de coleta de dados, e tipos de análises adotadas. Esses dados fornecem informações a respeito dos recortes e do cenário de pesquisa sobre o processo de transição para o Ensino Superior.

Os resultados desta revisão sistemática foram divididos em duas seções: (1) aspectos teóricos relacionados à transição do Ensino Médio para o Ensino Superior e (2) aspectos metodológicos (Ayres-Lopes & Chagas-Ferreira, 2019). Os aspectos concernentes às questões teóricas da revisão foram apresentados no capítulo de fundamentação teórica desta dissertação. Os resultados relacionados aos delineamentos de pesquisa, variáveis estudadas e método foram apresentados a seguir.

#### **Distribuição dos Estudos por Ano e País**

A primeira análise dos dados levantados procurou identificar como esse tema tem sido estudado ao longo do tempo, que períodos foram mais significativos, em termos de quantidade de estudos realizados, e em que países se concentraram os estudos. Evidenciou-se, quanto à distribuição dos artigos ao longo do tempo, que o ano com maior número de publicações foi 2015, com 4 artigos (15%) das 13 publicações selecionadas. Em 2014 foram publicados 3 artigos; em 2016 apenas 1 artigo, em 2017, 03 artigos e, em 2018, 2 artigos. Isso revela que o interesse pelo tema se mantém ao longo dos anos.

Os Estados Unidos da América constituem o país com o maior número de artigos publicados, com quase metade dos artigos ( $n = 6$ ); seguidos da Austrália, com dois artigos ( $n = 2$ ) e Canadá,

Finlândia, Bélgica, Nova Zelândia e Reino Unido, cada um com 1 artigo. A distribuição dos artigos por país se mostrou menos equilibrada, demonstrando predominância de publicações nos Estados Unidos e em países europeus. Pode-se considerar tal concentração de pesquisas não somente pelo fomento e investimento em pesquisa, mas também pela presença de alunos estrangeiros que procuram as universidades desses países, contribuindo financeira e culturalmente para os ambientes universitários (Montgomery, 2017; Sato & Hodge, 2015), impactando a adoção de intervenções acadêmicas voltadas para a transição desses estudantes em ambientes cultural e linguisticamente diferentes, e para a manutenção desses estudantes ao longo do curso.

### **Recursos e estratégias que favorecem ou servem de barreira no Processo de Transição**

Alguns estudos investigaram os programas ou a forma como as universidades se organizavam para receber os novos estudantes. Entre as variáveis estudadas, destacam-se: (a) a participação dos estudantes nos programas ofertados e o efeito na permanência (Turner & Thompson, 2014; Van Der Meer, Wass, Scott & Kokaua, 2017; Klatt & Ray, 2014); (b) o processo de ensino aprendizagem e o efeito destes na permanência (Cacciattolo & Gilmore, 2016) e (c) a percepção do estudante a respeito da participação nos programas ofertados (Turner & Thompson, 2014).

Identificam-se, nesses estudos, dois pontos de convergência: a correlação entre as variáveis (a) resultado acadêmico e (b) permanência no curso com o intuito de investigar a efetividade do programa oferecido (Klatt & Ray, 2014; Van der Meer, Wass, Scott & Kokaua, 2017), considerando-se a experiência do estudante no primeiro ano na universidade, que abrange as adaptações nas mais diversas áreas do desenvolvimento: pessoal, social e vocacional.

Também foram pesquisados os recursos e estratégias de enfrentamento utilizados pelos estudantes logo no início desse processo de transição. Esses estudos investigaram: (a) a percepção dos estudantes e os desafios enfrentados no processo de aprendizagem (Cacciattolo & Gilmore, 2016; Ravichandran, Kretovics, Kirby & Ghosh, 2017); (b) desafios ou a presença de recursos individuais (Brown et al., 2015; De Clercq et al., 2018); (c) barreiras ou dificuldades para permanência dos estudantes (Gansemer-Topf, Zhang, Beatty, & Paja, 2014; Brown et al., 2015a) (d) processo de inserção em outro contexto cultural (Montgomery, 2017; Ryba, Stambulova, Ronkainen, Bundgaard & Selänne, 2015; Sato & Hodge, 2015).

Ainda foram descritos os recursos oferecidos pela universidade para favorecer a permanência desse estudante, bem como identificar os desafios vivenciados nessa trajetória e estratégias desenvolvidas pelo estudante para enfrentamento. Assim, considerações sobre o desgaste ou atrito enfrentado pelo estudante, bem como permanência desse estudante, estão presentes nos estudos de Brown et al. (2015), Gansemer-Topf, Zhang, Beatty e Paja (2014), Bergey, Parrila e Deacon (2018), Ravichandran, Kretovics, Kirby e Gosh (2017) e Cacciattolo e Gilmore (2016).

Brown et al. (2015) exploraram as demandas enfrentadas pelos estudantes-atletas ao ingressarem no ES, investigando os recursos disponíveis para enfrentamento e estratégias utilizadas perante as dificuldades que inibam transição bem-sucedida. Na mesma proposta de identificar fatores

que impedem ou encorajam o sucesso do estudante, Cacciattolo e Gilmor (2016) investigaram os fatores relativos às estratégias de ensino-aprendizagem adotadas por alunos do primeiro ano do curso de pedagogia, considerando sucesso o engajamento pedagógico contínuo do estudante em relação à adoção de um currículo ativo e colaborativo do curso.

Os desafios para transição e as estratégias voltadas para o processo de ensino aprendizagem também são considerados por Ravichandran, Kretovics, Kirby e Glosch (2017) ao estudarem o processo de transição de estudantes asiáticos ao ingressarem em universidade norte-americana, objetivavam identificar os desafios enfrentados em relação à linguagem escrita e verbal, relacionando a sugestão de estratégias de enfrentamento levantadas juntamente aos estudantes. O desafio da linguagem foi estudado por Bergey, Parrila e Deacon (2014), que objetivaram identificar os fatores motivacionais e de permanência de alunos que apresentaram histórico de dificuldade de leitura. Nesse estudo, consideraram critérios de satisfação acadêmica, performance acadêmica e permanência institucional. Conhecer e identificar os fatores demográficos, financeiros, acadêmicos e comportamentais relativos aos desgastes enfrentados pelos estudantes na transição para o ES, e que contribuem para o desligamento do estudante constitui o objetivo do estudo de Gansenmer-Topf et al. (2014).

Meulemann, Garrett, Wrench e King (2014) focalizaram seus estudos em estudantes não tradicionais, incluindo, nessa categoria, com base no contexto australiano, estudantes de primeira-geração, estrangeiros e oriundos do meio rural, investigando a experiência destes em termos de expectativas, experiências sociais e o senso de comunidade. Enfocaram aspectos da transição, considerando os fatores preditores e os processos recursivos. De Clercq et al. (2018) tinham como objetivo identificar os estágios de transição a partir do Ciclo de Transição de Nicholson, bem como e a dinâmica de adaptação desses estudantes ao longo do primeiro ano, considerando a presença de fatores preditivos da adaptação e os processos recursivos.

A partir da perspectiva de transição para uma nova cultura, Montgomery (2017) objetivou compreender as motivações, sentimentos de apoio e estratégias recorridas por estudantes chineses que iniciam o curso em uma universidade norte-americana, enquanto Sato e Hodge (2015) partem da visão do estudante asiático em intercâmbio em uma universidade norte-americana para identificar, com base no conceito de “*academic sojourner*”, o processo de assimilação e acomodação aos aspectos culturais que se apresentam, levantando, ainda, possíveis resistências à assimilação dessa nova cultura. Em outra perspectiva, Ryba et al. (2015) mapearam a trajetória de estudantes atletas transnacionais considerando questões do desenvolvimento de dupla carreira, as categorias estudante e atleta, bem como aspectos da transição para uma nova cultura.

### **Aspectos Metodológicos vinculados ao Estudo da Transição**

Neste tópico, os aspectos metodológicos relacionados ao delineamento de pesquisa e ao método são apresentados e discutidos: participantes, instrumentos de coleta de dados, e tipos de análises adotados nos estudos empíricos selecionados. Esses detalhes podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1: estudos sobre transição no ensino superior – Aspectos Metodológicos (N = 13)

| Estudo   | Método      | Participantes   | Instrumento de coleta de dados          | Análise de dados                  |
|--|-------------|---|---|-----------------------------------|
| (1) Turner & Thompson (2014)<br>Estados Unidos   | Qualitativo | 30 Calouros do 1o ano de universidade   | Entrevistas abertas                     | Análise utilizando NVivo          |
| (2) Ryba, Stambulova, Ronkainen, Bundgaard, & Selänne (2015)<br>Finlândia, Noruega e Dinamarca |             | 6 estudantes atletas transnacionais em dupla carreira: acadêmica e esportiva e que passaram pelos países nórdicos | Entrevista Narrativa – História de vida | Categorização e análise narrativa |
| (3) Cacciattolo & Gilmore (2016)<br>Austrália  |             | 6 Estudantes do 1o ano de pedagogia pré-serviço   | Grupo focal                             | “ <i>Portraiture</i> ”            |
| (4) Sato & Hodge (2015)<br>Estados Unidos  |             | (5) 8 Estudantes japoneses em intercâmbio nos EUA   | Entrevista semiestruturada              | Codificação e análise de conteúdo |
| (5) Montgomery (2017)<br>Estados Unidos  |             | (6) 6 Estudantes chineses em intercâmbio  |   | análise indutiva dos dados        |
| (6) De Clercq, Roland, Brunelle, Galand, & Frenay  |             | (7) 17 Calouros diretos do EM, selecionados randomicamente  |   |                                   |
|  |             | (8) 15 estudantes estrangeiros não  |   |                                   |

| Estudo   | Método   | Participantes  | Instrumento de coleta de dados   | Análise de dados   |
|--|--|--|--|--|
| (2018)<br>Bélgica  |  | oriundos de países de língua inglesa.  |  |  |
| (7)<br>Ravichandran,<br>Kretovics,<br>Kirby, &<br>Ghosh (2017)<br>Estados Unidos |  |  |  |  |
| (8) Brown et al. (2015)<br>Reino Unido   |  | 6 Estudantes atletas durante o curso,<br>3 estudantes Recém Graduados,<br>9 Técnicos, 3 staff e<br>5 administradores | Estudo de Caso (Universidade)<br><br>Entrevistas (estudantes) e<br><br>Grupo Focal (staff) | Categorização temática   |
| (9) Meuleman, Garrett, Wrench, & King (2014)<br>Austrália                        |  | 42 estudantes rurais, 112 de primeira geração e 16 internacionais  | Pesquisa on-line<br><br>Entrevista com<br>Grupo Focal                                      | Codificação e análise <i>a priori</i> e <i>post hoc</i>                  |
| (10) Gansemer-Topf, Zhang, Beatty, & Paja (2014)<br>Estados Unidos               | Método Misto (Quali e Quanti)<br><br>Estudo longitudinal | 3.800 Estudantes em curso integral na universidade ao longo de 7 anos  | Questionário e Entrevista Semiestruturada  | Análise regressiva<br><br>Análise fenomenológica-comparativas constantes |

| Estudo   | Método                      | Participantes   | Instrumento de coleta de dados  | Análise de dados                                     |
|--|-----------------------------|---|---|--|
| (11) Van der Meer, Wass, Scott, & Kokaua (2017)<br>Nova Zelândia | Quantitativo<br>Transversal | Todos os estudantes matriculados entre os anos de 2009 e 2011                 | Dados extraídos da base de dados da universidade  | Análise regressiva e<br>Análise de variância (ANOVA) |
| (12) Klatt & Ray (2014)<br>Estados Unidos                        | Quasi-experimental          | 2628 estudantes matriculados ao longo dos anos de 2000 a 2008                 | Grupo experimental<br><br>Grupo controle (participação em seminário)  | Análise de Variância e Qui-Quadrado                  |
| (13) (Bergey, Parrila, & Deacon (2018)<br>Canadá                 | Quantitativo                | 482 estudantes, destes 168 com relato de histórico de dificuldade na leitura. | Questionários<br><br>1. Questionário revisto da Escala Elementar de História de leitura – adulto<br>2. Escala de Autoeficácia Acadêmica<br>3. Escala de valores subjetivos<br>4. Subescala Acadêmica entendida da Escala de Satisfação com a Vida | Análise estatística Oblimin Rotation e MANOVA        |

O delineamento de pesquisa mais utilizado para o estudo da transição foi o qualitativo,

totalizando 71,4% dos artigos analisados (n = 9). Esses estudos utilizaram, em sua maioria, a entrevista semiestruturada (n = 5) como técnica de coleta de dados, associadas a Grupo focal (n = 2). Os dados coletados nesses estudos foram analisados por análise de conteúdo (n = 01), categorização temática (n= 2), codificação (n=2), análise narrativa (n=1) e um estudo que utilizou a técnica denominada “Portraiture” (“retratos”).

Dois estudos utilizaram abordagem quantitativa: Bergey, Parrila, e Deacon (2018), e Van der Meer, Wass, Scott e Kokaua (2017). Esse último tinha delineamento transversal e os dados coletados com base em dados da universidade. Os estudos realizados por Bergey, Parrila e Deacon (2018) utilizaram diversos instrumentos composto por questionário e escalas, sendo os resultados analisados com base na análise estatística Oblimin Rotation e MANOVA.

Gansemer-Topf, Zhang, Beatty e Paja (2014) realizaram estudo misto e coletaram os dados por meio de entrevistas e questionários. Enquanto, Klatt e Ray (2014) realizaram estudo quase-experimental, utilizando dois grupos: controle e experimental com relação à participação em um seminário ofertado aos estudantes no primeiro ano do curso. Os dados foram analisados por meio de estatística inferencial.

Com relação às amostras dos estudos, predominam nas pesquisas com delineamento qualitativo as amostras compostas por estudantes estrangeiros (De Clercq, Roland, Brunelle, Galand & Frenay, 2018; Sato & Hodge, 2015; Meuleman, Garrett, Wrench & King, 2014; Montgomery, 2017; Ravichandran, Kretovics, Kirby & Ghosh, 2017;) e a presença de critérios que incluíram estudantes que se encontravam no primeiro ano da universidade (Cacciattolo & Gilmore, 2016; De Clercq, Roland, Brunelle, Galand & Frenay, 2018; Turner & Thompson, 2014). Os estudos quantitativos e mistos utilizaram as coletas dos dados na base de dados da universidade e estabeleceram os recortes com base no objetivo de estudo. Nesses estudos quantitativos, observa-se o delineamento transversal e longitudinal. No único estudo quase-experimental (Klatt & Ray, 2014), a amostra foi formada pelos estudantes que participaram do programa que a pesquisa pretende validar. Utilizou desenho longitudinal. O programa teve duração de 8 (oito) anos do programa.

### **Fatores que impactam a transição para a Universidade**

Dentre os recursos e estratégias a que o estudante pode recorrer, De Clercq et al. (2018) destacam que, empiricamente, a performance anterior, a autoeficácia, o comportamento engajado e a autorregulação têm se apresentado como preditores ou recursos internos que favorecem o sucesso na transição. Em razão da complexidade e das características multifacetadas do fenômeno, indicam a investigação desses fatores de forma integrada.

No caso de estudantes que moram longe de sua família e cultura, as pesquisas revelaram que as práticas pedagógicas muito individualistas contribuíram para a marginalização e isolamento desses estudantes, refletindo em dificuldades para transitar acadêmica e culturalmente para outros ambientes (Meuleman et al., 2014; Sato & Hodge, 2015), sendo relatado o aumento de queixas emocionais, tais

como: ansiedade, inveja e ciúme. Esses sentimentos foram relatados por estudantes oriundos de ambientes acadêmicos muito competitivos no estudo de Sato e Hodge (2015).

Com relação aos programas de apoio acadêmico estudados, os resultados dos estudos apontaram que a presença de estratégias de acolhimento, suporte e aconselhamentos adequados colaboraram para um melhor entendimento do funcionamento da instituição, conectando os estudantes com o ambiente universitário, ao mesmo tempo em que minimizam a ansiedade (Turner & Thompson, 2014). Fazer amigos, conhecer pessoas e obter apoio e ajuda para compreensão do contexto e para ajuste aos estudos favorece o bem-estar do estudante e uma transição bem-sucedida para o ambiente acadêmico e social (Meuleman et al., 2014).

Os estudos demonstram a relevância do engajamento dos estudantes no início de curso, que envolve a participação em programas de apoio, estratégias de ensino e de aprendizagem que acompanhem estudantes denominados não tradicionais, tais como estrangeiros, atletas, primeira geração ou rurais, no processo de transição para ambiente universitário (Meuleman et al., 2014; Sato & Hodge, 2015; Turner & Thompson, 2014). Esses estudantes contribuem para o desenvolvimento da universidade. Porém, segundo a pesquisa de Meuleman et al. (2014), muitos desses alunos expressam sentimentos de isolamento e solidão, demonstrando mais dificuldade para negociar a transição para a universidade em razão do seu capital social.

Programas de acolhimento universitário que oportunizam, de forma balanceada, experiências encorajadoras à abertura multicultural, que apresentam estratégias de enfrentamento frente à competitividade de estudantes vinculados a comportamentos individualistas favorecem a permanência deste e a sua adaptação ao ambiente universitário e cultural (Sato & Hodge, 2015; Turner & Thompson, 2014).

Os resultados desses estudos evidenciam alguns indicadores de permanência na universidade, entre os quais se destacam: a capacidade de autorregulação das estratégias de estudo, a autoconfiança demonstrada, a qualidade para interação com pares, professores e as condições de saúde mental perante o afastamento da família ou casa paterna (Brown et al., 2015; Gansemer-Topf et al., 2014; Turner & Thompson, 2014).

### **Fatores a serem considerados em Pesquisas Futuras**

Gansemer-Topf et al. (2014) indicam a necessidade de serem realizados novos estudos que enfoquem aspectos que possam mediar a vida acadêmica de estudantes, e que impactam a trajetória desse estudante em relação aos conceitos de sucesso ou fracasso acadêmico. Esses fatores parecem ser mais significativos para compreender a transição do que as características acadêmicas anteriores ao seu ingresso à universidade (Gansemer-Topf et al., 2014).

Corroborando Gansemer-Topf et al. (2014), destaca-se a relevância de se investigarem aspectos relativos à saúde mental e habilidades interpessoais anteriores ao ingresso dos estudantes na universidade, tendo em vista que esses fatores continuam atuar como mediadores de conflitos na

transição. Os autores indicam que há poucas pesquisas que abordam a transição sob esse aspecto.

Com base nos aspectos metodológicos, sugere-se a realização de estudos que considerem a percepção dos profissionais que trabalham com esses estudantes em transição, conforme estudo de Brown et al. (2015). Com relação aos estudos quantitativos, sugere-se a realização de pesquisas quantitativas que identifiquem o perfil do calouro, principalmente daqueles considerados não tradicionais no contexto brasileiro, os atritos que concorrem com a sua permanência e os enfrentamentos, e estratégias que desenvolvem perante os desafios e rupturas que encontram nessa trajetória. De Clercq et al. (2018) apontam a importância de se estudar essa transição de forma mais dinâmica e multifatorial, assim como as pesquisas demonstram que esse processo transcorre. Entretanto, observam-se poucos estudos que, ao olharem a transição acadêmica, consideraram o desenvolvimento do processo, a construção da identidade desse estudante e da sua relação com a universidade em seu contexto sócio-histórico. Sugere-se, dessa forma, a realização de estudos sobre transição que considerem essa perspectiva.

A partir do exposto, os estudos sobre transição apontam três aspectos importantes sobre a transição para o universo acadêmico. São eles: acadêmicos, sociais e culturais. Esses aspectos, no entanto, não foram investigados interconectadamente de maneira a contemplar os processos de desenvolvimento mais amplos dos estudantes.

Com base nesse escopo, identificaram-se os estudos focalizados em avaliar os programas existentes e sua relação com a permanência desses estudantes no contexto universitário. Nesse tópico, os estudos variaram entre quantitativos, qualitativos e quase-experimental, havendo, em relação aos primeiros, objetivos voltados para a eficácia do programa, considerada em termos de performance acadêmica, e em relação aos estudos qualitativos, a percepção dos estudantes a respeito do apoio recebido.

Em relação aos artigos cujo foco constituía o ingresso de estudantes em universidades estrangeiras, observou-se a necessidade de conhecer a trajetória desses estudantes não somente em termos de ajustes às práticas de ensino e aprendizagem, mas de integração ao novo ambiente. Esses resultados apontam, ainda, para que sejam consideradas as características individuais dos estudantes, muitas vezes contrastantes com o ambiente acadêmico/escolar anterior, e o seu afastamento do núcleo familiar.

Os artigos analisados, também, consideraram os recursos de enfrentamento que favorecem o processo de transição. Entre esses recursos foram destacadas: a participação em programas de acolhimento, a utilização de estratégias pedagógicas menos competitivas e individualistas, e a valorização da experiência anterior ao ingresso do estudante na universidade. Nesse ponto, De Clercq et al. (2018) verificou, ainda, a relevância de se investigar esses fatores de maneira mais dinâmica, alinhados à complexidade e multifatorialidade das características desse processo.

Outra questão a ser considerada em futuros estudos está associada à variável performance acadêmica, que deve ser investigada para além das notas e índices de rendimento acadêmico. Nessa

direção, os estudos analisados apontam para a necessidade de se aprofundar a investigação com relação aos fatores subjetivos vinculados ao sucesso acadêmico, o que implica o conhecimento das demandas individuais, dos desafios sociais e das perspectivas de vida dos estudantes.

Conhecer os aspectos presentes na trajetória desses estudantes auxilia o desenvolvimento de práticas institucionais que promovam a continuidade desses estudantes com sucesso na universidade. Nesse sentido, ressalta-se a relevância de serem realizados estudos sobre a transição de estudantes brasileiros para o Ensino Superior, em razão das mudanças ocorridas em termos de políticas educacionais e públicas de incentivo ao acesso e à diversidade no Ensino Superior.

Com base na revisão de literatura realizada, este estudo orienta-se em abordagem qualitativa, constituindo-se em um estudo de caso múltiplo que busca responder a algumas lacunas apontadas nas pesquisas como: (1) levar em consideração os aspectos dinâmicos da transição envolvendo uma coleta de dados que transversalize, temporalmente, a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior; (2) considerar as características de alunos com alto rendimento acadêmico, uma vez que a revisão de literatura aponta que esses alunos têm maior probabilidade de melhor adequar-se ao Ensino Superior; (3) observar aspectos socioemocionais que estão associados ao processo de transição e (4) coletar dados com a família, uma vez que esta é apontada, juntamente à escola, como dois nichos de maior importância para o desenvolvimento humano.

## Capítulo 3

### Método

#### Delineamento

Esta pesquisa investigou o processo de transição do ensino médio para o ensino superior de estudantes com alto rendimento escolar, analisando os fatores individuais e familiares com base na perspectiva dos estudantes. Sendo o processo de transição o caso em investigação, definiu-se a metodologia qualitativa do estudo de casos múltiplos.

Os estudos de casos contribuem com a pesquisa na medida em que mantêm as características dos eventos na vida real, propõem a investigação do fenômeno no contexto em que se encontram e se adequam às questões de pesquisa que procuram dar conta do como um conjunto de eventos transcorrem (Yin, 2001). Cabe ressaltar que as teorias levantadas nos estudos de caso conduzem à compreensão e interpretação do fenômeno de forma mais analítica e aprofundada, sem o propósito de apresentar generalizações, o que se coaduna com a propostas dos estudos de base quantitativa.

Segundo Yin (2001), o projeto de estudo de caso contempla cinco componentes: (a) questões do tipo “como” e “por que”; (b) as proposições de pesquisa que delimitam os dados a ser coletados; (c) a unidade de análise, se um ou vários indivíduos devem ser incluídos no estudo, considerando o escopo da pesquisa realizada; (d) a lógica que une os dados às proposições; e (e) critérios para a interpretação dos dados. A pesquisa tem como questão principal descrever e gerar novas questões sobre como ocorre o processo de transição do contexto escolar para o contexto acadêmico. Fatores pessoais e familiares acompanham esse processo e, para que possam ser construídos com base na vivência dessa experiência, propôs-se o estudo de múltiplos casos, levantando-se similaridades e contrariedades em relação às teorias construídas em estudos realizados que pesquisaram esse processo de transição, os quais, em sua maior parte, foram conduzidos com base em metodologias quantitativas.

No caso de estudos de múltiplos casos, enfoque utilizado nesta pesquisa, estes seguem a mesma lógica dos casos clássicos (únicos), a qual foi apresentada acima, e, por isso, distinguem-se da lógica de representação amostral. Os casos múltiplos pretendem mostrar as diferentes perspectivas do caso em estudo, havendo, para isso, a seleção de casos que possuam pontos de semelhança (Creswell, 2014) e não variáveis como ocorre na lógica amostral. Assim, o caso selecionado adequa-se a um propósito que se alinha ao escopo global da investigação e configura-se de forma a seguir a lógica da replicação teórica, na qual direciona-se a resultados similares ou contraditórios que conduzem a análise da proposta teórica inicial (Yin, 2001).

As limitações relativas aos estudos de casos múltiplos relacionam-se à quantidade de resultados e teorias que são construídas e com as quais o pesquisador necessita dar conta, exigindo um tempo maior em seu desenvolvimento. Ressalta-se que, evitando-se ir a campo com uma proposta muito ampla, são elaboradas proposições que permitam maior cuidado para que as teorias construídas não se apresentem de forma muito ampla e, talvez, distante do objetivo principal da pesquisa (Yin, 2001).

## **Características do Cenário da Pesquisa**

### **O Colégio do Ensino Médio**

Os estudantes participantes desta pesquisa cursaram o Ensino Médio em escola pública localizada em Brasília com sistema educacional pautado em regulamentos e regimentos próprios, organizadores das práticas educacionais, e com regras formalizadas e bem delimitadas, sendo definidos os deveres e direitos de cada um dos atores dessa comunidade escolar, incluindo a família. O Colégio em questão atendia estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, cujo ingresso é realizado por concurso de seleção ou por transferência dos pais que compõem a instituição à qual o Colégio está vinculado.

O Colégio adota formalidades alinhadas à filosofia de construção de cidadão, incentivando a continuação dos estudos após a obrigatoriedade e estabelecendo solenidades que marcam a entrada e conclusão no sistema de ensino, havendo nesses momentos juramentos nos quais são apresentados o compromisso do estudante com os preceitos da escola e com o dever de cidadão. Entre as práticas educacionais, utiliza-se a concessão de honrarias que são obtidas com base no rendimento escolar do estudante, os quais são classificados em razão das médias obtidas ao término do ano letivo.

Essas condecorações são consideradas recompensas pela aplicação do estudante nos estudos e visam distingui-lo por seus méritos e esforços, destacando-o de seus pares. Os estudantes que apresenta nota superior a 8,0 (num sistema que vai de 0 a 10) em todas as disciplinas, em cada uma das séries, recebe condecorações que identificam tal condição. Essas honrarias são concedidas em solenidade formal perante toda a comunidade escolar (RI-CM, 2011).

No sistema de ensino no qual os estudantes se encontravam, o resultado escolar encontra-se atrelado ao critério de sucesso. Ao ingressar em outro sistema de ensino, o Ensino Superior, alcançado a partir da aprovação em concurso de provas, a literatura demonstra que novos desafios e tensões podem surgir nesse processo.

### **O Ambiente universitário**

O sistema de ensino universitário objetivava a formação de profissionais para as atividades que demandam estudos superiores. As disciplinas cursadas pelos estudantes são escolhidas entre módulos integrantes do currículo do curso e módulos livres oferecidos pela universidade. As matrículas nas disciplinas ficavam a cargo do estudante, havendo critério mínimo de créditos a ser cursados e número máximo de reprovações em disciplinas, o que, nesse último caso, conduz à expulsão do estudante. A avaliação final do estudante pauta-se em menções, distribuídas da seguinte maneira: as menções atribuídas ao rendimento acadêmico do aluno em disciplina e sua equivalência numérica são as seguintes: SS (entre 9,0 e 10,0); MS (entre 7,0 e 8,9); MM (entre 5,0 e 6,9); MI (entre 3,0 e 4,9); II (entre 0,1 e 2,9) e SR (zero).

A universidade onde estavam matriculados os estudantes deste estudo baseia-se em uma gestão democrática, de descentralização e de racionalidade organizacional, sendo constituídos Conselhos que deliberarão sobre as pautas de interesse na instituição, área administrativa, área de ensino, pesquisa e a área comunitária, e o Conselho Universitário responsável pela visão da universidade como todo e que integra toda a comunidade universitária: Reitores, Sub-reitores, membros dos demais Conselhos existentes na universidade, Docentes, Discentes, Servidores técnico-administrativos e Ex-alunos. A descentralização configura-se na organização de Institutos e Faculdades, responsáveis, unidades acadêmicas com autonomia para coordenar as atividades de ensino, pesquisa e extensão em suas áreas de conhecimento, decidir sobre a sua organização e gerenciar seus recursos financeiros e humanos. Os institutos contam com colegiados, com representação de todos os integrantes da comunidade universitária, docentes, discentes e servidores técnico-administrativo, que deliberarão sobre responsáveis pela coordenação didática dos cursos por ela oferecidos (Universidade de Brasília, 2011).

Nessa trajetória, identificou-se a mudança nos objetivos educacionais e na estruturação dos sistemas de ensino, com novas dinâmicas e exigências de movimentação no ambiente educacional, que indicou a construção de um estudante mais ativo, autônomo e participativo no seu processo de ensino.

## Participantes

Participaram desta pesquisa 04 estudantes com idade entre 18 e 20 anos. Destes, 02 eram do sexo feminino e 02 do sexo masculino. Esses estudantes, ao longo do Ensino Médio, tiveram rendimento escolar considerado superior e reconhecido pelo sistema escolar onde estavam inseridos. Todos receberam condecorações ou destaques concedidos em razão do desempenho relacionado às notas e identificados pela comunidade escolar como representativo da situação de destaque deste estudante. Todos os estudantes passaram em processo seletivo para a Universidade antes de finalizar o Ensino Médio, no meio do terceiro ano. Somente uma das alunas optou pelo avanço. Nas tabelas a seguir são apresentadas as principais características dos participantes e de suas famílias para que se possam visualizar os respectivos perfis. Na tabela 2, são apresentados os dados dos participantes e na tabela 3, os principais dados sociodemográficos do pai e da mãe.

*Tabela 2*

*Dados dos participantes*

| Participante | Idade | Curso                 | Posição na Família | Atendimento Especializado | Período na Universidade |
|--------------|-------|-----------------------|--------------------|---------------------------|-------------------------|
| Cândido      | 18    | Medicina              | Primogênito        | Nenhum                    | 1º Semestre             |
| Quitéria     | 18    | Engenharia<br>Química | Primogênito        | Psicoterapia              | 2º Semestre             |
| Anita        | 18    | Letras /<br>Português | Primogênito        | Psicoterapia              | 3º Semestre             |

|      |    |          |       |                                   |             |
|------|----|----------|-------|-----------------------------------|-------------|
| Luiz | 20 | Medicina | Gêmeo | Psicoterapia/<br>Psicomotricidade | 4º Semestre |
|------|----|----------|-------|-----------------------------------|-------------|

*Tabela 3*

*Dados do pai e da mãe dos participantes*

| Participante | Mãe | Escolaridade.<br>Mãe | Trabalho<br>Mãe    | Pai | EScolaridade.<br>Pai | Trabalho<br>Pai |
|--------------|-----|----------------------|--------------------|-----|----------------------|-----------------|
| Cândido      | 51  | Superior             | Educação<br>Social | 51  | Superior             | Militar         |
| Quitéria     | 51  | Superior             | Não trabalha       | 55  | Ens. Médio           | Militar         |
| Anita        | 48  | Ens. Médio           | Não trabalha       | 45  | Superior             | Militar         |
| Luiz         | 51  | Ens.<br>Médio        | Não trabalha       | 55  | Superior             | Militar         |

### **Crítérios de seleção**

Foram incluídos como participantes deste estudo os estudantes que atendiam a, pelo menos, dois dos seguintes critérios de inclusão: (1) ter rendimento escolar superior em algum ano do Ensino Médio, (2) ter passado para a universidade ainda antes do término do Ensino Médio ou (3) ter sido contemplado com o Alamar, honraria de destaque, reconhecida pelo Colégio aos alunos com alto rendimento em algum momento do Ensino Médio.

Os participantes foram selecionados por conveniência, considerando os critérios de inclusão estabelecidos nesta pesquisa e que apresentaram interesse em participar. Todos eles haviam participado de alguma atividade de orientação vocacional promovida pela pesquisadora. Como na época da entrevista não havia menores de idade, todos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Estudos sobre a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior utilizam o período correspondente ao primeiro ano universitário como critério na delimitação de suas amostras (Cacciattolo & Gilmore, 2016; De Clercq, Roland, Brunelle, Galand & Frenay, 2018; Fagundes, 2014; Gansemer-Topf, Zhang, Beatty & Paja, 2014; Turner & Thompson, 2014; Van Der Meer, Wass, Scott & Kokaua, 2017). Tinto (2014) propõe que as universidades repensem as estratégias utilizadas no primeiro ano do estudante universitário, demonstrando a relevância desse período na permanência dos estudantes nesse universo. O primeiro ano configura-se como um critério para a delimitação do tempo a ser estudado apontado pela literatura para o estudo de transição para o ES. No entanto, no sentido de compreender melhor a amplitude desse fenômeno da transição, optamos por estender a coleta até os primeiros quatro semestres do curso superior.

## **Instrumentos**

Para a construção de dados desta pesquisa, foram utilizados instrumentos e técnicas amplamente reconhecidos em pesquisas qualitativas como: Análise Documental, Roteiro de Entrevista Narrativa e Diário de Campo.

**Roteiro de Entrevista Narrativa.** Os encontros com os estudantes, nos quais foram realizadas as entrevistas narrativas, aconteceram em dois momentos: no segundo semestre do ano de 2018 e seis meses após, quando se encontravam no semestre seguinte do curso. Entre esses dois momentos com os estudantes, foi realizada entrevista com o pai, a mãe ou os dois juntos, acatando a disponibilidade dessa família, sendo os estudantes convidados a participar. Esses momentos foram planejados com o intuito de reconstruir o processo biográfico do indivíduo em desenvolvimento e considerando os entrevistados especialistas de si mesmos (Flick, 2009). A entrevista narrativa configurou-se no instrumento alinhado ao objetivo desta pesquisa e à metodologia de análise de dados definida.

Os roteiros dos encontros em que foram realizadas as entrevistas narrativas encontram-se em anexo (Anexo 1). Entretanto, cabe expor a configuração e estruturação da entrevista narrativa para melhor compreensão desse processo. Nesse instrumento, apresentou-se uma pergunta geradora de narrativas relativas ao tópico em estudo, sendo aprofundados ao longo da entrevista fragmentos da narrativa que não foram detalhados e no fechamento apresentadas perguntas que visavam ao caráter teórico e ao equilíbrio da história do entrevistado (Breakwell, Hammond, Fife-Sc haw & Smith, 2010; Flick, 2009).

**Diário de Campo da Pesquisadora.** Imediatamente ao término das entrevistas realizadas, as observações ou narrativas informais que ocorreram após o desligamento do áudio foram registradas em diário, com o intuito de organizar melhor essas informações e não as deixar registradas, apenas, na memória. Esse instrumento sintetiza os conteúdos e reflexões advindas da interação com os participantes da pesquisa, possibilitando a própria sistematização da produção do conhecimento da pesquisa.

## **Questões éticas da pesquisa com seres humanos**

Também foram apresentados aos responsáveis e estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2) que foram devidamente assinados pelos participantes da pesquisa.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília, tendo sido aprovado em 02 de novembro de 2018 sob o número 98086918.7.0000.5540 (Anexo 3).

## **Procedimentos de coleta**

Os estudantes foram entrevistados ao longo de um ano de universidade e selecionados dentre aqueles que passaram para o ambiente universitário sem interrupções. Os procedimentos de seleção da

amostra, bem como as propostas e objetivos dessa pesquisa, foram explicados ao estudante(a) e a seus responsáveis, bem como foi realizada a leitura do TCLE.

Os procedimentos de coleta de dados foram planejados a partir de cinco etapas descritas a seguir. O esquema dos encontros, roteiro, pode ser visualizado no Anexo 1.

**1ª etapa.** Nessa etapa foram apresentados aos(às) estudantes os objetivos e o desenho da pesquisa. Os estudantes interessados em participar da pesquisa assinaram o TCLE, após leitura.

**2ª etapa.** Foi realizado o levantamento da documentação escolar e da universidade disponibilizada publicamente que regula o sistema educacional do Colégio que era frequentado pelos estudantes, objetivando a contextualização do ambiente escolar e a identificação das práticas de reconhecimento do alto rendimento existentes na instituição.

**3ª etapa.** Nesse momento, foi realizada a primeira entrevista com cada um dos (as) estudantes participantes. Para o registro dessa entrevista, foi solicitada autorização para gravação em áudio, que seguiu o roteiro de entrevista narrativa (Anexo 1) e transcrita logo após sua realização. Também, durante esta etapa, o(a) participante foi convidado(a) a narrar sua história escolar, buscando reconstruir a trajetória sobre esse período de sua vida. Os questionamentos que emanaram desse processo foram construídos ao longo da narrativa com enfoque nos temas pesquisados. As entrevistas dessa fase tiveram a duração média de 60 minutos, variando entre 45 minutos e 79 minutos. Os dados foram transcritos e analisados.

**4ª etapa.** Foi realizado encontro com a família e o(a) aluno(a) foi convidado a participar caso os horários fossem compatíveis e respeitando a disponibilidade dos participantes da entrevista. Após a leitura do TCLE e assinatura, foi solicitada a autorização para a gravação de áudio. Na construção das narrativas, foram exploradas algumas questões relacionadas a partir da entrevista anterior com o(a) estudante e tendo em vista as questões de pesquisa. Nesse encontro, pretendeu-se reconstruir o processo de conclusão do Ensino Médio e ingresso no universo acadêmico. Para esse momento, foram retomadas as questões escolares, o pai e a mãe foram convidados a relembrar o trajeto escolar do participante. As entrevistas tiveram uma duração de 60 minutos, variando entre 45 e 87 minutos. As entrevistas foram transcritas e analisadas *a posteriori*.

**5ª etapa.** Nesse segundo encontro com o(a) estudante, foi realizada uma entrevista final retomando questões levantadas na entrevista anterior e estimulando a participação do estudante para construção dos momentos anteriores e das vivências entre os dois encontros. As entrevistas dessa fase tiveram a duração média de 60 minutos, variando entre 60 e 80. Os dados foram transcritos e analisados.

### **Análise de dados**

A análise de dados foi realizada com base na Teoria Fundamentada de Strauss e Corbin (2008). Nessa abordagem fundamentada nos dados, considera-se que o indivíduo apresenta os dados mais relevantes que possam explicar ou dar condições para compreender aquele momento de vida, aquele problema de pesquisa, que objetivamos estudar. As entrevistas realizadas nessa perspectiva são

construídas para que os entrevistados falem sobre os fatos que se relacionam ao problema de pesquisa, possibilitando a estruturação de teorias a respeito do campo investigado. De acordo com a teoria, existem três passos: coleta, codificação e interpretação.

A partir da coleta de dados realizada, iniciou-se o processo de codificação das narrativas apresentadas pelo participante. A codificação qualitativa implica a categorização dos dados em segmentos, aplicando denominação concisa que sintetize e que represente cada conjunto dos dados, base para a formação dos enunciados e das interpretações analíticas que possibilitou o desenvolvimento de uma teoria emergente que possa explicar esses dados.

Nesse momento inicial, os códigos ou categorias que emergem dos dados caracterizam-se por estar abertos a todas as direções teóricas possíveis. A lógica da codificação considera que os dados surgem à medida que analisamos e oferecemos significados a eles, e, por meio desse trabalho de codificação, procura-se entender as atitudes e os relatos, os cenários e as emoções, as histórias e os silêncios dos participantes. Nessa perspectiva, entende-se que o mundo empírico não aparece de forma isolada da experiência humana, a linguagem e atitudes configuram-se em dados importantes para a compreensão das relações vividas. Os códigos procedem das linguagens, dos significados e das nossas perspectivas e inspiram o pesquisador a examinar os pressupostos ocultos na nossa própria utilização da linguagem (Charmaz, 2009).

O trabalho de exame e interpretação dos dados partiu da análise mais flexível e menos controlada dos dados das entrevistas, procurando ouvi-los, deixando que eles falassem por si (Strauss & Corbin, 2008), discutindo-se e repensando conteúdo e forma (em relação ao discurso). Essa técnica é denominada microanálise dos dados. As categorias que surgiram a partir dessa técnica serviram de base para o desenvolvimento da teoria, conduzindo o estudo para além da descrição e colocando-o em um modo conceitual de análise.

As primeiras análises estimularam perguntas teóricas abstratas em relação ao fenômeno, algumas mais gerais e outras mais específicas, bem como questionamentos complementares para as entrevistas subsequentes, auxiliando a revelação de conceitos e suas relações, assim como exposto por Strauss e Corbin (2008). E, no segundo momento, a codificação focalizada, quando são construídas as categorias que mais se destacam em grandes quantidades de dados. As grelhas de análise e as definições preliminares das categorias podem ser consultadas no Anexo 4.

## Capítulo 4

### Resultados

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção são apresentadas reflexões sobre o contexto escolar e universitário dos(as) estudantes. Na segunda, são descritos cada um dos quatro casos que compõe o estudo de casos múltiplos, seguidos de uma síntese das características e principais mudanças identificadas. Na terceira seção, são apresentados os resultados das análises das entrevistas realizadas, tomando como base a Teoria Fundamentada de Strauss e Corbin (2008). Nessa direção, foram elaboradas, a *posteriori*, quatro macrocategorias que agregam as zonas de sentido relacionadas ao processo de transição desses estudantes, nomeadas com base em fragmentos de seus relatos. São elas: (1) a morte das cores; (2) reconfigurando o sucesso acadêmico; (3) onipresença parental e (4) dentro da bolha. Cada uma destas categorias foi definida juntamente com suas subcategorias, sendo cada uma delas exemplificadas pelas falas dos participantes.

#### **Reflexões sobre o contexto escolar e universitário dos(as) estudantes**

Neste tópico serão apresentadas algumas reflexões sobre os contextos relativos ao ambiente escolar e universitário frequentados pelos estudantes. O ambiente escolar foi pautado em valores e práticas que acompanharam o estudante ao longo do Ensino Médio, assim como os princípios organizadores do contexto universitário estão conectados a práticas e atividades com as quais os estudantes se depararam ao ingressarem nesse novo ambiente.

A escola na qual os participantes cursaram o Ensino Médio é uma instituição federal de ensino militar, que se localiza no Distrito Federal e apresenta os valores disciplina e hierarquia como os pilares de sua constituição. Esses valores estão contidos no desenho do Projeto Pedagógico Escolar (2016) e incluídos nas práticas adotadas, prevendo o planejamento de ações que possibilitem o reconhecimento, vivência e compartilhamento desses valores para a rotina dos estudantes.

No Projeto Pedagógico (2016) e no Regulamento do Colégio (2011), os valores “disciplina” e “hierarquia” conectam as relações estabelecidas entre os docentes e os discentes. Com relação a deveres e direitos dos discentes, destacam-se os itens correspondentes aos direitos às recompensas em razão do seu desempenho, “visando distinguir aquele que, por seus méritos e esforços próprios, destaca-se entre seus pares” (RCIM, 2011, p. 47). Entre os deveres, destaca-se “manter seus pais ou responsáveis cientes das atividades escolares” (RCIM, 2011, p. 46).

Os procedimentos de distinção do estudante são definidos pelo regulamento (RCIM, 2011), havendo duas formas de destaques: o alamar, uma espécie de cordão colocado no uniforme, que é concedido aos estudantes que, ao longo do trimestre, apresentaram no mínimo média 8,0 (oito) em todas as disciplinas e aos primeiros colocados de cada série, correspondentes aos 10% (dez por cento) do total de estudantes daquela série. Esses primeiros alunos são classificados a partir de suas notas, sendo aquele com maior nota o que se apresentará em posição de destaque perante a turma nas solenidades e

formaturas realizadas.

A universidade frequentada pelos estudantes é uma instituição federal de ensino gratuito, localizada no Distrito Federal e composta por 25 (vinte e cinco) unidades acadêmicas, institutos e faculdades. A participação da comunidade nas decisões acadêmicas é prevista em regimentos internos, sendo a liberdade de ensino, a democratização da educação e o fomento à interdisciplinaridade princípios previstos no estatuto. A universidade organiza e disponibiliza palestras e atividades de recepção aos estudantes, como se observa no site da instituição, onde também se encontram informações sobre serviços de apoio psicológico a esses estudantes.

Ao longo do curso, o estudante monta a sua grade horária e escolhe entre as disciplinas integrantes do seu curso, obrigatórias ou optativas, ou disciplinas de outros institutos. O estudante constrói o seu caminho dentro da universidade e os cursos seguem o propósito de formar futuros profissionais. As avaliações são realizadas ao longo do semestre de acordo com o previsto pelo professor no plano de disciplina e os resultados são apresentados por meio de menções e divulgados pelo número de matrícula. As diferenças entre esses dois contextos educativos têm impacto na maneira como esses estudantes se constituem como sujeitos ao longo da trajetória acadêmica, e mais especificamente no momento de transição entre esses dois contextos, como fica demonstrado nas descrições dos casos que serão descritos a seguir.

### **Estudos de casos múltiplos**

Nesta subseção apresentamos a descrição detalhada das características sociodemográficas de cada estudante, o seu processo de escolarização e dados relevantes de sua trajetória acadêmica, especialmente vinculados ao Ensino Médio e aos primeiros semestres do Ensino Superior. Os nomes atribuídos a cada um dos participantes são fictícios, foram escolhidos aleatoriamente e visam manter suas identidades em sigilo, conforme compromisso estabelecido em função de questões éticas da pesquisa com seres humanos.

#### **Caso 1: Cândido**

Cândido tinha 18 anos e era o filho primogênito de uma família com 02 filhos. Cândido reside com o pai, mãe e o irmão mais novo, que este ano prestará vestibular. O pai e a mãe possuem formação superior. Porém, a mãe optou por não trabalhar para poder cuidar dos filhos. O pai é formado em direito e atua na área pública, sua mãe, na época da pesquisa, uma vez que os filhos estão mais independentes, atua como educadora social.

Cândido estudou em escola particular ao longo dos Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. Ao longo do Ensino fundamental, participou de concursos de bolsas oferecido pela escola, sendo sempre contemplado. No segundo semestre do 9º ano do Ensino Fundamental, ingressou em colégio público, permanecendo até o 3º ano do Ensino Médio.

O início do curso universitário ocorreu no segundo semestre de 2018, sendo aprovado pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) dentro das 5 vagas das cotas destinadas a estudantes da Escola Pública. No mesmo ano, foi aprovado para outra Instituição de Ensino Superior em outro Estado, porém optou por permanecer em Brasília, por considerar que o apoio dos pais possibilitaria manter o foco nos estudos e, também, em razão da qualidade do ensino da universidade.

Cândido informou que, apesar de se considerar muito ansioso, nunca fez acompanhamento especializado. No ano de preparação para os vestibulares, conseguiu bolsa em um curso preparatório em razão de seu rendimento escolar.

Com relação à organização para o estudo, o pai e a mãe de Cândido relatam que, nos primeiros anos de ensino básico, o pai estudava com Cândido. Porém, aos poucos, decidiu acompanhá-lo, apenas, em relação aos resultados obtidos na escola.

Quanto ao processo de escolha do curso, não participou de nenhuma orientação na escola ou fora dela. Porém, pesquisou sobre as carreiras que tinha interesse, participando do projeto “Médico por um dia”, projeto de extensão da Universidade de Brasília (UnB). Esse projeto de extensão é organizado pelos próprios universitários da universidade, com o objetivo de apresentar o curso a possíveis candidatos. Relata, ainda, que também visitou o Supremo Tribunal de Justiça e o Palácio do Itamaraty, porque estava em dúvida entre medicina, direito e diplomacia. O interesse por essas duas últimas áreas surgiu em razão das atividades que participava no grêmio de Relações Internacionais no Colégio do Ensino Médio. As atividades no Grêmio incluíam realização de simulações de reuniões de países na Organização de Nações Unidas (ONU). A mãe atribui a escolha de Cândido pela medicina à influência de um tio que é médico, pois Cândido gostava de acompanhá-lo em seu trabalho no hospital.

### **Síntese das principais mudanças identificadas na transição de Cândido**

Ao ingressar no ambiente da universidade, Cândido percebeu a desproporcionalidade sentida entre o tempo de estudo disponível e a quantidade de assuntos tratados em cada disciplina como a primeira mudança com a qual precisava lidar, pois impactava os resultados das notas. Frente a essa situação, criar redes de apoio de estudos constituiu a principal mudança identificada nesse período. A relação com os professores também se modificou, apesar da forte referência do professor do Ensino Médio. Porém, observa-se nessa relação uma forma mais dialogada, no sentido de negociar as tarefas.

A respeito da relação com a universidade, aqui abrangendo aspectos para além de sala de aula, Cândido considera que ainda estava compreendendo o processo de escolha, entendendo o que é ofertado e não obrigatório, organizando seu tempo na universidade e em casa, considerando atividades de estudo, descanso e encontro com os amigos. No relacionamento familiar, Cândido percebe maior liberdade, que denomina de independência, que é evidenciada pela necessidade de dar conta das tarefas diárias da vida universitária, como abrir uma conta-corrente e administrar seu dinheiro e horário.

O aspecto emocional, verbalizado como ansiedade, estresse e cansaço, sinaliza as mudanças que exigem novas formas de enfrentamento das demandas presentes nesse ambiente, cabendo ressaltar

que Cândido foi entrevistado ao longo do primeiro ano do curso.

### **Caso 2: Quitéria**

Quitéria tinha 18 anos e era a filha primogênita de uma prole de dois filhos. Ela residia com o pai, a mãe e a irmã mais nova. A mãe relatou que Quitéria iniciou a escolarização aos 2 anos de idade. Cursou a Educação Infantil em Salvador-BA. A escolha da escola nos primeiros anos pautou-se no espaço, a mãe priorizava escolas pequenas, pois achava que Quitéria estaria mais segura. No Ensino Fundamental I, Quitéria frequentou uma escola de porte maior e, segundo a mãe, ela demorou a se adaptar a esse ambiente escolar, pois considerava que Quitéria apresentava dificuldades em fazer amizades. O Ensino Fundamental II e o Ensino Médio foram cursados em Brasília. A resistência demonstrada por Quitéria na chegada à cidade resultou do impacto sentido pelo afastamento das amizades deixadas no outro Estado. Porém, ao final do primeiro ano no colégio, já estava adaptada ao ambiente escolar.

Com relação à escolarização dos pais, o pai iniciou, mas não concluiu o curso de geografia, ele possui, apenas, o EM e trabalha no serviço público, a mãe tem o curso superior de nutrição e, à época da coleta de dados da pesquisa, não trabalhava.

Ao longo do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, Quitéria apresentou destaque escolar, obtendo médias altas ao longo de todos os anos. Ela nunca teve dificuldades no processo de escolarização. No início, a mãe relatou que estudava com Quitéria, mas, com o tempo, foi passando a responsabilidade e organização dos estudos para ela. Segundo a mãe, também já não conseguiria estudar com Quitéria, uma vez que a matéria dada em sala de aula era cada vez mais complexa. Os cronogramas de estudos eram organizados pela própria estudante, eles eram ajustados ao que cada matéria exigia. Nesses cronogramas, a estudante considerava todas as atividades a serem executadas ao longo da semana, além das atividades de estudo. Essas práticas de gerenciamento do tempo eram mantidas pela estudante até à época da coleta de dados deste estudo. O colégio frequentado por Quitéria oferecia várias atividades extracurriculares. Porém, ela só participou do Coral por insistência das amigas.

Quitéria escolheu o curso de Engenharia Química, no meio do 3º ano do Ensino Médio foi aprovada para a universidade, entretanto, optou por permanecer no colégio. Nesse período, participou de um Grupo de Orientação Vocacional, pesquisou sobre o curso e a profissão de engenheira química, consolidando a intenção pela área. Quitéria relata que, em suas pesquisas sobre engenharia química, pensou em cursar a USP de São Carlos, porque o curso, naquela instituição, estava mais consolidado e próximo a grandes indústrias. Quitéria não participou de nenhum cursinho preparatório para os vestibulares. Estudou em casa, fez algumas aulas extras oferecidas pela escola para o ENEM e pesquisou outros materiais na internet.

Ao final do último ano do EM, sua pontuação do ENEM possibilitava o ingresso em universidade tanto em Brasília quanto em São Paulo. Ela optou por permanecer em Brasília junto à família.

A mãe relata que os primeiros dias da universidade foram os mais difíceis para Quitéria, sendo a questão do relacionamento interpessoal a principal barreira enfrentada, em razão da timidez da filha. Até então Quitéria nunca havia frequentado acompanhamentos especializados, iniciando a psicoterapia na metade do primeiro semestre.

### **Síntese das principais mudanças identificadas na transição de Quitéria**

Na relação com o ambiente universitário, as exigências de independência ligadas às tarefas da universidade começam por serem vistas como positivas. Quitéria manifestou o sentimento de satisfação consigo mesma por conseguir tomar decisões, sem esperar pelos amigos, diferentemente da relação inicialmente estabelecida de ter alguém que a ajudasse a explorar a universidade. Essa capacidade de decidir englobava situações do dia a dia e que exigiam a interação com o outro.

Quitéria enfatizou sua participação em movimentos sociais de apoio à universidade. No momento histórico atual, muitas discussões ocorreram no âmbito universitário e político. Participar desse momento histórico e defender seu estudo é uma situação nova para Quitéria, mas que ela considerava muito significativa, principalmente por refletir sua mudança.

Ao mesmo tempo em que se apropria de sua universidade e de seu estudo, defendendo seus direitos, observa a mudança na relação com os professores. Além de mais participativa em sala de aula, começou a buscar novas formas de lidar com as avaliações e as características de cada professor, o que alterou a visão que tinha do professor do Ensino Médio. Ao identificar as diferenças entre os professores, novas formas de interação com esse ambiente foram suscitadas. Ser mais participativa nas aulas e nos momentos de revisão de nota, procurar o professor, o que não fazia antes, era um movimento novo para Quitéria, que ela ainda estava em processo de dar conta. Nesse quesito, os resultados que alcança a mantinha em suas buscas nesse caminho.

No primeiro semestre, o impacto da mudança apareceu no confronto com a reprovação. A queda nas notas provocou a revisão do conceito de ser inteligente que carregou ao longo do Ensino Médio. A tristeza inicial levou à busca por informações sobre o processo, o que ocorreu por intermédio dos outros estudantes, principalmente dos veteranos, mas considerando sua visão crítica.

Com relação ao ambiente familiar, Quitéria observa mudanças principalmente na relação paterna, percebendo maior liberdade e compreensão do pai sobre esse momento de vida, principalmente ao permitir que saísse com amigos, que participasse de movimentos políticos e que frequentasse os eventos sociais. No entanto, ela observou que essa relação se encontrava em construção.

### **Caso3: Anita**

Anita tinha 18 anos e era a filha mais velha de uma prole de duas filhas. Ela morava com o pai, a mãe e a irmã mais nova, e havia sido diagnosticada com autismo. O pai era formado em Matemática, porém não exercia essa profissão, a mãe não tinha curso universitário e não trabalhava fora.

O pai relata que Anita iniciou a escolarização com aproximadamente 2 anos de idade e, segundo ele, e a própria Anita, desde os 3 anos tinha interesse por livros e pela escrita. Segundo Anita, seu pai sempre incentivou a leitura, tendo comprado muito livros. Anita lembra que gostava muito de estar com um livro na mão. Dizia que queria ser escritora.

Anita cursou o Ensino Fundamental I em Minas e o Ensino Fundamental II e Ensino Médio em Brasília, a não ser o 1º ano do EM. Durante esse ano, seu pai foi trabalhar por um ano na França. Dessa forma essa série foi cursada a distância, pois a família toda se mudou para aquele país. Ao retornar ao Brasil, continuou a frequentar o mesmo colégio. Ao longo do ano em que esteve fora do país, além das aulas a distância, Anita frequentava o colégio regular. Inicialmente, foi matriculada em uma escola que atendia estrangeiros, Anita sentia-se diferente por isso. Segundo ela, parecia que a leitura era muito reduzida, isso a desagradava porque queria ser tratada da mesma forma que os estudantes daquele país. Com isso, seu pai a trocou de escola, que ela disse ter gostado muito, pois sentia que estava tendo aula de literatura mesmo.

Anita frequentou um grupo de orientação vocacional, para ajudá-la a dirimir suas dúvidas entre cursar Letras e Arquitetura. O primeiro curso a atraía porque gostava de ler e escrever, mas o magistério ainda era uma incerteza, enquanto o curso de arquitetura estava relacionado ao seu gosto por desenhar. Por um período, Anita frequentou um curso de desenho de quadrinhos que a escola ofertou, como atividade extracurricular. Nesse processo de escolha, Anita decidiu por Letras, inicialmente Letras-Francês, a pesquisa sobre as carreiras e o peso do gosto pela leitura foram indicadores da escolha.

Anita relata que, ao retornar para o Brasil, observou que seu interesse pelos estudos havia mudado, interessava-se mais pelas matérias de “humanas”, principalmente Língua Portuguesa (Gramática e Literatura). Em razão dessa mudança de interesses, relata que o rendimento não apresentava o mesmo patamar de antes e isso impactou as médias finais dela. Mesmo assim, no meio do 3º Ano do EM, Anita foi aprovada para o curso de Letras-Português, exatamente o curso que havia escolhido. Inicialmente, relata que ficou em dúvida se sairia ou permaneceria até o final do ano para tentar novamente. Optou pelo avanço e iniciou o curso no segundo semestre de 2017.

Anita frequentou a psicoterapia pela primeira vez antes de decidir se ficaria no Brasil ou acompanharia a família para a França. Quando regressou ao Brasil, retomou à psicoterapia e, ao iniciar o curso, retornou mais uma vez. No momento da coleta de dados, Anita estava iniciando o quarto semestre do seu curso e não fazia nenhum tipo de acompanhamento.

### **Síntese das principais mudanças identificadas na transição de Anita:**

A percepção de que o ritmo de estudo divergia do período do Ensino Médio provocou em Anita uma inquietação que a impulsionou na construção de outras formas de lidar com as novas demandas de leitura, trabalhos e provas. Saber selecionar o que é possível fazer para não se sobrecarregar, respeitar seus limites constituem mudanças observadas por Anita, que considerava esse processo de escolha como autonomia.

À medida que novas relações foram se construindo com o curso, Anita modificou sua interação com a universidade. Frequentar os Centros Acadêmicos, almoçar no RU, ficar na universidade e conhecer novos prédios e espaços fez com que Anita desenvolvesse o sentimento de pertencimento.

Sentia-se mais dona de suas opiniões e mais politizada. Na época da coleta de dados, procurava participar em movimentos que lutam pelas causas que acredita e em reuniões que se destinam à organização do curso. Para Anita, a universidade transforma as pessoas, e, no seu caso, percebe que participa mais da construção do curso, diferentemente da escola do EM, e sente liberdade para expressar sua opinião e religião. Para Anita, a relação é bem embasada e desenvolvida nesse ambiente para lutar pelo que acredita e defender direitos. Com isso, as exigências das disciplinas são vistas como parte do processo, diferentemente do início do curso, quando tinha maior dificuldades. No momento atual, percebe que a aprendizagem não acaba e que o caminho e as escolhas sobre o que quer aprofundar é de sua responsabilidade.

#### **Caso 4: Luiz**

Luiz tinha 20 anos e era o filho do meio de uma prole de três filhos. Na época da coleta de dados, ele residia com seu pai, sua mãe e seus irmãos: uma irmã mais velha, que retornou após a conclusão do curso de Engenharia da Computação no Instituto Militar de Engenharia (IME), e seu irmão gêmeo, que cursava Engenharia na mesma universidade. O pai teve formação superior em tecnologia e trabalhava no serviço público, a mãe cursou o EM e não trabalhava.

Luiz sempre estudou em Escola Pública e sua mãe relata que sempre teve boas notas escolares. Luiz gostava de estudar andando pelo corredor e sempre ficava até muito tarde estudando se fosse preciso. Segundo a mãe, Luiz sempre estudou sozinho, a organização e metodologia de estudo eram definidas por ele. Durante os 6º e 7º anos, foi preciso fazer o acompanhamento com uma psicomotricista, uma vez que ele tinha muita dificuldade para escrever. Nas provas escritas, Luiz costumava ultrapassar o tempo, em função de escrever “com muita força”. Por essa razão, nas provas que exigiam maior quantidade de escrita, o tempo destinado para que fizesse esses exames era diferenciado. Entretanto, Luiz não demonstrou essas dificuldades ao realizar as provas do ENEM e nem do PAS, e também não evidenciou esses problemas durante os primeiros semestres na universidade.

Em todo o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, Luiz apresentou excelentes notas, sempre ficando nos primeiros lugares da sua série. No EM foi o primeiro lugar em todos os anos. A mãe relata que Luiz persevera mesmo que encontre alguma dificuldade. Hoje, na universidade, ela percebe que Luiz dedica-se muito, mesmo não tendo certeza se continuará no curso em que foi aprovado.

No meio do 3º ano do EM, Luiz e seu irmão gêmeo passaram nas provas do vestibular, no entanto, Luiz decidiu que não pegaria avanço, pois queria ficar até o final do Ensino Médio no colégio. Segundo Luiz, ao longo desse último ano, ele participou de várias atividades escolares: era da banda do colégio, do clube de Relações Internacionais, participou de Simulações, fundou o Clube de Robótica e tentou fundar o Clube de Literatura. No mesmo período, montou uma banda com os amigos, que não

foi para frente. Também participou de várias olimpíadas: Matemática, estadual e nacional, Física, Química e Biologia, tendo ficado entre os melhores em todas essas categorias e alcançado medalhas tanto no circuito estadual quanto nacional. Nesse ano, dedicou-se a conquistar medalhas naquelas olimpíadas em que ainda não tinha alcançado tal feito. Na Olimpíada de matemática nacional, recebeu menção honrosa e medalha na olimpíada das escolas públicas. Luiz acreditava que essas competições o ajudaram a se preparar para o vestibular.

Luiz não participou de nenhum cursinho preparatório. Foi aprovado para o curso de medicina em uma universidade de Ribeirão Preto e na universidade de sua cidade. Decidiu ficar em Brasília, apesar de não ter certeza se realmente queria permanecer no curso. Luiz relata que nunca pensou no que queria fazer como profissão ao longo do Ensino Fundamental. Esse processo de escolha iniciou no Ensino Médio, quando os amigos começaram a conversar sobre essas questões recorrentemente. A outra opção de Luiz era Engenharia. Ele acredita que esse interesse começou quando ele participou de uma Olimpíada de Astronomia, quando os melhores estudantes foram para São José dos Campos para conhecer o Instituto de Tecnologia da Aeronáutica. Luiz fala com muito entusiasmo desse evento.

Apesar das dúvidas em relação ao curso, Luiz somente participou de atividade de Orientação Vocacional, em meados de 2018, já havia completado um ano do curso e ainda pensava se trancaria o curso ou mudaria para Engenharia. Na mesma ocasião, Luiz iniciou acompanhamento psicoterápico. Ao final de 2018, ele prestou outro vestibular e novamente foi aprovado para medicina na USP, optando, mais uma vez, por permanecer em Brasília. No último encontro com Luiz, ele relatou que já se sente mais certo de que continuará em medicina.

### **Síntese das principais mudanças identificadas na Transição de Luiz**

Ao ingressar na universidade, a primeira dificuldade percebida por Luiz dizia respeito ao relacionamento mais próximo com as pessoas, transparecendo um cuidado em realmente conhecer o outro estudante e ser conhecido por ele, situação que pautou a interação nos trabalhos que precisavam ser cumpridos. Nesse ponto, cabe destacar que, ao entrar na universidade, Luiz tinha muitas dúvidas sobre curso e onde o fazer, se mudaria de cidade ou ficaria em Brasília. À medida que foi se conhecendo melhor em relação ao curso e à profissão de ser médico, percebeu que o relacionamento com os estudantes se modifica.

Luiz, ainda, vivia a tensão da decisão por permanecer no curso. Ao fim de 2018, fez o ENEM novamente para medicina, sendo aprovado para uma universidade em São Paulo, mas decidiu ficar em Brasília: pelas pessoas com quem já estava acostumado e pelo curso, que ainda estava conhecendo. No momento em que se encontrava no curso, relatou que estava paciente com o curso e aberto para se integrar.

Os aspectos acadêmicos ligados ao estudo, realização de provas e trabalhos são trazidos por Luiz como intensos e cansativos, mas o que mais o incomodava era ficar muito tempo na universidade e ter que gerenciar as atividades em grupo, principalmente quando havia muitas ideias sendo defendidas.

Esse relacionamento em grupo para a realização de tarefas constitui atividade que está em curso, considerava algo novo em relação ao Ensino Médio pela forma como as discussões ocorriam, pois, segundo ele, no Ensino Médio há mais discordâncias.

Com relação à continuidade no curso, entrar em contato com a parte prática da profissão contribuiu para compreensão sobre o curso, com isso ele percebeu que precisa trabalhar algumas questões na relação com o paciente e o impacto emocional da atuação do médico. Nesse ponto, compreender a prática e visualizar os conteúdos aprendidos construíram novas relações com o curso, sendo a principal mudança identificada para maior integração ao curso e às dinâmicas educativas. Porém, ainda está dando conta da visão do ser médico e ao mesmo tempo do ser estudante universitário.

Os dados revelaram que esses estudantes experimentaram uma trajetória de sucesso acadêmico constante e se dedicavam, exclusivamente, aos processos escolares, envolvendo-se em atividades extracurriculares associadas às suas áreas de interesse. Durante o período que antecedeu à entrada na universidade, todos ainda demonstraram que dedicavam tempo em conhecer melhor os cursos que pretendiam fazer, buscando materiais na internet, fazendo visitas a centros de estudos ou participando de palestras ou orientação vocacional.

Com relação às características familiares, três estudantes ocupavam a posição de primogênitos e um deles era gemelar. Todas as famílias tinham uma prole pequena, apenas uma tinha três filhos e todas as mães não trabalhavam fora de casa. Essas famílias tinham práticas educativas centralizadas na educação dos filhos, havendo uma participação e envolvimento ativo de ambos os pais nesse processo, com a busca por atendimento e mentoria, quando necessários e uma relação bastante próxima e presente com a escola. Essas famílias investiam tempo e recursos para formação de seus filhos, servindo-lhes de suporte emocional em momentos de crise.

### **O processo de transição: categorias de análise**

As categorias de análise que são apresentadas nesta seção foram elaboradas *a posteriori* com base nos relatos dos(as) estudantes e seus pais. Nesse sentido, foram elencadas quatro macrocategorias. As duas primeiras categorias estão relacionadas mais especificamente à trajetória acadêmica dos estudantes e suas características pessoais, são elas: (1) “a morte das cores” e (2) “reconfigurando o sucesso acadêmico”. As duas últimas categorias estão associadas à relação desses estudantes com seus pares, pais e professores. Essas categorias foram nomeadas como (3) “onipresença parental e (4) “dentro da bolha”.

#### **Categoria 1: a morte das cores**

Esta categoria foi nomeada com base em fragmento do relato de Cândido e expressa os sentimentos intensos e contraditórios que foram vivenciados por esses estudantes ao longo do 3º ano do Ensino Médio e primeiros semestres do curso superior. Momento pautado por pressões internas e externas, que envolviam tanto a despedida do colégio: seus processos, o vínculo de amizade com os

pares e a segurança de uma vivência marcada por sucesso, em contraposição com as incertezas que permeiam os processos seletivos para a entrada no Ensino Superior. Entre o presente e o futuro, havia uma espécie de “vácuo”, espaço pelo qual transitaram e que gerou inquietações enquanto esperavam que as expectativas se realizassem ou não.

A saída do Ensino Médio foi carregada de emoções intensas vinculadas ao sentimento de deixar o ambiente escolar e as expectativas geradas pelos pais e mães, professores e o próprio estudante a respeito do seu futuro. A despedida do ambiente que o acompanhou ao longo do EM e a chegada ao futuro desconhecido representado pelo novo ambiente são momentos apresentados com muitas contradições e emoções que sinalizam a vivência de rupturas e instabilidades do processo de transição.

A morte das cores é uma expressão forte e marcante, que aparece na fala dos quatro estudantes, mas que pode ser sintetizada no fragmento da fala de Cândido:

*eu costumava brincar que no segundo semestre as cores morreram no colégio. Era tudo em preto e branco. A gente ficava em cima da rampa, e toda vez que eu ia subindo a rampa parecia que ia ficando mais escuro. O corredor era triste, e muita gente tava triste porque muita gente queria pegar avanço e eu sei que ninguém queria sair. Todo mundo foi embora...*

Essa macrocategoria engloba quatro subcategorias que indicam os sentidos que permearam a transição desses estudantes e que foram nomeadas como: (a) “pressão e vácuo”, (b) “montanha russa das emoções”, (c) “dúvidas e medos: o que esperar do futuro?” e (d) “a solidão da chegada: entre as lembranças e a Novidade”.

### **Subcategoria 1: pressão e vácuo**

Essa subcategoria expressa as cobranças e expectativas internas e externas que recaíam sobre os estudantes em função não somente da continuidade de seu alto rendimento acadêmico, mas também em função do tempo de espera e incertezas que envolviam três fases desse processo: o final do Ensino Médio, as incertezas da aprovação nos processos seletivos e a entrada no Ensino Superior.

***O Final do Ensino Médio.*** O término do EM e as cobranças pelo resultado esperado pela família, pelos professores e exigido pelo próprio aluno são sentidos como momentos de estresse que aumentam o foco no estudo e nos resultados, intensificação da autocobrança e são associadas aos sentimentos de ansiedade.

*Eu fazendo exercício loucamente, fazendo um monte, e cansei, vou parar. Fui olhar as horas. Já passou, deve tá no segundo horário, fui olhar, tinha passado 15 minutos do primeiro. Pra mim eu tive crise de ansiedade aquele dia. Parecia que meu coração ia explodir, deu vontade de vomitar, eu comecei a passar mal.” — Cândido*

Nesse trecho, Cândido relata a pressão que sentia à medida que se aproximavam as provas do ENEM e PAS, cobrança também relatada pelos outros estudantes. A autocobrança para a aprovação é sentida com muita ansiedade, afirmando que nesse período encontrava-se extremamente focado no resultado pretendido, a ponto de não perceber os sinais de cansaço e de estresse. Esse estado emocional

pode ser vislumbrado pelo relato de Luiz:

*Chegando na época do vestibular da universidade, eu fiz assim, eu estava pensando que eu não queria sair naquele momento do colégio, eu queria esperar um pouco mais pra ver, pra fazer o PAS com uma certa tranquilidade, eu não tava com pressa de sair do colégio mesmo, eu acho que tem uma pressão maior pra quem sai no avanço.*

A percepção de que o tempo do colégio está acabando e que precisa se preparar para as pressões de fora impelem Luiz a permanecer no colégio e prolongar essa relação de proteção, pela “tranquilidade” que estar nesse ambiente representava.

### **Subcategoria 2: “montanha russa das emoções”**

Essa subcategoria foi definida em função dos sentimentos e emoções que estavam em ebulição durante esse processo de transição. Os sentimentos de despedida do ambiente escolar, das amizades, das atividades escolares, a espera do resultado nos processos seletivos se apresentavam para os estudantes com a vivência de sentimentos ambíguos e que oscilavam entre a tristeza profunda (em relação ao que não se vivencia em virtude da dedicação ao estudo) e a felicidade da conclusão esperada (relativa à aprovação). O apego à escola e a segurança de um ambiente conhecido traziam conforto e alimentavam contradições.

Foram muitos os relatos que expressavam essa montanha russa das emoções e que evidenciavam as cores da despedida. Esse mundo triste e cinza que sinalizava a morte das cores e também envolvia outras emoções fica evidentes nos relatos a seguir:

*Eu costumava brincar que no segundo semestre as cores morreram no colégio. Era tudo em preto e branco. A gente ficava em cima da rampa, e toda vez que eu ia subindo a rampa parece que ia ficando mais escuro. O corredor era triste, e muita gente tava triste porque muita gente queria pegar avanço e eu sei que ninguém queria sair. Todo mundo foi embora...” — Cândido*  
*E foi momento bem legal, a gente acabou o colégio, tava na última formatura, foi a última vez que apresentei, fui tirar foto na placa, tem a placa dos coronéis alunos, fui inaugurar a placa da formatura dos alunos, que tem nome de todos os alunos. — Luiz*

*O terceiro trimestre, tinha aquele sentimento, que eu não queria que acabasse o colégio, porque eu gostava muito. Eu aproveitei muito nos últimos dias — Quitéria*

O sentimento de despedida do colégio, dos amigos e dos estudantes é retratado como tristeza, como se estivesse perdendo o contato para sempre com esse grupo. Nesse sentido esses estudantes buscaram prolongar o máximo possível a permanência na escola, demonstrando a dificuldade de se desvincular da escola e das amizades.

### **Subcategoria 3: dúvidas e medos: o que esperar do futuro?**

Esta subcategoria foi definida em função do peso das decisões e das incertezas das escolhas que ocuparam os últimos momentos entre a saída do Ensino Médio e a espera dos resultados das provas.

Esse momento de vácuo foi povoado por pensamentos e reflexões acerca do futuro: que curso escolher, em que cidade cursar... A possibilidade da mudança de cidade e de distância da família foi sentida como uma antecipação e entrada no mundo adulto. Essa dificuldade fica evidenciada no relato de Luiz:

*E também foi momento de escolhas assim, foi bem difícil. Eu pensei muito a respeito. E nessa época eu ainda tava bem em dúvida se eu deveria fazer medicina ou não deveria fazer medicina. O que eu deveria fazer nesse ano.*

Tomar decisões sobre o futuro foi apontado como algo novo, uma vez que as famílias, ao longo desse processo, assumiram as responsabilidades sobre essas questões. Nesse sentido, esses estudantes sempre estiveram muito focados nas provas e na preparação. Para Luiz, por exemplo, a incerteza sobre fazer o curso de medicina era algo desafiador e difícil, mas que exigia apropriar-se de seu futuro. Esse tipo de reflexão, também, foi encontrado no relato de outros participantes, como pode ser exemplificado pelo relato de Quitéria:

*A decisão é sua. Aí de novo, outra decisão, é uma decisão e eu considerava difícil, ficou esses cinco dias... E eles perguntavam pra mim: Aí, vai ou não vai? Eu falava não sei... Não pensava tanto, pensava com certa frequência, comparado ao nada que eu pensava né. Aí eu não sabia o que decidir, eu tava com medo.*

Nesse trecho Quitéria refere-se à dificuldade para decidir entre Engenharia Química em São Paulo ou Brasília. Essa decisão gerou muita insegurança para Quitéria, constituiu o primeiro passo para pensar o futuro, e o medo é o sentimento que sinaliza que talvez não se sinta segura para tomar essa decisão de sair de casa. O pensar sobre o futuro era considerado pouco frequente, como se fosse uma evitação de entrar em contato com essa decisão, mas, à medida que o tempo se aproximava, Anita sentia a pressão do impacto da decisão na sua vida, o que também era sentido por outros estudantes.

*Todo mundo concentrado em passar, no que vai fazer da vida, eu vou faltar pra acabar essa apostila... Aquele sentimento assim que eu poderia estar fazendo um pouco mais pelo meu futuro, sendo que eu nem sei o que eu quero fazer ainda...” – Anita*

Nesse trecho, Anita está se referindo às diferenças que observava em relação aos colegas durante o EM, indicando que a aprovação no vestibular não se tratava tão somente em investir no futuro, mas era tomar a decisão sobre que curso fazer e isso teria um impacto sobre a vida inteira a partir daí.

#### **Subcategoria 4: a solidão da chegada: entre as lembranças e a novidade**

Esta subcategoria foi definida em função da maneira como o impacto da chegada na universidade era percebido devido às novas exigências e competências de enfrentamento que eram exigidos nesse novo contexto. Entre essas novas habilidades e competências, os estudantes destacaram a necessidade de ser um estudante autônomo, independente e capaz de tomar decisões sozinho. Essas habilidades eram exigidas logo no primeiro dia do semestre, o que representava ruptura brusca nas relações familiares e também relacionadas ao contexto de ensino escolar que estavam acostumados.

*Que o primeiro impacto, em relação as coisas que iam ser minha responsabilidade, na hora de*

*matricular, a pessoa que estava lá na porta falou: entra só você, se é você que vai fazer a matrícula entra só você e a mãe fica aqui esperando. Eu não estava esperando por isso, mesmo que eu fosse falar as coisas, eu tava esperando que ela fosse entrar comigo ... Fui lá na frente, o atendente pediu os documentos, eu tava um pouco nervosa porque eu não tinha costume de fazer isso ... apesar de ser simples, eu tinha que ser mais independente. — Quitéria*

A principal mudança experimentada por Quitéria na chegada ao ES foi a percepção de que precisaria atuar mais com esse universo, ser mais independente para cuidar de sua vida acadêmica. Até então, sua mãe mediava essa relação com a escola. A sensação de solidão acompanhava o processo.

Para Cândido, o percurso de sua chega mostra que aos poucos a realidade descortina as exigências e demandas intensas de um curso de medicina.

*As primeiras lembranças que eu tenho são positivas, mas depois, só trabalho, trabalho, trabalho, começou a sobrecarregar demais. Eu tinha muita matéria no colégio, mas 4 matérias da faculdade já superam, um milhão de trabalho que tem para apresentar. — Cândido*

O ritmo das aulas e a intensidade dos trabalhos e estudos modificam os sentimentos do início da universidade, o encantamento da chegada, e às vezes essa mudança é sentida como esgotamento, como exposto no trecho por Anita ao fazer um trabalho da universidade.

*Sempre fui muito boa em redação nos dois anos que eu passei no ensino médio aqui no Brasil, sempre tirei 10 em redação e continuei assim na faculdade. E aí teve uma redação lá, que eu surtei... Não, não quero mais fazer isso... Eu cheguei lá na festa, comecei a chorar... — Anita*

Nesse trecho, Anita deixa transparecer que a intensidade de trabalhos impacta a sua emoção e na sua relação com o estudo e o curso nos primeiros meses da universidade. Nessa categoria as emoções acompanham a saída do colégio, a espera do que virá, a chegada no novo ambiente e os novos desafios.

## **Categoria 2: reconfigurando o sucesso acadêmico**

Com a chegada no ES, o sucesso escolar, vinculado ao rendimento escolar definido ao longo do EM, será confrontado. A bagagem trazida, as crenças de que as notas excelentes, próximas de 10 (dez), indicam que aprendeu a matéria e a organização de estudo, autônomo e vinculado às práticas educativas centralizadas no professor, que o acompanhou ao longo do EM. Esse estudante será confrontado com uma nova organização do ensino na universidade, percebendo a necessidade de estabelecer outros esquemas e reorganizações de estudo que sejam condizentes com o local central de sua aprendizagem. As exigências de comportamentos mais autônomos e independentes são percebidos conduzindo à seleção do que e como estudar, à negociação com os professores, à participação das decisões na esfera da universidade e fora que impactam na sua formação e também na sua vida, percebendo-se numa perspectiva mais adulta e ativa.

Essa segunda macrocategoria possui quatro subcategorias que serão definidas e exemplificadas a seguir: (a) A representação da nota baixa e da nota alta; (b) O resultado como meta — foco no esforço e no treino; (c) cobranças e exigências Internas; e (d) mudanças nas estratégias de autogerenciamento

(tempo, emoções, autoeficácia).

### **Subcategoria 1: a representação da nota baixa e da nota alta**

Essa subcategoria foi definida segundo as relações estabelecidas entre os resultados das avaliações e a representação das notas como termômetros para o ser bom aluno, e assim ser reconhecido pelo grupo ou não se destacar. O desempenho destacado, que o diferencia do grupo, implica tanto a pressão sentida por mantê-lo quanto a dificuldade de lidar com esse destaque. A aprendizagem é medida por meio desse resultado e do reconhecimento recebido.

*Quando eu tiro uma nota que não é tão boa, eu fico tenso para as próximas provas que eu vou fazer. Aí, isso aconteceu muito com física e com matemática, eu nunca na minha vida tinha tirado uma nota abaixo de cinco no colégio.— Cândido*

O resultado da prova, quando não atingida a nota excelente, é visto como muita intensidade e inquietação, a tensão estabelecida na crença de que há correlação entre nota e bom ou inteligente causa grande desconforto por ser vista como uma experiência nova e diferente.

*E eu ficava pensando: nossa! Eu não posso perder o alamar. Você se cobra mais ainda. Eu lembro que eu ficava muito estressado. Eu achava que eu ia morrer, que eu ia perder meu alamar, que ninguém nunca mais ia me tratar do mesmo jeito. E como tinha esse negócio e essa pressão. — Cândido*

O fato de ser um aluno de destaque, em razão das médias, trazia para Cândido uma exigência e cobrança ainda maior pela busca do alto rendimento e manutenção do reconhecimento. Novamente, a crença de que seria tratado diferente por deixar de ser um destaque provocava em Cândido mais estresse e cobranças, além de muito sofrimento.

*Mas eu vejo isso na faculdade também, porque meu pai exigia muito de mim quando eu era pequena... Mas eu não vou culpar ele. Eu continuo porque eu quero. Eu acho positivo. Quando eu vejo que eu tirei 0,25 a menos, eu fico... Aí eu paro: não, Anita, isso não é saudável. — Anita*

A exigência a que Anita se refere diz respeito às notas, essa busca pela excelência pelo alto rendimento permanece até a universidade. Hoje ela desenvolve mecanismos para enfrentar esse impulso pela nota, identifica a autocobrança e busca outra forma mais saudável de olhar para esse resultado.

*No segundo ano do Ensino Médio, estava um pouco mais corrido, não sei porque, foi mais tempo, só que talvez mais matéria e aí ficou muito corrido. No segundo ano, eu já me preocupava com o alamar, me preocupava mais, teve aquele negócio dos 2,5. Eu estudava pra ter o 8, 8 ou acima de 8. — Quitéria*

A questão da nota e da exigência pelo destaque é reforçada por Quitéria, essa preocupação por atingir esse reconhecimento, ao longo do Ensino Fundamental, passa a ser objetivo do 2º ano do EM. A nota vermelha que recebeu ainda no sexto ano fica em sua lembrança. O primeiro ponto que identifica no ingresso no EM é o aumento de matérias e a redução de tempo de estudo. Esses indicativos sinalizam a possibilidade de não alcançar o mesmo rendimento. Manter a preocupação com as notas implica a

manutenção do esforço.

### **Subcategoria 2: o resultado como meta — foco no esforço e no treino**

Nesse processo de manutenção dos resultados, o esforço, o treino e a preparação são valorizados em relação à obtenção de boas notas, o que retroalimenta os sentimentos de autoeficácia, representada pela capacidade de alcançar o objetivo e enfrentar as dificuldades, ao mesmo tempo em que alcançar os objetivos amplia o sentimento de sucesso perante os desafios enfrentados.

*Eu fiz muitas olimpíadas, e isso foi muito importante pra mim, acredito que isso tenha me preparado pra eu chegar no final do ano com uma capacidade maior de fazer as provas.—*

Luiz

A realização de muitos testes e competições eram percebidos como importantes em relação à preparação para as provas, deixando transparecer um gosto pelo desafio do conhecimento e de obter o resultado ao mesmo tempo.

*Porque se eu nunca acreditasse que eu conseguiria tirar uma nota dez eu talvez não estudasse pra tirar a nota dez. Se eu nunca tivesse corrido atrás pra conseguir uma medalha em olimpíada, talvez eu nunca conseguisse. Foi algo que eu corri atrás pra conseguir... As coisas não são impossíveis assim. E isso foi uma coisa assim, importante, que eu acho que eu levo até hoje. —* Luiz

Nesse trecho, Luiz deixa transparecer o conceito de que a recompensa é possível e alcançada em razão do seu esforço. Crenças de que é possível e de que é capaz são reforçadas pelo atingimento dos resultados, o esforço recompensado, mantendo suas práticas de estudo e leitura.

*Eu era esforçada, só que agora eu olhando de fora, eu vejo que eu não era esforçada pelo motivo correto, de gostar da matéria, eu só queria no final... (o esforço pela recompensa, a pressão pela nota) —* Anita

Em outro ponto desse processo de transição, Anita se considera olhando essas relações de esforço e resultado sob outra perspectiva, que avalia como mais adulta. O esforço, em sua visão, estava associado à obtenção de boas notas. Sentia-se pressionada para isso. Hoje, na universidade considera-se esforçada também, o que deixa transparecer que ainda se cobra. Porém, o retorno desse esforço repousa na percepção de que gosta de estudar. Nesse ponto há um conflito na colocação de Anita, se considerarmos que o esforço implica ir além de suas forças para fazer algo que se gosta, ou seja, ela continua buscando o alto rendimento, mas utilizando outros parâmetros.

*Assim, esse negócio de aprender a se esforçar, aprender a acreditar que dá pra fazer as coisas, aprender a lidar com dificuldade, e eu acho que aprender lidar com pessoas também. Foi uma coisa que eu acho que aprendi no colégio. A gente aprende, mas a gente tem sempre que ir aperfeiçoando assim, não acaba no colégio. A gente tem que ir melhorando... —* Luiz

A busca de um desempenho ainda melhor, recompensador, visando à perfeição mantém o esforço no estudo. Esse desejo de se desafiar permanece nos dias atuais, veladamente indica o interesse

pelos desafios e superação das dificuldades. Apesar de não específico em dificuldade, mas como se refere à capacidade de fazer coisas, os desafios se voltam agora para o exercício da profissão. Nesse trecho, outro tópico que se destaca é aprender a lidar com pessoas, deixando transparecer que esse é um desafio enfrentado por Luiz.

### **Subcategoria 3 – cobranças e exigências internas**

A cobrança pelo alto rendimento mantém-se na chegada à universidade, assim como as estratégias de estudo, pautadas no tempo de estudo e eficazes ao longo do EM. Os desafios do contexto envolvem mais do que o tempo de estudo; a seleção do material, o objetivo do estudo, a ausência das diretrizes que recebia ao longo do EM fazem esse estudante compreender a autonomia além do estudar sozinho. Frente a todas as mudanças percebidas, que indicam a necessidade reconfiguração e relação com o ambiente e as práticas, permanece a cobrança e exigência pelo resultado.

*Aí você fica: 'poxa, o que você tá fazendo de errado?' Você acha que tá estudando alguma coisa errado. E, no segundo módulo, me esforcei mais ainda, varei noite pra estudar pra tirar 7. Menos que a primeira prova. E nesta eu dei graças a Deus porque a prova foi muito difícil. E eu comecei a entender que não tem esse negócio que a gente vai conseguir tirar a mesma nota que antes. Humanamente impossível... Percebi, é humanamente impossível alguém chegar e falar assim, eu sei isso tudo aqui na primeira vez que vê. — Cândido*

A realidade da dinâmica de aulas e provas da universidade revela-se na sensação de que não é o tempo de estudo que precisa ser regulado, mas a maneira como lida com as notas que não são 10. Percebe que os conteúdos são apresentados pela primeira vez e que saber tudo de primeira, saber todas as respostas da prova, constitui uma realidade que precisa se ajustar. No primeiro semestre, o esforço valorizado no EM permanecerá no ES, mantendo-se na busca pela nota, que representa aprender.

*Não, eu estou pesquisando e estudando por conta própria. Igual eu fazia com química. Só que dessa vez com coisa que eu gosto. — Anita*

Nesse trecho Anita sinaliza que a busca pelo conhecimento se mantém, se esforçar e procurar outras fontes quando não tiver compreendido bem matéria. Porém, a diferença percebida é que as matérias são escolhidas e sente-se mais autônoma na direção do que quer estudar, compreendendo que o professor apresenta a disciplina e a busca pelo conhecimento constitui trajetória escolhida por ela. Num contraponto, Quitéria, ainda, deseja as notas mais altas, como se observa no trecho a seguir:

*Às vezes alguém tirou nota alta, as notas muitas vezes são divulgadas pela matrícula e você não sabe quem tirou qual nota. Aí eu olho, nossa essa nota aqui foi maior, eu quero... — Quitéria*

Quitéria concluiu o primeiro ano do curso de engenharia e ainda buscou a nota como parâmetro, transparece a questão de que, se alguém conseguiu, ela também é capaz de alcançar a mesma nota. No outro ponto, Anita, que é estudante de Letras-licenciatura, expõe essa exigência e esforço na incompreensão de que está de fora:

*tem gente que vê a universidade que estou como só diversão e uma baladinha, eu nunca fui numa baladinha. Eu nem sei que tem, às vezes eu só vejo depois que aconteceu. Então, um ponto é que... sei lá, às vezes o povo fica com medo de mandar o filho pra universidade porque vai ser muita baderna, muita coisa assim, eu acho que, se você tem uma rotina de estudos pra entrar nesta universidade, você vai continuar com a rotina de estudos depois que passar na universidade. Se não continuar, não sai desta universidade... — Anita*

A preocupação e dedicação com os estudos são enfatizadas por Anita, a interação social é percebida como secundária na relação com o ES, a rotina de estudos é enfatizada com muita importância na sua formação, deixando transparecer os desafios que enfrenta em termos de exigências acadêmicas. Anita destaca a questão do preconceito e distorção sobre a formação universitária.

#### **Subcategoria 4: mudanças nas estratégias de autogerenciamento (tempo, emoções, autoeficácia)**

Nesta subcategoria, as mudanças indicam a redefinição de sucesso acadêmico encaminhada pelas novas configurações construídas na relação com os professores e com os outros estudantes e nas diferenças encontradas entre as características do contexto acadêmico e as do contexto escolar, como o tempo reduzido para o estudo e o aumento da quantidade de leitura e atividades ao mesmo tempo em que mantém a vontade de aprender cada vez mais, juntamente ao sentimento de necessidade de independência e autonomia para organização dos estudos e as escolhas das matérias e dos professores. A referência da nota, substituída por menção, remete à ruptura do conceito de ser bom (boa) estudante a partir dos resultados e impele o(a) estudante a buscar novas relações com esse contexto e com o seu resultado.

*Também aprendi que não vale perder muito sono pra ficar estudando não porque não vai aprender... Não vou aprender tudo. Humanamente impossível aprender tudo. Eu acho que você vai tendo que aprender as coisas de outro jeito, você vai meio que tendo independência também. É um jeito de criar independência — Cândido*

O ritmo da universidade, a quantidade de matérias e leituras e o nível de autoexigência são confrontados, percebe-se, assim, a necessidade de se ajustar a novas realidades e reconhecer as novas exigências, entender o contexto, e o que realmente é construído nessa nova relação. Inicialmente compreender que outras relações podem ser construídas indica a revisão das crenças de que as notas representam aprendizagem e que aprendizagem se estrutura ao longo do curso.

*Vamos anotar tudo, seguir à risca, a ilusão que a gente ainda tá no colégio, tudo que ele fala vai cair na prova... durou uns 6 meses, eu não tava bem... Porque eu vou empurrar o negócio com a barriga se eu sei que vai piorar depois? Os primeiros 6 meses de faculdade, e eu tava assim... Não vai ter como continuar se não resolver isso aí.. — Anita*

Ao chegar na universidade, Anita percebeu que mantém as estratégias de aprendizagem que a acompanhou no EM e que foram de sucesso. Ao dizer que “empurrar com a barriga” as disciplinas

remete a uma postura de não se comprometer e não enfrentar a questão, sendo substituída pela percepção de que deveria buscar novas estratégias para aprendizagem. E, para resolver o que se apresentava, Anita demonstra no trecho a seguir as mudanças que foram ocorrendo:

*Eu aprendi a lidar com isso, com o ritmo da faculdade, que é muito acelerado, mas se você quiser fazer tudo aí não tem como, tem que selecionar as coisas. Primeiro você seleciona o curso, aí você seleciona a área de interesse... O desafio é você escolher as matérias que você gosta das que você não gosta, mas tem que fazer, mais das que você gosta... — Anita*

Nesse segundo momento, a principal diferença identificada na relação com a aprendizagem é trabalhada sob o desenvolvimento da autonomia em termos de escolha do que estudar, de traçar caminhos dentro do seu curso, ampliando o conceito de autonomia no estudo. À medida que percorrem suas trajetórias de estudantes, demonstra-se que começam a compreender a estrutura do curso e que os conceitos vão se construindo para além de conceitos teóricos, como se observa no trecho seguinte:

*a gente tem essa dificuldade de que algumas coisas estão sendo experimentadas com a gente. Em alguns modelos, a gente percebe que se adapta melhor, em outros modelos, a gente não tá conseguindo se adaptar. Então, isso é um problema. Com a progressão do curso você vai percebendo uma maior aceitação do conceito que você tá usando. — Luiz*

Nesse relato, Luiz demonstra que, aos poucos, à medida que progride no curso, alguns conceitos vão tomando consistência, a partir de sua aplicação, dentro de um todo. Porém, percebe que precisa se ajustar aos modelos de ensino em cada semestre. Em outro momento, perceber as características do curso e entender sua participação nele é descrito por Quitéria no seguinte trecho:

*claro que tem coisa que tem que melhorar, mas não é assim como ele fala. Eu me senti ofendida. Não, não posso. Eu vi que eu fazia parte da universidade. Eu me senti ofendida. Ele não pode falar assim da universidade, a gente não é assim, ele tá generalizando. Aí teve o protesto. Os professores aderiram. Aí eu nem tava pensando muito em ir, será que vou... — Quitéria*

Nesse relato, Quitéria demonstrou sua satisfação por ter participado de uma manifestação em defesa da universidade e dos(as) estudantes, por ter sido uma decisão sua e por sua ida independente da companhia dos amigos, que desistiram, em última hora. Quitéria, então, permaneceu e participou do evento, pois já pensa na possibilidade de ser uma futura pesquisadora e, também, porque percebeu a importância em defender a universidade perante as mudanças previstas na educação. Anita compartilha das mesmas percepções quanto à adoção de uma postura mais ativa, como se percebe no trecho seguinte:

*na faculdade isso é muito bem explorado e bem intensificado, digamos assim. Mas a gente quase não tem tempo de fazer essas coisas.... Me ver como alguém participando da construção... No colégio era mais tudo pronto, tudo dado, você vai sofrer. Aqui não. Estou fazendo. Tem vários debates sobre, vamos tirar essa matéria desse período porque tá muito puxado. Tem em todos os cursos isso. (plano de curso). — Anita*

A autonomia e independência de Anita amplia-se para além dos estudos e encontra apoio no sentimento de que constrói a sua história dentro da universidade, uma mudança que considera

significativa em comparação a sua vivência escolar.

### **Categoria 3: onipresença parental**

A trajetória escolar é acompanhada de perto por esses pais e essas mães que ampliam sua atuação para além das relações escolares, participando, ativamente, do processo de decisão. As práticas parentais caminham para reestruturações significativas em razão das mudanças observadas na relação com a instituição e do certo distanciamento do filho e da filha na busca por informações e referências externas ao ambiente familiar. Mesmo presentes nesse processo, a autonomia e independência do filho e da filha indicam o processo de se tornarem coadjuvantes da história que se escreve.

Essa macrocategoria é composta por quatro subcategorias que foram nomeadas como: (a) interferência contraditória, (b) participação protetiva, (c) incentivo emocional e (d) conflito de expectativas e práticas. Cada uma dessas subcategorias é descrita a seguir e exemplificada com relatos dos participantes.

#### **Subcategoria 1: interferência contraditória**

Essa subcategoria demonstra certa contradição na percepção parental com relação ao respeito à individualidade, e à cobrança parental. O respeito e a liberdade associam-se à organização do estudo, a cobrança à capacidade de decisão e aos resultados associados ao esforço.

*Tem a metodologia dele, a gente nunca interferiu. Ele se organizava, da maneira dele, a gente nunca interferiu, da maneira dele, ele que se organizou pra estudar. Tem o tempo dele estudar. Pensam que eles estudam direto.... — Mãe de Luiz*

A mãe de Luiz afirma que procurou dar liberdade para o estudo, não havia aquele acompanhamento de perto a ponto de saber o que está estudando e como está estudando. Nessa fala deixa transparecer que as conquistas foram obtidas pelo esforço e organização demonstrados pelo filho. O pai de Cândido apresenta um discurso bem próximo, porém com a presença de uma cobrança no resultado, como se observa no trecho abaixo,

*A cobrança era o seguinte: Tirar uma nota boa ou ruim faz parte, o que eu não aceito é você não ter estudado pra prova. Isso não. Você ficou sabendo ontem que ia ter prova? Você ficou sabendo antes, se o seu desempenho não foi bom por outros motivos, é uma coisa. Se o seu desempenho for ruim porque aí o chicote... — Pai do Cândido.*

Nesse mesmo trecho, observa-se a valorização do esforço e da organização para o estudo, indicando que os resultados remeteriam a avaliação de que Cândido aprendeu a estudar. Entretanto, na mesma medida em que procuram dar liberdade e independência ao estudo, acompanham de perto os resultados e as escolhas desses filhos e filhas.

*A profissão ela tem que escolher uma coisa que ela se sinta bem, não pra agradar a gente. — Pai de Anita. Agora né, vocês estão falando isso. Quando eu tinha uns 4 anos eu falei: Eu quero ser escritora! Meu pai: Vai passar fome! — Anita. Eu não falei nada... A gente sempre quer*

*uma coisa rentável. Mas a rentabilidade imediata. — Pai de Anita. Ser professor também, ninguém vai formar pra ser escritora — Anita. Ta mudando... — Pai de Anita*

No trecho acima, o diálogo entre o pai e Anita demonstra a preocupação do pai em relação às escolhas que faz na vida acadêmica, preocupando-se com seu futuro em termos financeiros. Apesar de afirmar que deixou Anita livre para fazer a escolha da profissão, a preocupação com a rentabilidade é vista pela filha como uma interferência no processo. A mãe de Quitéria também revela a preocupação com a filha mas, na área afetiva, os estudos sempre foram bem organizados por Quitéria,

*Assim, a minha preocupação... Em relação aos estudos ela vai bem... eu fico também preocupada com relação à vida, que não é somente isso. Às vezes eu falo, Quitéria isso, Quitéria aquilo... — Mãe de Quitéria*

A orientação sobre o ambiente acadêmico é uma preocupação da Mãe de Quitéria, a questão do rendimento não a preocupa, pois percebe que Quitéria apresenta os recursos necessários para alcançar o rendimento, mas como Quitéria sempre foi tímida, a relação social é seu ponto de preocupação.

Nessa Subcategoria, observa-se contradição nas falas trazidas pelos pais e pelas mães, pois, ao mesmo tempo que consideram não interferir na decisão dos filhos e das filhas, procuram participar, ativamente, de suas vidas.

## **Subcategoria 2: participação protetiva**

Essa subcategoria considera a participação dos pais e mães na vida de seus filhos e filhas, porém as intervenções parentais são voltadas para o ambiente e seus agentes, demonstram a intenção de proteção e dirigem-se para escola, os colegas e os professores, sob a ótica e crença de que tais ações de acompanhamento do filho trazem melhores condições de desempenho.

*Não, eu sabia que ela era boa. Uma coisinha... Esse negócio da nota agora, eu nem sei como é na faculdade, não tem um boletim pra gente ver... A gente dá privacidade, deixa ela um pouco... (Meu pai controlava demais, as notas... eu acho que tem que parar com isso). Ele fica ajudando a escolher matéria... É muito sem noção... — Pai de Anita*

Nesse trecho, Anita expõe sobre suas escolhas no ES, a quantidade de matérias que cursará, a escolha das disciplinas. Para Quitéria, esse comportamento é visto como uma forma de controle, que exercia quando estava no EM. Deixa transparecer que essa ruptura na forma de acompanhar o desempenho muda com a entrada no ES, o que o faz sentir fora desse processo. O controle visto por Anita é sentido como acompanhamento pelo pai. Para mãe de Luiz, seu acompanhamento era bem de perto e não somente em questões de estudo:

*Tanto que a gente tem um vizinho que um dia o menino uma vez cuspiu no rosto dele no colégio, e eu nunca, nem com a mãe do menino eu nunca comentei, só conversei com o garoto mesmo. Até hoje o menino olha pra mim meio desconfiado. Eu falei com ele: você não faça mais isso! Porque o que ele fez com você? Me conta o que ele fez que eu resolvo, mas se você voltar a cuspir nele, dar rasteira pra ele cair no colégio e ele cair, eu vou falar com seus pais e vou lá*

*no colégio conversar. Porque dentro do colégio quem vai resolver é o colégio e aqui fora é seus pais. — Mãe do Luiz*

Esse trecho da entrevista demonstra a preocupação com o bem-estar do filho, mas, ao mesmo tempo, a forma de protegê-lo e intervir no processo. A agressão sofrida por Luiz é sentida pela mãe que precisa protegê-lo dessa pessoa. As ameaças e a preocupação com a integridade do filho reforçam o comportamento de proteção. A mãe de Quitéria apresenta relato em que precisou interferir em uma atividade da escola para defender a filha:

*eu não vou trabalhar hoje e eu não saio daqui enquanto vocês não resolverem... Fiz uma peregrinação. Fui no diretor... Eu sei que falei que não ia sair enquanto não resolvesse. Minha filha não vai deixar de resolver essa medalha. — mãe de Quitéria*

Na situação narrada pela mãe de Quitéria, houve contagem errada na pontuação e que mudaria a colocação dos alunos e alunas, ainda que Quitéria estivesse muito triste pelo que ocorria, não foi buscar seus direitos, sua mãe interferiu no processo para que ela continuasse em sua colocação. Nessa fala, a mãe intenciona proteger sua filha.

### **Subcategoria 3: incentivo emocional**

Essa subcategoria revela as crenças parentais sobre o sucesso reforçadas pelas mensagens de reconhecimento da capacidade e potencial do filho, e retomam a ideia da valorização de uma *performance* de qualidade:

*E aí você cria um castelinho e não sai do jeito que você quer... Ele tem isso, na primeira dificuldade... Isso é uma característica do Cândido. Se aparecer uma dificuldade ele entrega os pontos. Aí sofre.... Dá a real... O que eu falo pra ele, primeiro para de chorar. Chorando você não vai resolver nada na vida. No dia que você parar de chorar você vem conversar comigo. Pronto e acabou. Para de chorar. Eu falo que ninguém resolve nada chorando. O dia que você descobrir que alguém resolveu alguma coisa chorando você me fala porque eu não conheço. Problemas quem não tem? Quem disse que era fácil? Essa frase ele odeia que eu fale. Lá vem você de novo... É meu amigo, a vida tá sendo apresentada pra você. Bem-vindo ao mundo... Pagar multa, papel amarelo... Perdeu papelzinho, você que vai pagar. — Pai do Cândido*

Nesse trecho, observa-se postura mais firme perante as dificuldades que se apresentam. Essas dificuldades são apresentadas como parte do processo de crescimento ou de ingresso no mundo adulto. A intenção que o pai deixa transparecer é que o filho desenvolva estratégias de enfrentamento e que não desista perante as dificuldades. Cabe ressaltar o trecho em que o próprio pai relata que percebe o desagrado do filho sobre essa forma de encarar a situação. Essa postura mais firme contrasta com a postura da Mãe de Quitéria no início do curso de Engenharia.

*Sofreu pra passar em todas as disciplinas. Pra passar em cálculo, em todas. Quando chegou no segundo semestre, Cálculo II e a Química Inorgânica. Estudava, estudava, mas não dava.*

*Falei, Quitéria, não se preocupe porque faculdade é isso, é assim mesmo. Não tem que ficar nessa preocupação... Ela se cobra. Ela queria ter o mesmo resultado que tinha no ensino médio, nos anos anteriores. — Mãe da Quitéria*

No trecho da mãe de Quitéria, observa-se postura mais de acolhimento, de levar Quitéria a perceber que essa nota deve ser vista fora do sistema escolar que se encontrava, no qual a nota tinha um valor significativo. O apoio ofertado pela mãe de Luiz pode ser visto no seguinte trecho:

*um dia ele chegou em casa e disse: acho que não vou ser graduado (destaque) mais não... Eu falei com ele: você é capaz. Só depende de você. Tudo que você quiser ser na vida você pode, e você tem que provar pra você mesmo. Não é pra mim, não é pro seu pai. É pra você mesmo. Não é pra ninguém, é pra você. E daí pra frente eu acho que ele voltou, aqui é o meu lugar, aqui que eu vou ficar, vou continuar estudando.” — Mãe do Luiz*

Ao falar sobre a sinalização de Luiz de que não procuraria se dedicar para alcançar posição de destaque, as colocações da mãe são construídas para mantê-lo nessa direção do alto rendimento, evitar que desistisse de estudar. Essa fala traz, implicitamente, a importância de se desafiar perante os estudos, evidencia a sua capacidade de obter os resultados. Luiz mantém essa postura ao longo do EM, sendo destaque em toda a sua vida escolar, a mãe, ao final, considera ter atingido o objetivo, sendo o estudo e o rendimento construídos de forma valorosa.

#### **Subcategoria 4: conflito de expectativas e práticas parentais**

Na trajetória acadêmica, as visões e presença parental aparecem de maneiras diversas, divergindo na relação das mães e dos pais com seus filhos e filhas, observando-se que essas formas ficam mais claras no relato das filhas e das mães das filhas. Enquanto as mães relatam ou são vistas pelas filhas como quem respeita a sua história com liberdade, os pais são vistos como mais práticos ou mais conservadores, demonstrando resistência em lidar com as mudanças.

*Parece que salário preocupa ele. Sempre tem um que fala... minha mãe fala faz aí o que você quiser. Mas ele fica tipo ganha muito mais se você prestar concurso) ... Tem também concurso do senado e da câmara, já falei pra ela, pra correção de textos. Dentro da área, mas procurar uma coisa mais rentável. (O problema é dinheiro). Mas agora é com você. — Quitéria*

Nessa fala de Quitéria, as formas de atuação do pai e da mãe são percebidas como divergentes, identificando uma postura de liberdade pela mãe e de direcionamento pelo pai, o rendimento escolar não é mais cobrado pelo pai, porém a preparação para o mercado de trabalho, a importância de um trabalho rentável, influi na relação pai e filha.

*Ela nunca saiu da zona de conforto, então, eu fico tentando mandar pra fora e o pai fica tentando às vezes segurar. — Mãe da Anita*

Nessa fala, a mãe de Anita procura demonstrar a divergência na forma de lidar com as questões do crescimento da filha. Enquanto a mãe percebe a importância de a filha participar mais das atividades e poder viver a sua época e a universidade, o pai ainda enxerga a filha como devendo permanecer sobre

sua proteção.

O comportamento e práticas divergentes entre pai e mãe foram identificados nas duas estudantes. Nesses casos, a mãe é colocada como acolhedora e incentivadora, dando liberdade e oferecendo apoio. O pai é colocado como mais controlador e preocupado em acompanhar ou evitar que a filha se afaste da família. Ainda que de forma diferente, as práticas dos pais indicam uma postura de proteção das filhas.

Com relação aos pais e mães dos estudantes, não se identificou a mesma característica.

#### **Categoria 4: dentro da bolha**

Esta macrocategoria recebe esse nome pela fala de uma das entrevistadas. Em seu relato, a estudante pontua a dinâmica existente nas interações dos(as) estudantes em razão dos destaques recebidos, construindo os relacionamentos com os outros alunos, com os professores e os pares que não tinham a mesma performance, a chegada na universidade trará novas configurações levando à construção de novas amizades sem a referência do resultado acadêmico.

Essa macrocategoria engloba cinco subcategorias, definidas a partir da percepção dos estudantes acerca de sua relação com os pares, são elas: (a) time de alta performance, (b) Entre heróis e vilões; (c) fazendo novas amizades; (d) convivendo fora da bolha; e (e) celebração e invisibilidade.

##### **Subcategoria 1: time de alta performance**

Os relacionamentos entre os(as) estudantes formam um sistema de apoio e de pertencimento, exercendo papel de referência perante os desafios que se apresentam. Em alguns casos, as metas comuns geram desconfortos nesses relacionamentos por se apresentarem como indicativo de competitividade. Esse tipo de comportamento pode ser observado por meio dos seguintes fragmentos do relato de Anita:

*Por causa disso, quando você é boa em notas, você fica com as pessoas que também tem boas notas... Quando eu estava dentro do sistema sempre tive notas muito boas, então eu não sentia esse peso, porque eu estava dentro da minha bolhinha, que eram das pessoas nerds...— Anita*

A percepção da formação das amizades ao longo do sistema escolar no qual Anita cursou o EM foi marcada pela experiência de ter saído por um ano do colégio. Entende que, ao deixar de ser uma aluna de destaque, as relações de amizade se modificaram. Isso permitiu que ela pudesse comparar os momentos e visualizar as outras conexões de amizade. No olhar de Anita, o grupo de amigos compartilham os mesmos olhares e crenças. Para Cândido, os vínculos de amizade que foram construídos no EM são muito importantes e ele ainda tenta preservar essas relações:

*Eu conheci muito mais gente que no fundamental; e pessoas que continuam em contato comigo, apesar da gente ter ido pra caminhos muito diferentes entre si, a gente ainda consegue se ver, consegue se falar. Isso é muito importante pra mim.” — Cândido*

Cândido encontra-se no segundo semestre do curso, as antigas amizades são apontadas como importantes, estar com esse grupo formado ao longo do EM deixa transparecer uma tentativa de

prolongamento desse período de vida escolar. Mesmo fazendo novas amizades, aquelas que o acompanharam na escola são muito valorizadas.

*Foi legal que eu não perdi muito contato que eu tinha, tanto com o colégio, quanto com as pessoas. Não cheguei sozinho no ensino superior. Tinha gente que tava, tem gente da minha turma no ensino superior, que entrou comigo, amigos meus, isso foi legal também, que eu não entrei sozinho. E, além disso, depois que eu saí do colégio, não acabou o contato. Não foi como acontece com muita gente que sai do colégio nunca vê mais ninguém, isso foi bem legal pra mim, manter contato com as pessoas me ajudou durante o ensino superior até, principalmente no primeiro ano me ajudou a aliviar a cabeça... Foi bem legal. — Luiz*

Nesse trecho, Luiz refere-se às amizades do colégio como importantes nesse processo de transição para o ES, em suas palavras, manter essas referências ajudavam a aliviar as preocupações vivenciadas no início da universidade. Assim como Cândido, essas amizades são bastante valorizadas. Encontrar alguns no ES também é visto como importante nessa chegada.

*Eram duas vagas pro primeiro semestre. E eu pensava, não vamos conseguir todo mundo, ficar no mesmo semestre. Eu ficava triste mas elas eram meus parâmetros. Todo simulado eu ficava na frente da Angélica e atrás da outra menina — Sentimento de que disputava a vaga com amigos(as) — Cândido*

A dicotomia entre a amizade que se apoia e se ajuda e o sentimento de que são concorrentes e que competem por uma vaga é citada como um fator complicador nesse período do EM.

*Até hoje, até legal que hoje tem um grupo só pra isso, grupo de resumos e anotações... E o povo manda tudo e acho que isso ajuda bastante. O povo se ajuda e não fica aquela competição. Foi muito bom. — Cândido*

O sentimento de que o período de competição foi superado, que eles podem se ajudar e que isso não impactará, positivamente, nessa transição é apontado por Cândido como uma mudança sentida em relação às experiências vividas no EM.

*O acolhimento dos alunos foi uma das coisas que meu deu uma boa impressão, porque a partir daí, por exemplo, eu achei que eu teria apoio do pessoal mais velho, deu uma certa boa impressão, fiquei com uma expectativa que fosse algo bem organizado, fosse algo assim, que tivesse uma relação boa com todo mundo... — Luiz*

Na chegada à universidade, o aspecto social de recebimento, de que os mais experientes ajudariam nesse processo é visto como fator de destaque para esse processo de transição.

### **Subcategoria 2: entre heróis e vilões**

A relação com o professor, mentores, presentes no Ensino Médio, conduz para uma relação de parceria, o foco das práticas caminha para o processo de construção da aprendizagem, indicam a necessidade de uma participação mais ativa do aluno na sua formação e na contribuição da estruturação do próprio curso.

Ao falarem sobre sua experiência no Ensino Médio, a relação com os professores aparece nas falas de maneira positiva como se observa nos trechos abaixo:

*Eu comecei a valorizar muito mais o que os professores falavam. Não em relação à matéria, isso eu sempre valorizei mas em conselhos, dos meus pais eu sempre escutava, e dos professores eu passei a escutar mais assim. — Cândido*

Os professores são percebidos como agentes fundamentais para alcançar a aprovação, a relação com eles demonstra referência ao conhecimento que eles possuem. Cândido demonstra que já se sentia muito próximo dos professores nos anos anteriores, porém, no EM, isso se intensificou. Observa-se nesse trecho a característica do sistema de ensino centrado no professor e a relação que esse se encontra na comparação com seus pais no tocante aos conselhos oferecidos.

*Uma relação com professor que seria um pouco mais adulta, mais parecida com o que a gente teria na universidade, por exemplo. Nessa época (EM) eu me tornei mais amigo dos professores, mas eu não sei se teve alguma mudança nesse sentido de ser mais controlador. — Luiz*

O relato de Luiz revela a percepção de que, no EM, há aproximação com os professores, uma relação definida por ele como “mais adulta”. Transparece a ideia de que esse professor não os trata como crianças que precisam ser conduzidas, considerando, inclusive, que se estabelece uma relação de amizade.

*Os professores são desorganizados, mas eu tava pensando, parei pra pensar de verdade: gente, não vale a pena eu ficar perguntando tudo pra eles do jeitinho que eles querem. Eles falaram isso na sala. Eu não vou ficar perguntando. Sim, porque antes era: sim, senhor! Não, senhor! Agora vamos pensar. — Luiz*

Ao falar sobre sua experiência no ES, o trecho acima demonstra a principal ruptura sentida por Luiz no primeiro semestre do curso. A desorganização que menciona remete a uma mudança na relação com os professores, ao relatar, vamos pensar sobre qual a melhor forma de desenvolver o trabalho, entende-se um deslocamento do professor do centro das relações de aprendizagem, tornando estudantes mais ativos.

*Me ver como alguém participando da construção... No colégio era mais tudo pronto, tudo dado, você vai sofrer. Aqui não. Tô fazendo. Tem vários debates sobre, vamos tirar essa matéria desse período porque tá muito puxado. Tem em todos os cursos isso. — Quitéria*

Ao falar sobre construção da sua universidade, Quitéria transparece o sentimento de sujeito ativo no processo, debatendo, apresentando suas ideias, sendo ouvida em suas considerações e compartilhando seus sentimentos com os outros estudantes. A mudança na relação com os professores e na participação de reuniões relativas às decisões acadêmicas demonstram um ponto de mudança ao ingressar no ES.

### **Subcategoria 3: fazendo novas amizades**

A chegada na universidade foi vivenciada com muita ansiedade frente ao novo, as amizades e o recebimento dos calouros ajudam nessa transição, os veteranos fazem o papel de guia e orientadores, apresentando-os para a dinâmica da universidade, e os amigos são parceiros nas descobertas.

*No segundo dia eu fiz amizade com a Larissa, foi tornando as coisas mais fáceis porque ela tinha uma irmã que já tava no semestre mais a frente, e já sabia onde ficava as coisas, como fazia as coisas — Quitéria*

No trecho acima, Quitéria demonstra a importância das amizades nesse primeiro semestre de chegada, compartilham dúvidas e experiências, buscando apoio para a superação dos obstáculos mais simples, como saber o funcionamento e a dinâmica da universidade.

*No primeiro semestre a gente falava muito com nossos veteranos, até hoje. Tanto é que eles colocaram uma ideia na minha turma que a gente faz isso até hoje, desde o começo, eles falaram, gente, vocês não estão mais no cursinho, não precisa mais competir por nota, vocês podem agora se ajudar, e minha turma levou isso muito a sério. — Cândido*

Os veteranos destacam-se nesse processo de recebimento dos(as) estudantes no primeiro semestre, mas, nesse trecho, Cândido ressalta a importância de se apoiarem e modificar o olhar sobre o outro, pois, sendo um curso muito concorrido, a preparação é muito exigente e a competição é vivida no dia a dia. A formação de laços ajuda a transição para esse novo universo.

### **Subcategoria 4: convivendo fora da bolha**

Lidar com as diferenças de ideias, diferenças de pensamentos e de comprometimento no grupo é o desafio maior, leva à necessidade de desenvolver novas estratégias e dinâmicas para enfrentar essas situações.

*A gente faz muito trabalho e às vezes é desgastante lidar com pessoas, mas eu acho que eu consigo fazer isso. — Luiz*

*No segundo ano do EM fiquei em outra sala aleatória, e as pessoas que eu me aproximei na hora de fazer trabalho, todos moravam muito longe, ficava difícil entrar num consenso, perdia muito tempo com isso. — Anita*

Trabalhar em grupo era um momento em que conviviam com colegas que apresentavam visões diferentes, outras dificuldades e precisavam se organizar para que pudessem fazer o trabalho. Nessas oportunidades precisavam lidar com o outro, o que causava certo desconforto.

*Mas eu tentava ajudar todo mundo. Se alguém pedisse que eu fizesse um resumo ou alguma coisa assim, eu passava pros outros assim, esse negócio de bullying não tinha muito não. Eles faziam brincadeira assim, mas nunca me senti que eles estavam fazendo bullying comigo não. — Cândido*

Cândido relata que as brincadeiras sobre ele aconteciam quando procurava ajudar ou lidar com esse grupo novo. Pela colocação, apesar de sentir diferenças em relação ao grupo, não desistia de manter

a ideia.

### **Subcategoria 5: celebração e invisibilidade**

Nesta subcategoria, os relatos dos participantes demonstram a percepção de que o alto rendimento reconhecido e recompensado pela escola pautava todas as demais relações escolares. Ser distinguido despertava sentimentos ambíguos, ao mesmo tempo em que facilitava a aproximação com a comunidade escolar, também era motivo para se manter, de alguma forma, invisível no sentido de não chamar a atenção, causando pressão para se manter nesse patamar. Os estudantes que se destacam tinham certas prerrogativas e tinham acesso aos gestores escolares, por exemplo.

*Eu estava no terceiro ano. E se você quer fazer alguma coisa de aluno, tem que ser terceiro ano. É quem realmente conversa com os coordenadores o tempo todo. Eu era o quarto da minha série aí eu falei: A gente pode juntar aqui o pessoal e falar o que a gente quer. Não eram coisas assim mirabolantes. — Cândido*

*Foi algo interessante porque eu me aproximei (no EM) mais de muita gente, principalmente pessoas que estavam muito distante, tipo que eu considerava meio distante, diretor do colégio. Me aproximei das pessoas e tal, foi algo legal pra mim. — Luiz*

Nos dois trechos acima, Cândido e Luiz recebem as distinções e destaques como forma de atuar mais na escola, essa posição e esse papel era visto como confortável e também, de alguma forma, era sentido como uma recompensa. Quitéria, por outro lado, traz uma outra visão acerca de ser uma aluna destaque:

*Eu tenho que estudar e tirar nota boa. No segundo tem isso, mas eu também tenho que ter o alamar, e assim, eu achava que as pessoas pensavam: ah ela é muito inteligente, então, ela vai tirar nota boa. — Quitéria*

Para Quitéria, ser uma estudante de destaque simbolizava ser inteligente e manter esse destaque garantia uma posição no grupo, diferentemente do movimento dos rapazes, não mediava sua relação com os responsáveis pela sua educação.

### **A teoria a partir dos dados: compreendendo o momento de transição**

Neste tópico é proposto um modelo interpretativo, atendendo ao previsto na metodologia de análise fundamentada nos dados (Strauss & Corbin, 2008) e procurando colaborar com a compreensão desse processo de transição do estudante considerado de alto rendimento no Ensino Médio ao ingressar no ambiente universitário.

Partindo de um olhar sistêmico sobre o processo, o modelo proposto a partir dos resultados apresentados aponta para a busca de um olhar integral sobre esse momento, na medida em que incluía a característica dinâmica e multifacetada do processo, considerando que as visões sobre o rendimento acadêmico extrapolassem as questões acadêmicas e cognitivas, e incluam as questões interacionais ou sociodemográficas e as questões relativas às características individuais (Bronfenbrenner & Morris,

2006). Nessa perspectiva, três eixos são propostos para que se compreenda o que acontece com a escola nessa perspectiva de sucesso, com a família ao participar das mudanças que se apresentam na relação com o estudante e com seu estudo e com a universidade e com esse estudante nessa interação

**1º eixo: Aspectos do desenvolvimento socioemocionais:** as questões emocionais com as quais o estudante irá se deparar nesse processo apresentam-se ainda na sua preparação para os concursos, sinalizando as mudanças para o futuro. A entrada na universidade canaliza aspectos sociais e emocionais que demandarão novas tarefas. Assim, nesse primeiro eixo, a compreensão dos recursos desenvolvidos ao longo da vida escolar e na relação familiar contribui para os enfrentamentos necessários e que promoverão a adaptação com qualidade no ambiente universitário. Nesse tópico, cabe considerar: (1) habilidades relacionadas ao estabelecimento de novos relacionamentos com os professores e pares; (2) o desenvolvimento de competências emocionais que possibilitem a reformulação das concepções sobre o ser bom aluno e (3) as crenças na autoeficácia para além do rendimento escolar ou acadêmico.

**2º eixo: Oferta de serviços de orientação:** o ambiente universitário oferecerá ao estudante desafios que demandam uma aprendizagem prática para além das questões educativas vinculadas ao conteúdo curricular. Assim, é importante identificar quais são os recursos de orientação mais eficientes a serem oferecidos ao estudante, de maneira a contribuir para uma transição de qualidade amparada em práticas que visem o sucesso. Esses processos devem possibilitar ao calouro a aprendizagem de novas rotinas, evidências, regras e formas de conduzir sua atuação e compreensão do ambiente, compondo sua formação do ser estudante e considerando a reestruturação necessária a partir da conceituação de sucesso acadêmico que carrega do Ensino Médio. Nesse eixo, três aspectos devem ser considerados: (1) a participação da escola de Ensino Médio na orientação e na aproximação com a universidade; (2) a apresentação e estruturação dos serviços oferecidos em relação aos desafios enfrentados e a vivência do estudante ao chegar no contexto universitário; e (3) a interrelação do conceito do ser estudante universitário e o ambiente de sala de aula, a participação do professor e dos veteranos na recepção e apresentação da universidade como recurso de transição.

**3º eixo: As relações Parentais:** é importante pensar o contexto familiar, a partir de suas crenças e perspectivas sobre o ser estudante, sobre a do estudante com universidade, sobre o que entendem como sucesso escolar. Cada um desses fatores conduzirá o olhar da família em relação ao desenvolvimento de seu filho. A transição e as mudanças do estudante envolvem não apenas a questão da organização para o estudo, mas incluem a percepção da mãe e do pai com relação às demandas de autonomia e independência apresentadas e que se mostram necessárias à preparação para o mundo adulto desse estudante. A transição amplia-se dessa forma para a família, que, até então, atuava ativamente na relação com a escola. Nesse novo contexto, a família também precisará aprender a lidar com as demandas relacionais que estão implicadas nesse processo e com o próprio estudante.

Os três eixos construídos devem ser compreendidos de maneira integrada em razão dos três campos envolvidos no processo, o indivíduo que precisará dar conta dos novos papéis que devem ser desenvolvidos em razão das mudanças presentes no ambiente universitário, a família que, considerada

como contexto favorecedor do desenvolvimento desse indivíduo, participa em uma nova relação com a aprendizagem e a instituição de ensino e a própria universidade que recebe esse estudante e que também se reorganizará na medida em que as demandas surgem.

Os resultados demonstram que, na transição para o ambiente universitário, as mudanças são percebidas ainda no EM com a percepção de que estão deixando o ambiente escolar e aguardando o resultado de seus exames. Os aspectos emocionais perpassam o período da escola e acompanham a chegada ao ES. O aspecto afetivo é acompanhado da percepção de que, nesse novo ambiente, outras relações precisarão ser construídas tanto no aspecto de organização para os estudos como em novos relacionamentos e redes de apoio. As referências escolares, como professores e pares, apresentam outras configurações. A família acompanha esse processo sendo também afetada pelas mudanças que vão se estruturando.

## Capítulo 5

### Discussão

Esta dissertação teve como objetivo investigar a transição para a vida universitária de estudantes de alto rendimento no Ensino médio. Nesse sentido, foram identificadas características das relações escolares desses estudantes com relação a seus pares, sua família e professores, descritas na percepção dos estudantes com relação ao processo de escolarização e identificados vários fatores que influenciaram as suas trajetórias acadêmicas.

Os últimos anos do Ensino Médio foram sentidos pelos estudantes deste estudo, como um tempo de cobranças e despedidas. Por isso, não procuravam fazer as seleções do meio do ano e se as faziam e ao serem aprovados para o ingresso no ES, optaram por permanecer na escola e concluir o terceiro ano. O que demonstra não somente um foco na sua formação, mas também o seu engajamento emocional com os processos relacionais desfrutados nesse tempo de escolarização.

A percepção dos estudantes sobre a transição envolvia, assim, o momento de saída da escola e a representação desse momento expressado por uma profunda conotação emocional, o que pode ser demonstrado pelas considerações vinculadas a “A Morte das Cores”. As dores, sentidas no corpo, sinalizavam as mudanças que estavam por vir, os sentimentos, a ansiedade frente ao que esperar do futuro e as lembranças dos amigos que iam deixar. A pressão pela aprovação acompanhava esse processo, tornando-o, ainda, mais confuso e oscilante. A percepção do estudante sobre esse momento possibilitava repensá-lo para além do desempenho. As questões emocionais acompanharam esses estudantes ao ingressarem no ES, como os estudantes do estudo realizado por Dias e Sá (2011), mesmo perante as mudanças que eram apenas anunciadas.

Para entender esse processo, é importante retomar o conceito de transição a partir das discontinuidades e instabilidades percebidas na relação com o ambiente e em seu curso de vida (Thelen & Smith, 2006). Esse processo conduz a novas tarefas e condutas perante as mudanças que se apresentam (Fagundes, 2014; Zittoun, 2009), mudanças que não são efêmeras, mas que participarão na emergência e reestruturação de novos papéis sociais, padrões de comunicação e na forma de ser, pensar e agir.

As discontinuidades apresentam-se nas relações com o ambiente e com as pessoas, e, no caso do ingresso no ambiente universitário, a não linearidade configura-se nas novas composições que o estudante encontrará. A esse estudante, a universidade apresentará outras estruturas e disposições físicas, objetivos institucionais e propostas de ensino com as quais o calouro irá se deparar, e, apesar de as vislumbrar, não possui recursos “prontos” para enfrentar. Esses resultados, também, foram encontrados em outras pesquisas (De Clercq, et al, 2018; Meuleman, Garrett, Wrench & King, 2018).

Os sentimentos de incerteza e de ansiedade são apresentados em alguns relatos como sinais das exigências e responsabilidades presentes no ambiente universitário e perante as quais precisam responder, implicando a percepção de que comportamentos independentes e autônomos para além das

suas práticas de estudos precisam ser desenvolvidos. Dias & Sá (2011) localizam, nos primeiros dias, os períodos de maior estresse e desorientação, exigindo desses estudantes a gestão de suas emoções e a reestruturação de seus objetivos. O desenvolvimento de práticas integrativas, como os apadrinhamentos por estudantes veteranos do curso de “Medicina” citados pelos entrevistados, aparece como facilitadores para essa chegada e manutenção desses estudantes. Sato e Hodge (2015) enfatizam os prejuízos causados pelo comportamento de isolamento que podem surgir nesse momento.

Uma característica que esses estudantes trazem do Ensino Médio consiste na busca pela pontuação como referência do atingimento da meta e, principalmente naqueles que ingressam em carreiras concorridas, a competitividade pode atravessar essas relações, como identificado na fala de um dos entrevistados. A literatura mostra que estratégias coletivas de ensino ou integrativas devem ser fomentadas (Meuleman et al., 2014; Sato & Hodge, 2015) em contraponto a atividades individualistas. Essa questão se apresenta como ponto de flexão para esses estudantes, tendo em vista os obstáculos que demonstraram no relacionamento com grupos de trabalho, a partir das vivências trazidas pelo Ensino Médio.

Esses estudantes de reconhecido alto rendimento escolar, em razão dos destaques que recebiam pelas práticas escolares de distinção, percebem as honorarias como fator de mediação nas relações com os demais estudantes, professores, coordenadores e direção. Ser um aluno de destaque possibilitava atuar nesse contexto de maneira mais ativa, ao mesmo tempo em que, fazia parte de suas identidades perante a comunidade escolar. Essa é uma das rupturas mais fortemente sentidas após o ingresso no ES. Os estudos encontrados na literatura sobre alto rendimento que consideram a transição de estudantes distinguidos (Palhares, 2014; Palhares, Torres & Borges, 2018) enfocam a efetividade dessas práticas meritocráticas em termos de manutenção do alto rendimento no ES, analisam essas práticas no contexto escolar anterior, mas não aprofundam sobre os obstáculos ou rupturas que esses estudantes encontram, considerando que a transição não ocorre somente em termos de transição acadêmica, mas envolve o aspecto social e desenvolvimental (Goldman, 2012).

O professor mentor, no contexto universitário é substituído pelos veteranos que serão responsáveis por transmitir suas experiências. Essa mudança tem influência na condução das aulas e na apresentação das disciplinas. As matérias, a quantidade elevada de leitura e as diferenças no papel do professor e na relação professor-aluno universitário geram nesse estudante sentimento de desorganização e de ansiedade. Nesse sentido, os resultados revelam que esses estudantes percebem que precisam ajustar suas estratégias de gerir os estudos e o tempo. Retomam, inicialmente, as práticas de estudo individuais aprendidas na escola, mas percebem que não são tão eficazes, que há diferenças na organização do material e estruturação do estudar e, ao mesmo tempo, são compelidos a várias atividades acadêmicas em grupo que exigem aproximação com os outros estudantes em um ambiente não meritocrático.

A aprendizagem centralizada no estudante impulsiona uma postura mais ativa nessa relação e contribui para o senso de pertencimento e identidade quando oferecidas em um ambiente produtivo e

colaborativo (Cacciattolo & Gilmore, 2016). A ansiedade e estresse causados por essa mudança de posicionamento na relação com a aprendizagem parece provocar no estudante a percepção de que precisa interagir ativamente com o seu ambiente numa relação saudável de apoio. No início esse apoio pode ocorrer por meio da troca de material ou por meio da construção de novas amizades e, progressivamente, da identificação com o curso. As principais estratégias de enfrentamento identificados nesse estudo foi a orientação dos veteranos, dos estudantes mais experientes ou de algum familiar.

Nesse processo, as antigas práticas de estudo solitárias serão acompanhadas de novas relações com o grupo, tais como procurar monitorias, ligas, formar redes de apoio e de estudos ou buscar orientações com outros estudantes. Como exposto por Goldman (2012), a transição social, necessária nesse processo, desafia o estudante a fazer novas amizades que proporcionem a construção de redes de relacionamento.

Assim, essa transição para o ES iniciará com a percepção das mudanças ainda no EM, na relação com o ambiente escolar que deixam e na perspectiva do que esperar do futuro. A chegada na universidade delimitará um novo tempo. As primeiras impressões indicam a mudança na interação para além das exigências de resultado acadêmico. Na transição para o ES, esses estudantes enfrentarão vários desafios sociais, pessoais, acadêmicos e institucionais ao longo do primeiro ano e nesse processo necessitam construir novas relações, atitudes e comportamentos ao mesmo tempo.

As mudanças externamente percebidas, como apontado em outros estudos, serão demonstradas a partir de novos pontos de vista da pessoa na interação com esse ambiente, provocando mudanças no pressuposto sobre a própria pessoa e o mundo, requerendo uma mudança de comportamento e de relacionamentos (Scholssberg, 1981). Como exposto por Meuleman et al. (2014), a transição para o Ensino Superior implica o ingresso no mundo adulto, conduzindo a reestruturação de novas relações fora do núcleo familiar, promovendo modificações no cotidiano familiar (Dias & Sá, 2012).

Os resultados indicaram uma forte influência das práticas parentais na vida escolar desses estudantes. As mães optaram por não trabalhar e cuidar da sua família, buscando, após o ingresso dos filhos na universidade, retomar as suas carreiras. O investimento na formação da educação era muito valorizado, tanto pelos pais quanto pelas mães. Ao mesmo tempo em que atuavam, ativamente, na relação do estudante com a escola e no acompanhamento dos professores, incentivavam o estudo autônomo e independente e acompanhavam o desempenho pelos resultados. A exigência de uma aprendizagem mais independente e a presença de hábitos de estudo são bagagens que interferiram positivamente na transição do estudante para o ES (Meuleman et al., 2014). Porém, essa autonomia e independência precisam ser ampliadas para outras esferas da vida, indicando que esse estudante começará a tomar decisões que não serão compartilhadas com essa família. Entre esses processos não compartilhados, destacaram-se: a escolha de que disciplinas fazer, a distribuição das atividades acadêmicas na nova agenda universitária, a descontinuidade no acompanhamento das notas escolares, a quantidade de tempo de permanência no ambiente universitário ou fazer a opção pela profissão. Esses

novos processos e modos de ser estudante, podem causar desconfortos na relação entre os estudantes e suas famílias.

Os resultados ainda indicam que a percepção dessas mudanças no filho e na filha causam reflexões e posturas diferentes entre pais e mães. As mães parecem manter uma postura mais responsiva e acolhedora na independência dessas filhas e dos filhos. Em sentido contrário, os pais parecem demonstrar mais preocupação com o distanciamento físico e da participação nas decisões acerca da vida de seus filhos, principalmente os pais das estudantes.

A dependência financeira foi outro ponto sensível na relação entre pais e filhos. Como exposto por Meuleman et al. (2014), o aspecto relacional do estudante com o campo, universidade, e domínio de conhecimento que acompanha sua trajetória na universidade reflete reformulações na dinâmica familiar e nos valores e tradições do estudante. E, ainda trazem demandas por uma independência e autonomias para além da vida universitária.

Outra questão importante relacionada às práticas parentais que emergem dos resultados de nossa pesquisa está associada ao apoio emocional. Nesse sentido, os pais oferecem esse apoio de forma a manter os seus filhos dedicados aos estudos, por meio do esforço e reconhecimento da capacidade e do empenho. Os estudantes compartilhavam com seus pais as crenças de que o esforço possibilitaria o atingimento das metas de desempenho, mas, a partir das primeiras provas, esses estudantes foram impedidos a reestruturar essas crenças do esforço e do sucesso acadêmico baseado no rendimento. Esse resultado parece contradizer outros achados encontrados na literatura que apontavam pelo acompanhamento escolar mais relaxado da família em relação ao desempenho dos estudantes distinguidos na universidade (Palhares et al., 2018). Ficou evidente nesse estudo, que os participantes permaneceram focados no esforço e no resultado, sendo considerados perfeccionistas por alguns.

A conexão com os professores que marcou a trajetória no Ensino Médio é notadamente modificada com a entrada na universidade. Os professores são percebidos como agentes fundamentais para alcançar a aprovação, a relação com eles demonstra uma referência ao conhecimento que eles possuem, porém também são fontes de cobrança. Os estudantes, rapazes parecem valorizar essa relação mais próxima com o professor do EM.

Também ficou evidenciado nesse estudo, que as amizades estabelecidas no EM eram cultivadas e valorizadas ao longo de todo o processo escolar. A identificação com esses estudantes foi pautada como um fator de proteção. Nessa direção, esses mesmos amigos, quando reencontrados na universidade, fortalecem a rede de apoio e servem como fonte de ajuda nesse processo de transição para o ES, de maneira a aliviar as preocupações vivenciadas no início da universidade.

Assim, as novas relações com o contexto acadêmico são percebidas na compreensão da dinâmica do ambiente, na relação com o professor, com os outros estudantes e com a família. Desta forma, é preciso entender esse processo de transição de maneira ampliada, o que modifica o papel da universidade e como um espaço de construção de uma postura mais ativa na aprendizagem, principalmente, após o primeiro ano, mas também como promotora do desenvolvimento de uma pessoa

de maneira mais integral.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito às novas referências do ser “bom aluno”. A menção enquanto desempenho não foi bem compreendida pelos estudantes. Tirar a a nota máxima permaneceu como uma meta importante, no entanto foi preciso entender que um percurso solitário tornaria o processo mais intenso emocionalmente. As novas práticas de ensino dos professores também foram fonte de desconforto ao longo do primeiro ano. Nesse sentido, os veteranos são valorizados uma vez que auxiliam no melhor entendimento do funcionamento da instituição, possibilitando a conexão com esse ambiente e a minimização da ansiedade (Turner & Thompson, 2014).

As novas relações sociais e a conexão com a universidade ultrapassam as metas por desempenho e participam na construção desse estudante que precisará realizar o ofício de estudante (Coulon, 2017). Nesta direção, os resultados apontam para uma maior participação em movimentos sociais e políticos pelas estudantes. Essa atividade foi mencionada como uma forma de ação política mais ativa, mesmo que diferentes dos valores e crenças familiares, o que aponta para uma modificação nessa relação.

É importante ressaltar que a independência e autonomia de fazer escolhas expandem-se do estudo para outras áreas da vida, e impactam a relação com a família. A relação com o professor também se modifica, passando a ser uma relação mais horizontalizada, onde é mediador e participante do processo de aprender. Com isso, os alunos precisam desenvolver novas competências e habilidades relacionadas à negociação e ao diálogo.

Esses resultados corroboram outros estudos acerca da transição para o ES, que indicam que esse processo se amplia para além dos resultados acadêmicos. Bergey, Parrila e Deacon (2018) expõem, a partir dos estudos que realizaram, que a permanência desse estudante e a sua adaptação ao ambiente não se vinculam, apenas, aos resultados acadêmicos, outros fatores devem ser investigados. Por outro lado, Cacciattolo & Gilmore (2016) pontuam a construção da identidade com o curso como um dos fatores mais consistente e protetivo desse processo. Nos casos estudados, observa-se que os estudantes precisaram, então, fazer dois movimentos, identificar-se com o curso e reconfigurar o conceito de sucesso acadêmico. Essa dinâmica envolve aprender a atuar no coletivo e participar mais ativamente da sua formação, deslocando seus objetivos dos resultados. O apoio dos pais e dos pares, a manutenção das amizades do tempo da escola são os recursos que aparecem nos resultados como indicadores de sucesso nesse processo.

## **Considerações finais**

Nesta seção de considerações finais, são apresentadas algumas reflexões sobre esse processo e implicações do nosso estudo para as Escolas de Ensino Médio, para as Instituições de Ensino Superior, para as famílias, para a psicologia escolar e para as políticas educacionais no sentido de auxiliarem os adolescentes e jovens nesse momento importante do seu desenvolvimento. Ainda apresentamos as limitações do nosso estudo e as perspectivas para pesquisas futuras.

Considerando-se o processo de transição vivido por esses estudantes, o alto rendimento pontuado a partir do reducionismo da nota restringe o olhar integral desse indivíduo, que, nesse processo de refazer o conceito de estudante traz novas implicações para o ambiente universitário. Assim, esse estudante precisará desenvolver novas habilidades e competências para lidar com esses novos desafios. Ao mesmo tempo, as vivências desses estudantes fazem refletir o referencial de alto rendimento como representativo de um fenômeno isolado. Manter-se como aluno de alto rendimento envolve aspectos emocionais, relacionais, afetivos e éticos, como surge ao longo da pesquisa.

Nos resultados apresentados, as discontinuidades aparecem também na divergência das notas em relação ao Ensino Médio, escapando do controle desse estudante, ao mesmo tempo em que o mobiliza para o encontro de novas interações e reorganizações com esse ambiente. Por ser uma experiência até certo ponto desconhecida, fomenta o retorno às práticas de estudo ou aos modos de relação e organização do ambiente escolar do EM. Todo esse processo parece acompanhado por uma turbulência emocional pontuada como sofrimento ou “morte das cores”.

A tensão que esses estudantes de alta capacidade cognitiva demonstram encontra-se na relação com as dificuldades afetivas que precisam dar conta e de escolhas sobre o futuro que precisam equacionar. Considerando esses resultados, emergem algumas reflexões que devem ser consideradas de forma sistêmica pelos atores que participam da formação desse estudante.

### **Implicações para as escolas de Ensino Médio**

O planejamento de projetos escolares de apoio ao estudante na chegada ao EM deve ser considerado pelo colégio, preferencialmente de maneira integrada às suas atividades escolares ou por intermédio das atividades extracurriculares. A prática meritória combinada às cobranças e expectativas do próprio estudante, dos professores e da família geram ansiedade e estresse. Com isso o processo da transição para a universidade deve ser revisto para além da preparação para as provas vestibulares, ampliando, em seu escopo e planejamento serviços voltados para as questões socioemocionais envolvidas nesse importante momento da trajetória de vidas dos estudantes de Ensino Médio.

### **Implicações para as instituições de Ensino Superior**

As universidades, mosaico com várias nuances, onde, cada curso com suas idiossincrasias, crenças e valores, recebe esse jovem de maneira integral, pelas práticas de acolhimento de calouros. Há

vários olhares dentro da universidade, é preciso pensar em estratégias que possibilitem a participação ativa do estudante em sua aprendizagem, por meio da troca e considerando que cada indivíduo tem uma trajetória de vida, bem como proporcionar práticas educativas que possibilitem a integração desses estudantes, principalmente na área de exatas.

Também é importante enfatizar a necessidade de mudança de paradigma. As ações devem ser planejadas em todos os âmbitos a partir da identificação dos ativos institucionais e estudantis no que tange às suas potencialidades, proposições e experiências inovadoras de sucesso. Essas ações precisam ter forte vínculo com a promoção de aspectos protetivos que levam ao desenvolvimento de comportamentos resilientes, da autonomia, da autoeficácia e do bem-estar psicológico e subjetivo (Chagas-Ferreira, 2016). Essa visão crítica não elimina o mapeamento de cenários para um planejamento educacional mais efetivo, mas tem, no trabalho colaborativo e intencional e na escuta qualificada de todos os envolvidos, uma pauta preliminar de levantamento de possibilidades (Marinho-Araújo, 2016). É preciso desviar o foco dos parâmetros deficitários, dos processos de produção do fracasso e da descrição exclusiva de barreiras e obstáculos como linha de reflexão de primeira mão para o planejamento e alinhamento de propostas de assistência estudantil.

### **Implicações para as famílias**

As estratégias de apoio a esses estudantes devem incluir a família, que participa ativamente desse processo de estudo e escolha, mas que perceberá as mudanças desse filho que cresce e que buscará novos horizontes. Algumas famílias, em virtude de investirem afetivamente nos filhos, demonstram preocupação com o afastamento destes em termos de opiniões divergentes e crenças, porém esse processo é necessário no processo identitário desse estudante. Nesse sentido, é importante a oferta de serviços de apoio e de aconselhamento familiar para orientar pais e mães nesse processo a fim de que essas famílias consigam auxiliar seus filhos nesse momento importante, mantendo a distância necessária que leva à autonomia para a vida, sem, no entanto, deixar que este distanciamento seja entendido como negligência pelos filhos.

### **Implicações para a psicologia escolar**

Diante dos desafios expostos, torna-se emergente a constituição de equipes multiprofissionais para o atendimento das necessidades dos estudantes ao longo de todo o processo de escolarização, e, muito mais especialmente, no que concerne ao processo de transição para o Ensino Superior. Essa demanda crescente se deve à necessidade de serem construídas parcerias, estratégias e serviços colaborativos de assistência estudantil, uma vez que reconhecemos esse momento de transição como uma responsabilidade conjunta das Instituições de Ensino Superior, da família e da sociedade como um todo. Não se pode cair novamente na armadilha de colocar sobre o estudante todo o ônus dessa transição (Chagas-Ferreira, 2016; Feitosa & Marinho-Araújo, 2016).

As estratégias de atendimento, acolhimento e intervenção nesse contexto devem privilegiar os

aspectos sociais e desenvolvimentais, não se restringindo a questões de âmbito acadêmico. Sendo assim, essas iniciativas devem contemplar as experiências anteriores dos estudantes, reconhecendo a importância dos relacionamentos interpessoais, do gerenciamento de tempo, da alocação de recursos individuais e familiares em seus aspectos mais amplos, dinâmicos e complexos e não somente com relação aos recursos materiais ou financeiros. Nesse sentido, as ações da psicologia escolar devem abarcar aspectos da gestão institucional, da gestão acadêmica e da gestão de aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes (Feitosa & Marinho-Araújo, 2016; Matos, Santos & Dazzani, 2016).

Com relação aos aspectos da gestão institucional, é importante a inserção dos psicólogos escolares em esferas do planejamento e da oferta de programas e serviços de assistência estudantil que culmine na promoção de estratégias de acolhimento e de orientação permanentes que considerem a trajetória única de cada estudante de maneira mais abrangente. Essas estratégias devem privilegiar, para além dos aspectos acadêmicos, os fatores relacionais e socioemocionais com a finalidade de promover o bem-estar psicológico e subjetivo dos estudantes.

As estratégias de acolhimento não podem se restringir ao âmbito dos programas e serviços ofertados de maneira institucional, mas devem adentrar a sala de aula, por meio de campanhas de conscientização e de formação continuada do corpo docente e administrativo das universidades. Os currículos e os planos de ensino devem contemplar práticas mais colaborativas, que levem ao protagonismo estudantil e que sejam centradas nas potencialidades dos estudantes. Que sejam menos conteudistas e mais pautadas em uma formação integral do ser humano.

A escuta qualificada, instrumentos avaliativos e a oferta de orientações permanentes devem ser ofertados no sentido de auxiliarem os estudantes a lidarem com as especificidades desse novo momento de escolarização. Para além da universidade, seus atores e processos, a assistência estudantil deve ser plural para acolher as demandas familiares e comunitárias, em seu processo de escuta e de valorização dos aspectos culturais. Não é somente o aluno que tem de aprender o “ofício de ser estudante universitário”, mas também seus pais e comunidade mais próxima.

Nesse processo, filhos, pais e pares sentem-se despreparados para lidar com essa nova realidade, que se constrói, muitas vezes, distante das idealizações e desejos, das regras já esclarecidas e internalizadas e dos desempenhos já alcançados. Nesse contexto complexo, o psicólogo escolar e os saberes da psicologia, especialmente aqueles publicados pela ciência do desenvolvimento humano, é um diferencial para a promoção de um bem-estar mais amplo, que implique desenvolvimento integral do estudante, como ser biopsicossocial (Chagas-Ferreira, 2016; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Dessen & Polônia, 2014).

### **Implicações para políticas educacionais**

À luz dos resultados deste estudo, fica evidenciada a necessidade de que sejam revistas as políticas educacionais relativas ao momento crítico pelo qual passam os adolescentes e jovens adultos

no momento que compreendem a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. A ênfase demasiada no processo seletivo do vestibular, numa ótica mercantilista, coloca em risco a saúde mental e psicológica desses estudantes. Há uma pressão intensa relacionada ao desempenho acadêmico que pode chegar a níveis extremos, relegando para o segundo plano aspectos relevantes do desenvolvimento humano associados aos processos socioemocionais, identitários e subjetivos. A vida não pode ficar resumida ao sucesso ou insucesso restrito aos aspectos escolares ou acadêmicos durante a adolescência e juventude.

Nesse momento marcado por muitas escolhas e definições que terão impacto ao longo de todo o desenvolvimento adulto, esses jovens e suas famílias necessitam de suporte especializado, qualificado e permanente de serviços e programas de orientação e acolhimento. Com isso, os currículos e projetos políticos pedagógicos precisam ser remodelados, repensados e realinhados às expectativas, estilos e modos de vida dos estudantes, sem perder, obviamente, o objetivo de formação e inserção no mundo produtivo das ciências, das tecnologias, das artes e do mercado de trabalho.

Com a garantia do acesso ao Ensino Superior, emerge de maneira cada vez mais contundente, a necessidade de investimento na qualidade dos processos educativos e na integração de políticas que fomentem uma assistência estudantil promotora da superação de obstáculos institucionais. Políticas estas que tenham início na Educação Básica e perdurem ao longo dos cursos universitários com a finalidade de mobilizar as potencialidades de todos os estudantes nos vários domínios do conhecimento humano.

Em virtude da importância da interação e da dificuldade apresentada, pensar práticas que incentivem a interação e oferecer recurso para o desenvolvimento dessas habilidades dentro da universidade constituem estratégias que auxiliariam esses estudantes no processo.

### **Limitações do estudo**

Apontamos, entre as limitações do nosso estudo, dois fatores que julgamos relevantes:

1. Mesmo sendo um estudo de casos múltiplos, que propicia uma amplitude maior de entendimento sobre o processo de transição, seus resultados ainda estão restritos às características dos participantes e aos contextos de desenvolvimento, o que implica limitação com relação à generalização dos resultados obtidos;
2. O estudo pretendeu pesquisar o desenvolvimento de estudantes ao longo do primeiro ano do Ensino Superior, a partir da experiência desse estudante de alto rendimento ao longo do Ensino Médio. Compreendendo que o desenvolvimento se dá na interação com o contexto, suas regras, valores e crenças, a coleta dados com os professores e direção do Colégio, bem como da universidade, contribuiria no sentido de triangulação dos dados a serem coletados.

### **Sugestões para pesquisas futuras**

Ao analisarmos os nossos resultados, apesar da contribuição que identificamos, ainda

observamos algumas lacunas que poderão ser melhor investigadas em pesquisas futuras. Entre esses fatores, pode-se destacar, entre outros, a necessidade de:

1. investigar a questão do alto rendimento feminino em cursos ou carreiras de maioria masculina;
2. investigar as mudanças na dinâmica e rotinas familiares a partir do ingresso do filho e da filha na universidade e de como essas novas configurações têm impacto na identidade dos filhos;
3. investigar as trajetórias de estudantes de alto rendimento a partir da percepção do contexto escolar, a visão da escola, dos professores e dos pares;
4. fazer estudo comparativo com estudantes de alto rendimento e rendimento regular para identificar se existem diferenças nos processos de transição do EM para o ES;
5. descrever os processos de vinculação amorosa desses estudantes de alto rendimento em meio ao hiperfoco no desempenho acadêmico.

Em síntese, o movimento no sentido de promover transição bem-sucedida para o ensino superior perpassa o planejamento institucional, curricular e de estratégias pedagógicas e didáticas que valorizem as dimensões desenvolvimental e social. Isto requer a ação de uma equipe multiprofissional e a transdisciplinaridade dos saberes. Entre esses fatores merecem destaque alguns tópicos como: o desenvolvimento socioemocional, o gerenciamento de tempo, os estilos e ritmos de aprender e ensinar, a diversidade cultural, a acessibilidade em seu sentido mais amplo, o acesso a informações gerais, estruturais e funcionais sobre a instituição e o preenchimento de lacunas na formação da Educação Básica. Outros tópicos ainda merecem especial atenção por estarem associados a eixos transversais ao desenvolvimento profissional, inclusive devendo ser pauta da formação docente universitária, como: o trabalho colaborativo em equipe, a ética nas relações interpessoais, os modos de ser, pensar e agir num mundo cada vez mais hiperconectado e globalizado.

## Referências

- Almeida, A. A., Pinto, M. N. & Lima, R. A. (2018). Fatores que influenciam a permanência dos alunos ingressantes em um curso superior no Alto Solimões, Amazonas, Brasil. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 8(1), 250-266.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Ayres-Lopes, A. C. D., & Chagas-Ferreira, J. F. (2019) *Estudos sobre transição do Ensino Médio para o Ensino Superior: uma revisão sistemática*. Manuscrito submetido.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2006). Life span theory in developmental psychology. In R. M. Lerner & W. Damon, W. (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6. ed., pp. 569-664). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bergey, B. W., Parrila, R. K., & Deacon, S. H. (2018). Understanding the academic motivations of students with a history of reading difficulty: An expectancy-value-cost approach. *Learning and Individual Differences*, 67, 41–52. Doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.008
- Bisinoto, C, Rabelo, M. L., Marinho-Araújo, C, & Fleith, D. S. (2016). Expectativas acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: Indicadores pra uma política de acolhimento. In: L. S. Almeida & R. V. Castro (Eds), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do primeiro ano*. (pp. 15-31). Porto: Universidade do Minho.
- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & J. A. Smith, J. A. (2010). *Métodos de pesquisa em psicologia* (3 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Britto P., & Limlingan M. (2012). *School readiness and transitions*. UNICEF. Retirado de: [https://www.unicef.org/publications/files/CFS\\_School\\_Readiness\\_E\\_web.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf).
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Biologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Curitiba: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 793-828. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Brown, D. J., Fletcher, D., Henry, I., Borrie, A., Emmett, J., Buzza, A., & Wombwell, S. (2015). A British university case study of the transitional experiences of student-athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 78–90. doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.002
- Cacciattolo, M., & Gilmore, G. (2016). Pedagogical portraits: re-negotiating the first year preservice

- teacher experience. *Qualitative Research Journal*, 16(4), 388–401. doi.org/10.1108/QRJ-08-2015-0076
- Carvalho-Barreto, A. (2013). A parentalidade no ciclo da vida. *Psicologia em Estudo*, 18(1), 147-156.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano: articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 175-188). Campinas, SP: Alínea.
- Charmaz, K (2009). Coletando Dados Relevantes In K. Charmaz, *A Construção da Teoria Fundamentada: Guia Prático para Análise Qualitativa* (pp. 28-65). Porto Alegre: Artmed.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4) 1239-1250. doi/10.1590/S1517-9702201710167954.org
- Creswell, J. W. (2014). Cinco Abordagens Qualitativas de Investigação. In *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (pp. 65-96). Penso: Porto Alegre.
- De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B., & Frenay, M. (2018). The Delicate Balance to Adjustment: A Qualitative Approach of Student’s Transition to the First Year at University. *Psychologica Belgica*, 58(1), 67. doi.org/10.5334/pb.409
- Dessen, M. A. (2007). Construindo uma ciência do desenvolvimento: passado, presente e futuro. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 264-278). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A., & Bisinoto, C. (2014). Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: As bases para o diálogo multidisciplinar. In M. A. Dessen & D. Maciel. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação* (pp. 27-70). Curitiba: Juruá.
- Dessen, M. A., & Guedea, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 15 (30), 11-20.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2014). as relações entre família e escola: contribuições para o processo educativo. In M. A. Dessen & D. Maciel. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação* (pp. 235-266). Curitiba: Juruá.
- Dias & Sá, (2011). Do Ensino Secundário para o superior: o impacto emocional da transição. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*. 19(2), 35-48.
- Dockett, S., & Perry, B. (2014). *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra: Australian Government; 2014. Retirado de: [http://www.csu.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0015/1101093/continuity.pdf](http://www.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0015/1101093/continuity.pdf).
- Ecclestone K, Biesta G, & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse. In: K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.) *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 1-15). London: Routledge.
- Elder, G. H, jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Elder, G. H. Jr, & Shanahan, M. J. (2006). The life course and human development. In R. M. Lerner &

- W. Damon, W. (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6. ed, pp. 665-715). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Fagundes, C. V., Luce, M. B., & Rodriguez Espinar, S. (2014). O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 22(84), 635–669. doi.org/10.1590/S0104-40362014000300004
- Fagundes, C. V. (2014). Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(241), 508-525. doi.org/10.1590/S2176-6681/310212495
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araújo, C. M. (2016). Psicologia escolar e a educação profissional e tecnológica: contribuições para a educação superior. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 97-114). Campinas, SP: Alínea.
- Flick, U. (2009). *Introdução á Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Gansemer-Topf, A. M., Zhang, Y., Beatty, C. C., & Paja, S. (2014). Examining Factors Influencing Attrition at a Small, Private, Selective Liberal Arts College. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(3), 270–285. doi.org/10.1515/jsarp-2014-0028
- Garcia, P. S. & Bizzo, N. (2017). Um estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália: o que realmente importa na opinião dos pais, alunos, professores e gestores. *Educação*. 40(1), 83-96).
- Gazo, P. F., & Fonseca, M. T. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*, 13(1), 33-41. doi.org/10.14210/contrapontos.v13n1.p33-41.
- Goldman, A. C. (2012). A Cohort-based Learning Community Enhances Academic Success and Satisfaction with University Experience for First-Year Students. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 3(2), 1–19. Doi.org/http://dx.doi.org/ 10.5206/cjsotl-rcacea.2012.2.3
- Klatt, J., & Ray, R. (2014). Student Academic Outcomes after Completing a First-Year Seminar1. *NACTA Journal*, 58(4), pp. 288–292.
- Lenz, B. (2001). The Transition From Adolescence to Young Adulthood: A Theoretical Perspective. *The Journal of School Nursing*, 17(6), 300–306. https://doi.org/10.1177/10598405010170060401
- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In R. M. Lerner & W. Damon, W. (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6. ed, pp. 1-17). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Manago, A. M., Guan, S., & Greenfield, P. (2015). New media, social change, and human development from adolescence through the transition to adulthood.

- In L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Development and Culture: An Interdisciplinary Perspective*. doi 10.1093/oxfordhb/9780199948550.013.32
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para a atuação da psicologia escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 37-56). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Bisinoto, C. (2011), Psicologia escolar na educação superior: construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 193-214). Campinas, SP: Alínea.
- Matos, A. S., Santos, J. V. B. K., & Dazzani, M. V. M. (2016). O psicólogo escolar na educação superior: promovendo um olhar ampliado sobre a assistência estudantil. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 115-126). Campinas, SP: Alínea.
- Meuleman, A.-M., Garrett, R., Wrench, A., & King, S. (2015). ‘Some people might say I’m thriving but ...’: non-traditional students’ experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), (pp. 503–517). Doi.org/10.1080/13603116.2014.945973
- Monteiro, M. C., & Soares, A. B. (2017). Concepções de estudantes sobre resolução de problemas e automonitoria. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 333-341. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121124>
- Montgomery, K. A. (2017). Supporting Chinese Undergraduate Students in Transition at U.S. Colleges and Universities. *Journal of International Students*, 7(4), 963–989. Doi.org/10.5281/ZENODO.1029727.
- Palhares, J. A. (2014). Centralidades e Periferias nos Cotidianos Escolares e Não-Escolares de Jovens Distinguidos na Escola Pública. *Investigar em Educação* 2(1), pp. 51-73.
- Palhares, J. A., Torres, L. P., & Borges, G. (2018). Percursos e Percalços de Alunos de Excelência no Ensino Superior. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Da distinção à transição: Percursos e percalços de alunos de excelência no ensino superior*, (pp. 7-29). Porto: Universidade Católica.
- Polleto, M., & Koller, S. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3),405-416.
- Projeto Pedagógico (2016). Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil. [http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/Projeto\\_Pedagogico\\_2019\\_versao\\_SCMB.pdf](http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/Projeto_Pedagogico_2019_versao_SCMB.pdf)
- Quaresma, M. L. (2015). Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1487-1502. .doi.org/10.1590/S1517-9702201508141701
- Ravichandran, S., Kretovics, M., Kirby, K., & Ghosh, A. (2017). Strategies to Address English Language Writing Challenges Faced by International Graduate Students in the US Swathi. *Journal of International Students*, 7(3), 764–785. doi.org/10.5281/zenodo.570033

- RICM (2011). Regimento Interno dos Colégios Militares. Retirado de <http://www.depa.eb.mil.br/legislacao>
- Rimm-Kaufman S., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Ryba, T. V, Stambulova, N. B., Ronkainen, N. J., Bundgaard, J., & Selänne, H. (2015). Dual career pathways of transnational athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21(C), 125–134. doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.06.002
- Sampaio, S. (2011). A educação superior como espaço privilegiado para orientação acadêmica. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 215-228). Campinas, SP: Alinea.
- Sato, T., & Hodge, S. R. (2015). Academic and social experiences of exchange students from Japan attending an American university. *College Student Journal*, 49(1), 78.
- Sayre, R. K., Devercelli, A. E., Neuman, M. J. & Wodon, Q. (2015). Investing in early childhood development: review of the world 's bank recent experience. Retirado de [https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Investing%20in%20Early%20Childhood%20Development\\_Review%20of%20the%20WB%20Recent%20Experience\\_eBook\\_0.pdf](https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Investing%20in%20Early%20Childhood%20Development_Review%20of%20the%20WB%20Recent%20Experience_eBook_0.pdf)
- Scholssberg, N. K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2–18. doi.org/10.1177/001100008100900202
- Scheithauer, H, Niebank, K., & Ittel, A. (2008) Developmental Science: Integrating Knowledge About Dynamic Processes in Human Development In J. Valsiner et al. (eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. doi.10.1007/978-0-387-95922-1\_26
- Sifuentes, T. R., Dessen, M. A., & Oliveira, M. C. S. L. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 379-385..doi.org/10.1590/S0102-37722007000400003
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada (2. ed). Porto Alegre: Artmed.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (2006). Dynamic systems theories. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6. ed., pp. 258-312). Hoboken, NJ, US: John Wiley.
- Tinto, V. (1999) Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*: 19 (2), 5-9. [doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5](https://doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5)
- Tinto, V. (2006). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700. [doi.org/10.2307/1981525](https://doi.org/10.2307/1981525)
- Tinto, V. (2014). "Access without support is not opportunity." *Community College Week*, 4. Academic OneFile. Retirado de: <http://link.galegroup.com/apps/doc/A361183291/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=2ff0fb53>.

- Turner, P., & Thompson, E. (2014). College retention initiatives meeting the needs Of millennial freshman students.(Report). *College Student Journal*, 48(1), 94-104.
- Universidade de Brasília (2011). *Estatuto e Regimento Geral*. Resolução n. 29/2010, de 7 de dezembro de 2010, publicada no DOU n. 21, de 31/1/2011, p. 124, Seção 1, e da Resolução n. 7/2011, de 24/5/2011, publicado no DOU n. 125 de 1º/7/2011, p. 11, Seção 1.
- Van der Meer, J., Wass, R., Scott, S., & Kokaua, J. (2017). Entry Characteristics and Participation in a Peer Learning Program as Predictors of First-Year Students' Achievement, Retention, and Degree Completion. *AERA Open*, 3(3), 233285841773157. doi.org/10.1177/2332858417731572
- Van Geert, P. (1988). The concept of transition in developmental theories. In W. J. Baker, L. P. Mos, H. V. Rappard & H. J. Stam (Eds.), *Recent trends in theoretical psychology* (pp. 225–235). New York: Springer.
- Winkelman, M. (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling & Development*, 73, 121-126.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Método*. (2. Ed). Porto Alegre: Bookman.
- Zittoun T. (2009) Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. In: J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. New York: Springer. Doi.org/10.1007/978-0-387-95922-1\_18

**Anexos**



## Anexo 1: etapas da pesquisa – descrição dos encontros

### 1º ENCONTRO COM O ESTUDANTE

#### Informações preliminares

- Apresentação da pesquisadora: colocar-se numa relação que permita ao entrevistado conhecer quem é a entrevistadora e como transcorrerá a entrevista, deixando-o à vontade para tratar a pesquisadora da forma que sentir-se melhor e para a falar sobre si.
- Informações sobre a entrevista: retomar a questão do objetivo da pesquisa, ressaltar o cuidado com as suas informações pessoais, solicitar a gravação da entrevista, lembrando que esse dado será utilizado para se obter uma melhor compreensão da história no momento da análise dos dados.
- Conversar sobre dúvidas que possam surgir no momento da entrevista.

#### Apresentação da pergunta introdutória

O processo de escolarização inicia-se em nossas vidas desde muito cedo e a escola nos acompanha por um longo período, assim, desde a infância, convivemos com e nesse ambiente. Muitas coisas acontecem nessa trajetória e muitas relações são construídas e reconstruídas em relação a aprendizagem. Hoje, eu gostaria de visitar contigo essas lembranças de sua história na caminhada escolar, até chegarmos em seu ingresso na universidade. Como foi sua chegada à universidade?

#### Tópicos da pesquisa

1. *Processos de aprendizagem:* o que motiva a sua aprendizagem? Quais são os fatores e estratégias que você considera que facilita esse processo? O que considera ter acontecido ao longo do período escolar que seja significativo para os objetivos acadêmicos? Como avalia sua aprendizagem? O que aprendeu em suas relações escolares que poderá levar para a vida?
2. *Redes de apoio e relacionamento familiar:* quais foram as atividades extraclasse nas quais participou ao longo do período escolar? O que você identifica como positivo nessas atividades? Como sua família acompanhava as atividades e o seu desempenho escolar — estudos, apresentações, reuniões — havia esses momentos? Como foi a escolha dessa escola, você participou desse processo?
3. *Ingresso no universo acadêmico:* O que ficou mais marcante na lembrança de vocês desse período de preparação para o ENEM, vestibular? Quem participou desse processo de escolha? O que você espera da universidade? Quais questionamentos surgiram nesse período? Você conversa com alguém sobre esses questionamentos?

### **Fechamento da entrevista**

Agradecer a participação do colaborador, explicar sobre o próximo encontro, no qual participará o (a) aluno(a), a mãe e o pai, se possível todos juntos. Relembrar ao entrevistado que após o encontro familiar nos veremos no semestre seguinte.

Após a finalização será desligado a gravador e outras perguntas podem ser realizadas, inclusive pelo participante. Esse momento será registrado no diário de campo com as observações da pesquisadora.

## **2º ENCONTRO COM O ESTUDANTE E A FAMÍLIA**

### **Informações preliminares**

- Apresentação da pesquisadora: colocar-se numa relação que permita ao entrevistado e a família conhecer quem é a entrevistadora e como transcorrerá a entrevista, deixando-os à vontade para tratar a pesquisadora da forma que sentirem-se melhor e para a falar sobre as histórias vividas.
- Informações sobre a entrevista ao entrevistado: retomar a questão do objetivo da pesquisa, ressaltar o cuidado com as suas informações pessoais, solicitar a gravação da entrevista, lembrando que esse dado será utilizado para se obter uma melhor compreensão da história no momento da análise dos dados.
- Conversar sobre dúvidas que possa surgir no momento da entrevista.

### **Apresentação da pergunta introdutória**

No primeiro encontro revisitamos, juntamente a Fulano de tal, as lembranças da escola, rememorando as relações construídas e reconstruídas nesse processo. Nesse percurso, a escola, o(a) aluno (a) e a família caminham juntos e, por esse motivo, hoje eu gostaria de visitar com vocês juntos essa caminhada escolar, desde a escola até o ingresso na universidade. Como foi essa caminhada até chegar à universidade?

### **Tópicos da pesquisa**

- *Processos de aprendizagem*: identificar as práticas educacionais valorizadas pela família — como foram vivenciados os aspectos do período escolar, provas, classificações, destaques e os objetivos acadêmicos significativos para essa família, que aprendizagens de suas relações escolares são consideradas de destaque por essa família.
- *Redes de apoio e relacionamento familiar*: como sua família acompanhava as atividades e desempenho escolar — estudos, apresentações, reuniões — havia esses momentos, como foi a

escolha dessa escola, você participou desse processo.

- *Ingresso no universo acadêmico*: o que ficou mais marcante na lembrança de vocês desse período de preparação para o ENEM, quem participou desse processo de escolha, o que você espera da universidade, que questionamentos surgiram nesse período, vocês conversavam com alguém sobre esses questionamentos.

### **Fechamento da entrevista**

Agradecer a participação, explicar sobre o próximo encontro, no qual participará apenas o(a) estudante, lembrando ao (a) entrevistado(a) que, após o encontro familiar, nos veremos ao término do semestre.

Após a finalização, será desligado o gravador e outras perguntas podem ser realizadas, inclusive pelo participante. Esse momento será registrado no diário de campo com as observações da pesquisadora.

## **3º ENCONTRO COM O(A) ESTUDANTE**

### **Informações preliminares**

- apresentação dos momentos anteriores: nesse momento da pesquisa, o participante e a pesquisadora já se conhecem, porém serão lembrados os principais tópicos tratados nos encontros anteriores, procurando deixá-los à vontade para falar sobre suas impressões e lembranças desses momentos.
- Informações sobre a entrevista ao entrevistado: retomar a questão do objetivo da pesquisa, ressaltar o cuidado com as suas informações pessoais, solicitar a gravação da entrevista, lembrando que esse dado será utilizado para se obter uma melhor compreensão da história no momento da análise dos dados.
- Conversar sobre dúvidas que possa surgir no momento da entrevista.

### **Apresentação da pergunta introdutória**

Nos outros encontros revisitamos juntamente a você e a sua família das histórias vividas ao longo da escola, rememorando as relações construídas e reconstruídas nesse processo. Hoje eu gostaria de visitar com vocês sua experiência no universo acadêmico, utilizando-se dos registros feitos ao longo do semestre, para aqueles que iniciaram o semestre agora, desde de o início do curso. Como tem sido essa caminhada até chegar à universidade?

### **Tópicos da pesquisa**

- *Processos de aprendizagem:* identificar as atuais práticas acadêmicas vivenciadas, quais estratégias e formas de estudo tem adotado, como vivencia as questões relativas a provas e objetivos acadêmicos, que mudanças e desafios encontrou, que recursos utilizou em seu enfrentamento.
- *Redes de apoio e relacionamento familiar:* como foi a participação de sua família nesse período, que mudanças você identifica no ambiente e em você, você costumava ou não costumava participar de determinados grupos, como isso tem ocorrido ultimamente, para você quais fatores favorecem esse processo de adaptação ao novo ambiente, o que dificulta, que estratégias de enfrentamento você considera importantes nesse novo contexto.
- *Ingresso no universo acadêmico:* o que ficou mais marcante na lembrança de vocês desse período inicial da universidade, relembando as expectativas iniciais, o que você considera ter sido diferente, nesse período que você se encontra, o que você espera da universidade, que questionamentos surgiram nesse período, você conversa com alguém sobre esses questionamentos, que outras medidas você toma.

### **Fechamento da entrevista**

Agradecer a participação, explicar sobre a finalização dos encontros, colocar-se a disposição para que procurem caso tenham interesse em saber mais sobre a pesquisa ou sobre os resultados da pesquisa. Confirmar se ainda tem os dados de email e contato telefônico.

Após a finalização será desligado o gravador e outras perguntas podem ser realizadas, inclusive pelo participante. Esse momento será registrado no diário de campo com as observações da pesquisadora.

**Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Universidade de Brasília  
Instituto de Psicologia – IP/PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano

Prezado(a) estudante,

Sou aluna do Mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) e estou realizando um estudo sobre a transição do estudante do último ano do ensino médio para o ensino universitário, investigando os fatores individuais e familiares presentes nesse processo. Nessa pesquisa acompanharei alunos (as) que no ensino médio demonstraram alto rendimento escolar. No intuito de conhecer o transcurso de desenvolvimento do (a) aluno (a), foram estruturadas três entrevistas que possibilitem conhecer as histórias dessa trajetória, como foi vivenciado o período escolar e o ano inicial da universidade.

Na realização da primeira entrevista, lembraremos as vivências de seu período escolar. Na segunda entrevista, convido você e seus pais a participarem da reconstrução dessa trajetória escolar. Na terceira e última entrevista revisitaremos o processo de adaptação ao universo escolar.

É com muito prazer que o convidado (a) a participar deste estudo. Esclareço que a participação é voluntária e que você pode deixar a pesquisa a qualquer momento, assim como terá a liberdade de não responder questionamentos que considere inoportunos. Ressalto que os (as) participantes da pesquisa não serão identificados e os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados para fins desta pesquisa por mim e minha orientadora.

Os riscos potenciais decorrentes de sua participação são o tempo necessário para a realização das entrevistas e o momento de falar sobre sua história, o que pode causar timidez ou desconhecimento sobre como contar a sua história. Caso seja necessário, para evitar maiores desconfortos, comprometo-me a contribuir com o que for preciso para que você se sinta mais à vontade na entrevista, assegurando o sigilo e o anonimato. Sua participação na pesquisa colaborará para a compreensão dos sentidos construídos pelo (a) aluno (a) frente aos novos desafios apresentados no processo de transição para a universidade. Coloca-se, ainda, a possibilidade dos dados obtidos fomentarem o diálogo entre a escola e a academia e incentivarem estratégias que possam intermediar essa transição.

Caso haja alguma despesa decorrente da pesquisa pelo participante, lhe é garantido o ressarcimento e/ou garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes desta pesquisa.

Ressalto que assumo a responsabilidade pela realização do estudo segundo as normas estabelecidas pelo Código de Ética do Psicólogo e pela Resolução CNS 196/96. Tanto este termo

quanto a gravação e transcrição das entrevistas serão arquivados por 5 anos, conforme Resolução CNS 196/96.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos por meio do telefone: (61) 3107-1947 ou do endereço eletrônico cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10hs as 12hs e de 14hs, de segunda à sexta-feira.

Caso concorde em participar dessa pesquisa, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você. Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos no telefone (61) 99962-3910 ou no endereço eletrônico anaayres.psi@gmail.com. Você tem direito ao acesso dos resultados e conclusões ao final da pesquisa, podendo entrar em contato com por meio do endereço de e-mail mencionado ou registrando um endereço de e-mail ao final deste termo.

Agradeço sua colaboração,

Atenciosamente,

---

Mestranda: Ana Claudia Damasio Ayres Lopes  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa. Entendi o que acontecerá e que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que isso traga qualquer prejuízo para mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora

Telefone: \_\_\_\_\_ email: \_\_\_\_\_



**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia – IP/PED

Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano

Prezado responsável,

Sou aluna do Mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) e estou realizando um estudo

sobre a transição do (a) estudante de alto rendimento do último ano do ensino médio para o ensino universitário, investigando os fatores individuais e familiares presentes nesse processo. Nessa pesquisa serão acompanhados os (as) alunos (as) que no ensino médio demonstraram alto rendimento escolar.

É com muito prazer que convido o seu filho(a) e o Sr. e a Sra. a participar deste estudo. Esclareço que a participação é voluntária e que o seu filho (a) e vocês podem deixar a pesquisa a qualquer momento, assim como terão a liberdade de não responder questionamentos que considerem inoportunos. Informo que não serão identificados os(as) participantes e os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados para fins desta pesquisa por mim e minha orientadora.

No intuito de conhecer o transcurso de desenvolvimento do aluno, foram estruturadas três entrevistas que possibilitem conhecer as histórias dessa trajetória, como foi vivenciado o período escolar e o ano inicial da universidade. Na realização da primeira entrevista o aluno (a) apresentará as lembranças e vivências de seu período escolar. Na segunda entrevista, convido os (as) Srs. (as) para participar da entrevista juntamente a seu (sua) filho (a), quando procederemos na reconstrução da trajetória escolar até o momento. Na terceira e última entrevista, revisitaremos os dados coletados acerca do processo de adaptação à universidade.

Os riscos potenciais decorrentes de sua participação são o tempo necessário para a realização das entrevistas e o momento de falar sobre sua história, o que pode causar timidez ou desconhecimento sobre como contar a sua história. Caso seja necessário, para evitar maiores desconfortos, a pesquisadora se compromete a contribuir com o que for preciso para que você se sinta mais à vontade na entrevista, assegurando o sigilo e o anonimato. Sua participação na pesquisa colaborará para a compreensão dos sentidos construídos pelo (a) aluno (a) frente aos novos desafios apresentados no processo de transição para a universidade. Coloca-se, ainda, a possibilidade dos dados obtidos fomentar o diálogo entre a escola e a academia e incentivar estratégias que possam intermediar essa transição.

Caso haja alguma despesa decorrente da pesquisa pelo participante, lhe é garantido o ressarcimento e/ou, garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes desta pesquisa.

Ressalto que assumo a responsabilidade pela realização do estudo segundo as normas estabelecidas pelo Código de Ética do Psicólogo e pela Resolução CNS 196/96. Tanto este termo quanto a gravação e transcrição das entrevistas serão arquivados por 5 anos, conforme Resolução CNS 196/96.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos por meio do telefone: (61) 3107-1947 ou do correio eletrônico cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de

atendimento de 10hs as 12hs e de 14hs, de segunda à sexta-feira.

Caso concorde que seu filho (a) participe dessa pesquisa, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor (a). Coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos no telefone (61) 99962-3910 ou no endereço eletrônico [anaayres.psi@gmail.com](mailto:anaayres.psi@gmail.com). Vocês têm direito ao acesso dos resultados e conclusões ao final da pesquisa, podendo entrar em contato com por meio do endereço de *e-mail* mencionado ou registrando um endereço de *e-mail* ao final deste termo.

Agradeço sua colaboração,

Atenciosamente, \_\_\_\_\_

Mestranda: Ana Claudia Damasio Ayres Lopes

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Eu, \_\_\_\_\_, estou suficientemente esclarecido, conversei com a pesquisadora sobre os procedimentos da pesquisa, desejo participar e autorizo meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa sobre o Processo de transição do aluno do ensino médio com alto rendimento para o universo acadêmico.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai, mãe ou responsável.

Telefone para contato: \_\_\_\_\_ Email para contato: \_\_\_\_\_

## Anexo 3: Parecer Comitê de Ética

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR DE ALUNOS COM ALTO RENDIMENTO ESCOLAR: FATORES INDIVIDUAIS E FAMILIARES.

**Pesquisador:** ANA CLAUDIA DAMASIO AYRES LOPES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 98088918.7.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UNB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.034.003

**Apresentação do Projeto:**

O projeto tem por meta compreender fatores familiares e individuais que influenciam o processo de transição para o ensino superior de jovens com alto rendimento acadêmico.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo do projeto é investigar o papel de fatores individuais e familiares na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior de estudantes com alto rendimento acadêmico.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos são os mesmos de entrevistas em geral e envolvem a vulnerabilidade de falar sobre a própria história. Cabe ao entrevistador a responsabilidade de levar em conta esses fatores e pautar-se pelos princípios técnicos e éticos dos processos de entrevista.

Os benefícios potenciais incluem acrescentar conhecimento ao corpo crescente de pesquisas acerca da transição para o ensino superior

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.034.003

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há comentários adicionais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Cronograma foi corrigido, conforme recomendação do parecer anterior.

Foram realizados os esclarecimentos solicitados na descrição dos participantes e aos critérios de inclusão.

Os participantes serão contactados diretamente pela pesquisadora, assim como seus familiares, a partir de vínculo já existente, criado em trabalho anterior de orientação vocacional.

**Recomendações:**

Não há recomendações adicionais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências adicionais.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                            | Arquivo  | Postagem               | Autor                           | Situação |
|---|--|------------------------|---------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1180267.pdf            | 02/11/2018<br>08:22:51 |                                 | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_ANA_CLAUDIA_DAMASIO_AYRES_LOPES.pdf              | 02/11/2018<br>08:22:05 | ANA CLAUDIA DAMASIO AYRES LOPES | Aceito   |
| Cronograma                                | CRONOGRAMA_PESQUISA_ANA_CLAUDIA_LOPES.pdf                | 02/11/2018<br>08:20:48 | ANA CLAUDIA DAMASIO AYRES LOPES | Aceito   |
| Outros                                    | Curriculo_Lattes_Ana_Claudia_Damasio_Ayres_Lopes.pdf     | 27/08/2018<br>19:38:38 | ANA CLAUDIA DAMASIO AYRES LOPES | Aceito   |
| Outros                                    | Curriculo_Sistema_Lattes_Jane_Farias_Chagas_Ferreira.pdf | 27/08/2018<br>19:37:43 | ANA CLAUDIA DAMASIO AYRES LOPES | Aceito   |
| Outros                                    | Instrumento_para_coleta_de_dados_Ana_Claudia.pdf         | 27/08/2018<br>19:32:03 | ANA CLAUDIA DAMASIO AYRES LOPES | Aceito   |
| Outros                                    | Aceite_Institucional_Ana_Claudia.pdf                     | 27/08/2018<br>19:31:09 | ANA CLAUDIA DAMASIO AYRES LOPES | Aceito   |
| Outros                                    | Carta_revisao_etica_Ana_Claudia.pdf                      | 27/08/2018<br>19:30:37 | ANA CLAUDIA DAMASIO AYRES       | Aceito   |

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
 Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
 UF: DF Município: BRASÍLIA  
 Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.034.003

|   |   |                        |                                       |        |
|---|---|------------------------|---------------------------------------|--------|
| Outros  | Carta_revisao_etica_Ana_Claudia.pdf     | 27/08/2018<br>19:30:37 | LOPES                                 | Aceito |
| Outros  | Carta_de_Encaminhamento_Ana_Claudia.pdf | 27/08/2018<br>19:30:11 | ANA CLAUDIA<br>DAMASIO AYRES<br>LOPES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_Assentimento_A_Claudia.pdf        | 02/08/2018<br>21:33:28 | ANA CLAUDIA<br>DAMASIO AYRES<br>LOPES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Ana_Claudia_Lopes.pdf              | 24/07/2018<br>12:09:28 | ANA CLAUDIA<br>DAMASIO AYRES<br>LOPES | Aceito |
| Folha de Rosto  | Contra_capa_Ana_Claudia.pdf             | 24/07/2018<br>12:04:18 | ANA CLAUDIA<br>DAMASIO AYRES<br>LOPES | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 22 de Novembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Érica Quinaglia Silva**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## Anexo 4: grelhas de análise

| GRELHA DE ANÁLISE – A MORTE DAS CORES   |                               |   |   |
|---|-------------------------------|---|---|
| DEFINIÇÃO   | SUBCATEGORIAS                 | DEFINIÇÃO   | EXEMPLOS DE FALA  |
| <p>Momento pautado por pressões internas e externas, que envolviam tanto a despedida do colégio: seus processos, o vínculo de amizade com os pares e a segurança de uma vivência marcada por sucesso, em contraposição com as incertezas que permeiam os processos seletivos para a entrada no Ensino Superior. Entre o presente e o futuro havia uma espécie de “vácuo”, espaço pelo qual transitaram e sofreram com a espera e as expectativas que poderiam não ser realizadas.</p> | <p><b>PRESSÃO E VÁCUO</b></p> | <p>O término do EM e as cobranças pelo resultado esperado pela família, pelos professores e exigido pelo próprio aluno é sentido como fatores de estresse, aumentam a autocobrança e são associadas de ansiedade.</p> | <p>Eu me lembro que esse negócio da pressão dos professores, no segundo ano eu senti mais a pressão que no primeiro – Cândido</p> <p>To bem e isso me deixou no páreo pra medicina. Isso me deu mais um gás. Isso me deu um gás importante. Cândido</p> <p>Eu fazendo exercício loucamente, fazendo um monte, e cansei, vou parar. Fui olhar as horas. Já passou, deve tá no segundo horário, fui olhar, tinha passado 15 minutos do primeiro. Pra mim <b>eu tive crise de ansiedade aquele dia. Parecia que meu coração ia explodir, deu vontade de vomitar, eu comecei a passar mal.</b> Cândido</p> <p>Chegando na época do vestibular da universidade, eu fiz assim, eu tava pensando que eu <b>não queria sair</b></p> |

|  |                               |   |  |
|--|-------------------------------|---|--|
|  | <p><b>PRESSÃO E VÁCUO</b></p> | <p>O término do EM e as cobranças pelo resultado esperado pela família, pelos professores e exigido pelo próprio aluno é sentido como fatores de estresse, aumentam a autocobrança e são associadas de ansiedade.</p> | <p>naquele momento do colégio, eu queria esperar um pouco mais pra ver, pra fazer o PAS com uma certa tranquilidade, eu <b>não tava com pressa</b> de sair do colégio mesmo, eu acho que tem uma <b>pressão maior</b> pra quem sai no <b>avanço</b>. – Luiz</p> <p>tem essa <b>pressão de passar</b> no curso no final do ano e tem a sua <b>família</b>, que fica ali falando que tem que estudar, e acaba que você tem <b>muita pressão</b>. Luiz</p> <p>Mas, de certa forma teve <b>uma pressão muito grande</b>, dos vestibulares que eu tava fazendo. Acho que <b>todo mundo sentiu</b> um pouco isso. – Luiz</p> <p>Quando saiu a nota das provas e eu vi que a nota do PAS eu não tinha ido tão bem, eu não fiquei tão <b>triste comigo</b>, tipo assim, eu <b>chorei uma semana, igual um bebê</b>, mas eu sabia que ninguém podia chegar pra mim e ficar me <b>cobrando</b> que eu não tinha <b>estudado suficiente</b>. Porque o que eu fiz no segundo semestre foi estudar. – Cândido</p> <p>Porque a do terceiro ano, você respira a <b>pressão</b>. Tem o pessoal do colégio que do nada <b>acorda pra vida</b>. Junto com eles tem o pessoal de casa – Cândido</p> |
|--|-------------------------------|---|--|

|  |                                     |   |   |
|--|-------------------------------------|---|---|
|  |                                     |   | <p>E foi <b> muito tempo de férias </b> porque foi desde novembro até março, porque as aulas da universidade começam depois né. -Quitéria</p>   |
|  | <p><b>AS CORES DA DESPEDIDA</b></p> | <p>Os sentimentos de despedida do ambiente escolar, das amizades, das atividades escolares, a espera do resultado se apresentam para os estudantes com sentimentos ambíguos e que oscilam entre a tristeza/depressão pelo que está deixando e a felicidade da conclusão esperada. O apego à escola ou a segurança de um ambiente conhecido?</p> | <p>Eu costumava brincar que no segundo <b> semestre as cores morreram no colégio. Era tudo em preto e branco </b>. A gente ficava em cima da rampa, e toda vez que eu ia subindo a rampa parece que ia ficando mais escuro. <b> O corredor era triste, e muita gente tava triste porque muita gente queria pegar avanço e eu sei que ninguém queria sair </b>. Todo mundo foi embora... Cândido</p> <p>Foi legal pra mim ter conseguido no final, tanta coisa. Eu <b> fiquei muito feliz </b> no momento assim. — Luiz</p> <p>E foi bem legal eu acho, a formatura foi um <b> momento muito especial </b> pra mim. — Luiz</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>E foi momento bem legal, a gente acabou o colégio, tava na <b>última formatura</b>, foi a <b>última vez que apresentei</b>, fui tirar foto na placa, tem a placa dos coronéis alunos, fui inaugurar a placa da formatura dos alunos, que tem nome de todos os alunos. — Luiz</p> <p>E foi meio que <b>uma depressão</b> depois que acabou o colégio, porque não sabia se eu tinha ido bem, não sabia o que ia acontecer e isso deixa a <b>pessoa nervosa</b>. Eu também estava nervoso. — Luiz</p> <p>o terceiro semestre, tinha aquele <b>sentimento, que eu não queria que acabasse o colégio, porque eu gostava muito</b>. Eu aproveitei muito nos últimos dias. — Quitéria</p> <p>na época eu não queria começar a faculdade, porque eu era muito <b>apegada</b> ao colégio, apesar, de eu ter feito curso vocacional, eu não ter dúvida em relação ao curso assim. — Quitéria</p> <p>Eu tava <b>triste</b>, né. No último dia de aula, eu <b>chorei</b>, porque eu gostava muito.</p> <p>E pra mim, eu não gostava desse discurso porque eu</p> |
|--|--|---|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p><b>AS CORES DA DESPEDIDA</b></p>                                   | <p>Os sentimentos de despedida do ambiente escolar, das amizades, das atividades escolares, a espera do resultado se apresentam para os estudantes com sentimentos ambíguos e que oscilam entre a tristeza/depressão pelo que está deixando e a felicidade da conclusão esperada. O apego à escola ou a segurança de um ambiente conhecido?</p> | <p>não queria pegar avanço. Desde o começo do ano. Porque desde sempre eu queria <b>estar no colégio</b>, eu sempre queria ta lá, tem pouco tempo, entrei aqui no nono, se eu sair agora, vai ter seis meses que eu <b>não vou saber o que era.</b></p>   |
|  | <p><b>AS DÚVIDAS E MEDOS DA DECISÃO: O QUE ESPERAR DO FUTURO?</b></p> | <p>As decisões e a espera do resultado das provas, momento de reflexão do futuro e da importância da decisão.</p>   | <p>E também foi momento de escolhas assim, foi bem difícil. Eu pensei muito a respeito. E nessa época <b>eu ainda tava bem em dúvida</b> se eu deveria fazer medicina ou não deveria fazer medicina. O que eu deveria fazer nesse ano. — Luiz</p> <p>na primeira parte do terceiro ano, eu ficava assim, eu</p> |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p><b>AS DÚVIDAS E MEDOS DA DECISÃO: O QUE ESPERAR DO FUTURO?</b></p> | <p>As decisões e a espera do resultado das provas, momento de reflexão do futuro e da importância da decisão.</p> | <p><b>tenho certeza</b> que eu vou engenharia, e depois eu ficava, eu <b>tenho certeza</b> que vou fazer medicina. — Luiz</p> <p>E foi meio que <b>uma depressão</b> depois que acabou o colégio, porque não sabia se eu tinha ido bem, não sabia o que ia acontecer e isso deixa a <b>pessoa nervosa</b>. Eu também estava nervoso. — Luiz</p> <p><b>Eu tava triste, né. No último dia de aula eu chorei, porque eu gostava muito.</b> E foi muito tempo de férias porque foi desde novembro até março, porque as aulas da universidade começam depois né. — Quitéria</p> <p><b>A decisão é sua.</b> Aí de novo, outra decisão, é uma decisão e eu considerava difícil, ficou esses cinco dias... E eles perguntavam pra mim: Aí Daniele, vai ou não vai? Eu falava não sei... Não pensava tanto, pensava com certa frequência, comparado ao nada que eu pensava né. Aí eu não sabia o que decidir, <b>eu tava com medo.</b> — Quitéria</p> |
|--|---|---|--|

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  |   |  | <p>Todo mundo concentrado em passar, no que vai fazer da vida, eu vou faltar pra acabar essa apostila...</p> <p>Aquele sentimento assim que eu poderia estar fazendo um pouco mais pelo meu <b>futuro</b>, sendo que eu <b>nem sei o que eu quero</b> fazer ainda... — Anita.</p> <p>Meu plano era terminar o colégio, e estudar pro ENEM e passar. Estudar seis meses e passar, ou seja, o colégio só era um <b>vibe</b> de que só o colégio não dava pra você <b>passar na faculdade</b>. — Anita.</p>  |
|  | <p><b>A SOLIDÃO DA CHEGADA – ENTRE AS LEMBRANÇAS E A NOVIDADE</b></p> | <p>novas exigências e competências de enfrentamento e a necessidade de ser um estudante autônomo, independente e capaz de tomar decisões sozinho. O primeiro dia representava uma ruptura no contexto de ensino escolar que estavam acostumados.</p> | <p>que <b>o primeiro impacto</b>, em relação as coisas que iam ser minha responsabilidade, na hora de matricular, a pessoa que tava lá na porta falou: entra <b>só você</b>, se é você que vai fazer a matrícula entra <b>só você</b> e a mãe fica aqui esperando. <b>Eu não estava esperando por isso</b>, mesmo que eu fosse falar as coisas, eu tava esperando que ela fosse entrar comigo... Fui lá na frente, o atendente pediu os documentos, eu tava um pouco <b>nervosa</b> porque eu não tinha costume de fazer isso... apesar de ser simples, eu tinha que ser mais <b>independente</b>. Quitéria</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p><b>A SOLIDÃO DA CHEGADA – ENTRE AS LEMBRANÇAS E A NOVIDADE</b></p> | <p>Novas exigências e competências de enfrentamento e a necessidade de ser um estudante autônomo, independente e capaz de tomar decisões sozinho. O primeiro dia representava uma ruptura no contexto de ensino escolar que estavam acostumados.</p> | <p>Não sou ansiosa e não queria ir pra universidade. Antes de começar as aulas. Foi assim até o domingo a noite, só quando eu tive que arrumar minha mochila que eu fiquei assim... Tá chegando a hora, não quero. Comecei a ficar um pouquinho <b>nervosa</b>, só que nada que atrapalhasse o sono. — Quitéria</p> <p>Mas tinha muita <b>falta do colégio</b> e tinha muita falta dos meus amigos, e todo dia de manhã tinha aquela sensação — Quitéria</p> <p>E eu acho que quando a gente entra, a gente entra muito deslumbrado, eu, pelo menos, falo que no primeiro semestre era coisa de filme assim, parece que ah, consegui passar então, agora nada vai ser tão difícil assim, e você vê que não é tão por esse lado. — Cândido</p> <p>o primeiro semestre é bem mais romantizado, muito idealizado. Pra mim, foi aquele semestre de cinema, aqueles de faculdade, foi lindo e maravilhoso. Eu gostei. No começo teve a parte das festas, de comemoração, foi muito bom, teve a parte de estudar</p> |
|--|---|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>pra caramba também, teve as partes difíceis. Teve de tudo. — Cândido</p> <p>Agora a gente é só a gente mesmo, parece que perde um pouco do encanto, a gente põe o pé no chão e vê... Parece que o encanto passa um pouco, a gente põe o pé no chão e vê que agora começou, agora o negócio é mais em baixo. — Cândido</p> <p>No começo desse semestre eu tava com um pouquinho de medo, será se eu tô gostando mesmo? Aí começaram as aulas, e voltou... Quando chegam as aulas, eu dou cada pulo assim e penso, como é que pode? Deus é muito perfeito pra ter pensado num negócio assim. É muito legal. — Cândido</p> <p>As primeiras lembranças que eu tenho são positivas, mas depois, só trabalho, trabalho, trabalho, começou a sobrecarregar demais. Eu tinha muita matéria no colégio, mas 4 matérias da faculdade já superam, um milhão de trabalho que tem pra apresentar. — Cândido</p> <p>Sempre fui muito boa em redação nos dois anos que</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | eu passei no ensino médio aqui no Brasil, sempre tirei 10 em redação e continuei assim na faculdade. E aí teve uma redação lá, que eu surtei... Não, não quero mais fazer isso... Eu cheguei lá na festa, comecei a chorar... — Anita |
|--|--|--|---|

| <b>GRELHA DE ANÁLISE – RECONFIGURAÇÃO DE SUCESSO ACADÊMICO</b>                                      |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <b>DEFINIÇÃO</b>  | <b>SUBCATEGORIAS</b>                                | <b>DEFINIÇÃO</b>  | <b>EXEMPLOS DE FALA</b>  |
| Com a chegada no ES, o sucesso escolar vinculado ao rendimento escolar definido ao longo do EM será | <b>A representação da nota baixa e da nota alta</b> | Os resultados das avaliações que realizam são descritos como termômetros para o ser | Acho que foi a partir daí que eu comecei a me preocupar mais em manter a nota, depois do 2,5. Eu vi que não ia dá pra ver tudo só na véspera né. No final do primeiro ano eu terminei com alamar. Eu não |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p>confrontado. A bagagem trazida, as crenças de que as notas excelentes, próximas de 10 (dez), indicam que aprendeu a matéria e a organização de estudo, autônomo e vinculado às práticas educativas centralizadas no professor, que o acompanhou ao longo do EM, será confrontada com uma nova organização do ensino na universidade, percebendo a necessidade de estabelecer outros esquemas e reorganizações de estudo que sejam condizentes com o local central de sua aprendizagem, percebido pelas exigências de comportamentos mais autônomos e independentes, selecionando o que e como estudar, negociando com os professores, participando das decisões na esfera da universidade e fora que impactam na sua formação e também na sua vida, percebendo-se numa perspectiva mais adulta e ativa.</p> |  | <p>bom aluno, ser reconhecido pelo grupo. O desempenho destacado ou que o diferencia do grupo implica tanto na pressão sentida por manter o alto rendimento quanto na dificuldade de lidar com esse destaque. A aprendizagem é compreendida por meio desse resultado e do reconhecimento recebido.</p> | <p>gosto de ir lá na frente ser o centro das atenções.<br/>Primeiro ano eu achei tranquilo, tirando esses 2,5. — Quitéria.<br/>O aluno conseguiu, só que eu acho que quem ganhava acabava ficando... eram vistas como elas são as melhores. Tinha muito disso no colégio. Então, sua nota importa. Pra mim não era um problema porque eu me esforçava e conseguia, no primeiro ano não né... — Quitéria.<br/>No segundo ano estava um pouco mais corrido, não sei porque, foi mais tempo, só que talvez mais matéria e aí ficou muito corrido. No segundo ano eu já me preocupava com o alamar, me preocupava mais, teve aquele negócio dos 2,5. Eu estudava pra ter o 8, 8 ou a cima de 8. — Quitéria<br/>Quando eu tiro uma nota que não é tão boa, eu fico tenso para as próximas provas que eu vou fazer. Aí, isso aconteceu muito com física e com matemática, eu nunca na minha vida tinha tirado uma nota abaixo de cinco no colégio. — Cândido<br/><br/>Mas eu vejo isso na faculdade também, porque meu pai exigia muito de mim quando eu era pequena...</p> |
|--|--|--|---|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p><b>A representação da nota baixa e da nota alta</b></p> | <p>Os resultados das avaliações que realizam são descritos como termômetros para o ser bom aluno, ser reconhecido pelo grupo. O desempenho destacado ou que o diferencia do grupo implica tanto a pressão sentida por manter o alto rendimento quanto a dificuldade de lidar com esse destaque. A aprendizagem é compreendida por meio desse resultado e do reconhecimento recebido.</p> | <p>Mas eu não vou culpar ele. Eu continuo porque eu quero. Eu acho positivo. Quando eu vejo que eu tirei 0,25 a menos, eu fico... Aí eu paro: não, Anita, <b>isso não é saudável</b>. — Anita</p> <p>O aluno conseguiu, só que eu acho que quem ganhava acabava ficando... eram vistas como elas são as melhores. Tinha muito disso no colégio. Então, sua nota importa. Pra mim não era um problema porque eu me esforçava e conseguia, no primeiro ano não né... — Quitéria</p> <p>E eu ficava pensando: Nossa! Eu não posso perder o alamar. Você se cobra mais ainda. Eu lembro que eu ficava muito estressado. Eu achava que eu ia morrer, que eu ia perder meu alamar, que ninguém nunca mais ia me tratar do mesmo jeito. E como tinha esse negócio e essa pressão. — Cândido</p> <p>Eu marquei francês porque é muito boa também, mas aí, depois eu mudei de ideia e marquei português, porque pra mim, eu tava marcando francês porque era mais baixa a nota de corte. E português, eu achei na época, vai me abrir mais portas, meu pai brigou comigo porque ele falou que eu não ia passar. — Anita</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>Essa pressão, de você passar, de você começar a se importar com isso, de passar na faculdade no futuro, eu achava que perder o alamar significava que eu também não ia passar. — Cândido</p>  |
|  | <p><b>O resultado como meta – foco no esforço e no treino.</b></p> | <p>O esforço, o treino e a preparação são valorizados para o atingimento das notas, que retroalimenta os sentimentos de autoeficácia, representada na capacidade de alcançar o objetivo e enfrentar as dificuldades, e sucesso de se sentir desafiado.</p> | <p>Porque eu tinha ficado em terceiro na colocação e eu fiquei muito feliz, eu sabia que eu tinha ficado em uma boa posição, só que em terceiro eu ficar em destaque na formatura... Comecei a chorar. Fiquei chorando no banheiro. Quitéria</p> <p>Eu fiz muitas olimpíadas, e isso foi muito importante pra mim, acredito que isso tenha me <b>preparado</b> pra eu chegar no final do ano com uma <b>capacidade maior de fazer as provas.</b> — Luiz</p> <p>Estudando pra elas eu consegui melhorar meu desempenho nessas matérias. ... E foi chegando no final do colégio, eu fui pensando que eu tenho que fazer, <b>eu tenho que ganhar medalha</b> em olimpíada, eu queria muito. Eu achava muito legal ter essa capacidade — Luiz</p> <p>No fundamental era mais assim, eu queria deixar minha família orgulhosa... Colégio ele ajuda muito nisso né, ele tem essas patentes. Ah, eu to agora numa perspectiva de adulta, sei lá... Se você tem um</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p><b>O resultado como meta – foco no esforço e no treino.</b></p> | <p>O esforço, o treino e a preparação são valorizados para o atingimento das notas, que retroalimenta os</p> | <p>primeiro aluno, significa que você tem o último... — Anita</p> <p>Não tinha mais legião de honra porque eu acordava sete e um, não tinha mais alamar por causa de física, e como não tinha mais alamar, não tinha mais graduação de tenente, porque tinha que ter de todas as matérias também, aí é isso... Um aluno comum no fundo da companhia... — Anita</p> <p>Era aluna comum mas acontece que agora, com o olhar diferenciado, todos os alunos eram alunos comuns porque você vai ver que tem inteligências que a escola não explora, ou que explora muito pouco, entendeu? Não é justo. — Anita</p> <p>eu era esforçada, só que agora eu olhando de fora, eu vejo que eu <b>não era esforçada pelo motivo correto</b>, de gostar da matéria, eu só queria no final... (<i>O esforço pela recompensa, a pressão pela nota</i>) — Anita</p> <p>porque eu tinha ficado em terceiro na colocação e eu <b>fiquei muito feliz</b>, eu sabia que eu tinha ficado em uma boa posição, só que em terceiro eu <b>ficar em destaque</b> na formatura... Comecei a chorar. Fiquei chorando no banheiro. — Quitéria</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>sentimentos de autoeficácia, representada na capacidade de alcançar o objetivo e enfrentar as dificuldades, e sucesso de se sentir desafiado.</p> | <p>Porque se eu nunca acreditasse que eu conseguiria tirar uma nota dez eu talvez não estudasse pra tirar a nota dez. Se eu nunca tivesse corrido atrás pra conseguir uma medalha em olimpíada, talvez eu nunca conseguisse. Foi algo que eu corri atrás pra conseguir... As coisas não são impossíveis assim. E isso foi uma coisa assim, importante, que eu acho que eu levo até hoje. — Luiz</p> <p>Outra coisa eu acho que é aprender lidar com certas dificuldades. Saber que vai ter coisas que são mais difíceis do que outras. Vai ter coisas que eu não vou conseguir fazer. Vai ter coisa que vai acontecer imprevisto, vai acabar dando errado, mas eu tenho que lidar com isso. Mesmo assim, é algo, por exemplo, que a gente teve que lidar no curso de robótica, na banda, as vezes a gente não vai tocar a nota certa. Eu aprendi que a gente precisa de muito treino.</p> <p>Assim, esse negócio de aprender a se esforçar, aprender a acreditar que dá pra fazer as coisas, aprender a lidar com dificuldade, e eu acho que aprender lidar com pessoas também. Foi uma coisa</p> |
|--|--|--|---|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p><b>O resultado como meta – foco no esforço e no treino.</b></p> | <p>O esforço, o treino e a preparação são valorizados para o atingimento das notas, que retroalimenta os sentimentos de autoeficácia, representada na capacidade de alcançar o objetivo e enfrentar as dificuldades, e sucesso de se sentir desafiado.</p> | <p>que eu acho que aprendi no colégio. A gente aprende, mas a gente tem sempre que ir aperfeiçoando assim, não acaba no colégio. A gente tem que ir melhorando... — Luiz</p> <p>As vezes alguém tirou... as notas muitas vezes são divulgadas pela matrícula e você não sabe quem tirou qual nota. Aí eu olho, nossa essa nota aqui foi maior, eu quero... E aí isso me motiva pra estudar também, eu gosto das matérias e quero tirar notas boas. – Quitéria</p> |
|  | <p><b>Cobranças e exigências Internas</b></p>                      | <p>A cobrança pelo alto rendimento mantém-se na chegada à universidade, assim como as estratégias de estudo consideradas eficazes ao longo do EM. Nesse início, os desafios do contexto confrontação a práticas já</p>                                     | <p>vou fazer um teste e ver como é que eu me saio (<i>prova de seleção da universidade</i>), e aí nas de exatas foi um lixo, mas na área de humanas eu quase gabaritei... O que é um lixo? Sei lá, não foi abaixo não, eu que esperava mais de mim, eu sempre exijo muito de mim. Um lixo entre aspas. — Anita</p> <p>Eu guardei muito esse negócio de ser certinha também do fundamental, porque tinha as punições... — Anita</p>                                |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p><b>Cobranças e exigências Internas</b></p> | <p>estabelecidas de sucesso e a necessidade de se encontrar na nova configuração tomam conta desse período.</p> <p>A cobrança pelo alto rendimento mantém-se na chegada à universidade, assim como as estratégias de estudo consideradas eficazes ao longo do EM. Nesse início, os desafios do contexto confrontação a práticas já estabelecidas de sucesso e a necessidade de se encontrar na nova configuração tomam conta desse período.</p> | <p>Não, eu tô pesquisando e estudando por conta própria. Igual eu fazia com química. Só que dessa vez com coisa que eu gosto. – Anita</p> <p>Eu nunca tinha <b>parado pra pensar</b> nisso, tem muitas coisas que eu fazia assim lá no fundamental que chega no ensino médio, <b>o que eu to fazendo?</b> Não sei o que acontece, uma lavagem cerebral no fundamental, é muito sinistro... — Anita</p> <p>Na verdade, eram importantes, só que eles não davam importância, por exemplo, História do Brasil, a professora eu acho que ela nem passou prova, se passou foi uma, o resto foram trabalhos, e nem todos os trabalhos são bons, eu achava um pouco mal administrado. Eu não gosto de trabalho, mas eu acho que se fosse bem-feito o projeto seria uma coisa boa... — Quitéria</p> <p>Quando você entra você toma um baque. Estuda, estuda, estuda e parece que não aprende nada. Antigamente a <b>nota era um reflexo que ela tava aprendendo.</b></p> <p>Aí você fica, poxa, o que você ta fazendo de errado? Você acha que ta estudando alguma coisa errado. E no segundo módulo me esforcei mais ainda, varei</p> |
|--|---|---|--|

|  |                           |  |  |
|--|---------------------------|--|--|
|  | <p><b>Cobranças e</b></p> | <p>A cobrança pelo alto rendimento mantém-se na chegada à universidade, assim como as estratégias de estudo consideradas eficazes ao longo</p> | <p>noite pra estudar pra tirar 7. Menos que a primeira prova. E nesta eu dei graças a Deus porque a prova foi muito difícil. E eu comecei a entender que não tem esse negócio que a gente vai conseguir tirar a mesma nota que antes. Humanamente impossível... Percebi, é humanamente impossível alguém chegar e falar assim, eu sei isso tudo aqui na primeira vez que vê. O professor começou a falar a matéria, a gente já tinha visto. Isso foi muito bom, porque ele foi falando e a gente foi juntando, e tanto é que surtiu efeito na prova, tirei 10 e a lágrima até escorreu aqui. Essa eu fiquei muito, fiquei chocada, não acreditei que era possível tirar isso, porque eu só tava tirando nota baixa, do que eu tava acostumado, e foi isso. Isso foi uma coisa que eu senti falta nesse semestre.</p> <p>Com relação as notas, um sistema totalmente diferente também. Aqui é menção não é nota, e assim, pra quem acabou de sair do colégio é meio complicado de acostumar. Vamos supor, pra quem entrou em medicina está um pouco acostumado tirar nota alta, não que eu seja bom, mas tipo... Se prepara</p> |
|--|---------------------------|--|--|

|  |                            |  |  |
|--|----------------------------|--|--|
|  | <b>exigências Internas</b> | do EM. Nesse início, os desafios do contexto confrontação a práticas já estabelecidas de sucesso e a necessidade de se encontrar na nova configuração tomam conta desse período. | <p>muito. É obrigatório tirar nota alta. E quando a gente entra a gente acha que é do mesmo jeito. E aí, vamos supor, a gente estuda pra caramba. Eu estudei muito mais aqui dentro do que pra entrar já, e as notas não chegaram nem aos pés que eu tirava antes. É bem diferente.</p> <p>Isso, mas também tem que estudar aos pouquinhos. E muita organização, que não tinha na escola. Não consegui me expressar direito. No colégio tinha soi. E você ia lá na SOE pra fazer um plano de estudo. — Anita</p> <p>Tem gente que vê a universidade como só diversão e uma baladinha, eu nunca fui numa baladinha. Eu nem sei que tem, às vezes eu só vejo depois que aconteceu, então um ponto é que sei lá, às vezes o povo fica com medo de mandar o filho pra universidade porque vai ser muita baderna, muita coisa assim, eu acho que se você tem uma rotina de estudos pra entrar nesta universidade você vai continuar com a rotina de estudos depois que passar na universidade. Se não continuar, não sai da universidade... — Anita</p> |
|--|----------------------------|--|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <p><b>Cobranças e exigências Internas</b></p>  | <p>A cobrança pelo alto rendimento mantém-se na chegada à universidade, assim como as estratégias de estudo consideradas eficazes ao longo do EM. Nesse início, os desafios do contexto confrontação a práticas já estabelecidas de sucesso e a necessidade de se encontrar na nova configuração tomam conta desse período.</p> | <p><i>As vezes alguém tirou... as notas muitas vezes são divulgadas pela matrícula e você não sabe quem tirou qual nota. Aí eu olho, nossa essa nota aqui foi maior, eu quero... — Anita</i></p>   |
|  | <p><b>Mudanças nas Estratégias de Autogerenciamento (tempo, emoções, autoeficácia)</b></p> | <p>O sucesso acadêmico é redefinido a partir dos novos desafios encontrados no contexto acadêmico, como o tempo reduzido para o estudo,</p>   | <p>Não sei se você já ouviu falar das ligas. Não sei explicar direito, mas liga é como se fosse uma reunião de estudantes focados em uma determinada área. Por exemplo, eu entrei na liga de neuro. Aí toda semana tem encontro, na hora do almoço, que é pra gente estudar mais, conversar, tem casos clínicos, vai</p> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p>a quantidade de leitura e atividades, a vontade de aprender cada vez mais, o sentimento de que precisa ser mais independente e autônomo na organização dos estudos e nas escolhas demandadas pelo curso e suas próprias. A referência da nota, substituída por menção, remete a ruptura do conceito de ser bom estudante a partir dos resultados e impele o estudante a buscar novas relações com esse contexto e com o seu resultado.</p> | <p>médico lá dar aula, é muito legal. Vai acompanhar plantão. Eu achei que eu nem gostava de neuro, eu achei legal. Não sei se eu vou querer fazer não, mas eu entrei, vou aprender mais, igual eu falei, eu tirei nota boa, mas eu não sinto que eu aprendi tudo. — Cândido</p> <p>Tem muitos projetos, extensão. Eu entrei nas ligas, no médico por um dia, eu sou da organização, entrei num outro que é de família e comunidade que a gente vai lá em Samambaia, nas escolas pra fazer palestras. Mas esse eu entrei agora, mas não teve nada ainda não. — Cândido</p> <p>Também aprendi que não vale perder muito sono pra ficar estudando não porque não vai aprender... Não vou aprender tudo. Humanamente impossível aprender tudo. Eu acho que você vai tendo que aprender as coisas de outro jeito, você vai meio que tendo independência também. É um jeito de criar independência. — Cândido</p> <p>Tive que abrir conta no banco. Tentei ser monitor de anato e não consegui porque teve problema lá e acabaram que chamaram do semestre passado. Aí cria muito mais independência. E saber administrar mais</p> |
|--|--|---|---|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p><b>Estratégias de Autogerenciamento</b></p> | <p>O sucesso acadêmico é redefinido a partir dos novos desafios encontrados no</p> | <p>todas as áreas, saber administrar o estudo, o lazer, as compras. — Cândido</p> <p>É, se não for difícil, né... Nada é fácil, ainda mais, nada meu é fácil. Mas eu tô gostando. Só acho que de vez em quando a gente fica muito na teoria, podia ter mais coisa de prática. Eu fiz um atestado de comparecimento... Às vezes eu acho que falta essas coisinhas assim. E eu tento pegar esse negócio pra lembrar que é essa parte que eu quero chegar. — Cândido</p> <p>Vamos anotar tudo, seguir à risca, a ilusão que a gente ainda ta no colégio, tudo que ele fala vai cair na prova... durou uns 6 meses, eu não tava bem... — Cândido</p> <p>Porque eu vou empurrar o negócio com a barriga se eu sei que vai piorar depois? Os primeiros 6 meses de faculdade, e eu tava assim... Não vai ter como continuar se não resolver isso aí... — Anita</p> <p>Hoje eu tô pegando muita matéria, mas com a consciência que o ser humano não é bom em tudo e que não dá pra ler tudo sempre, e eu tô melhor com as coisas. — Anita</p> <p>Eu aprendi a lidar com isso, com o ritmo da</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p><b>(tempo, emoções, autoeficácia)</b></p> | <p>contexto acadêmico, como o tempo reduzido para o estudo, a quantidade de leitura e atividades, a vontade de aprender cada vez mais, o sentimento de que precisa ser mais independente e autônomo na organização dos estudos e nas escolhas demandadas pelo curso e suas próprias. A referência da nota, substituída por menção, remete a ruptura do conceito de ser bom estudante a partir dos resultados e impele o estudante a buscar novas relações com esse contexto e com o seu resultado.</p> | <p>faculdade, que é muito acelerado, mas você quiser fazer tudo aí não tem como, tem que selecionar as coisas. Primeiro você seleciona o curso, aí você seleciona a área de interesse... O desafio é você escolher as matérias que você gosta das que você não gosta, mas te que fazer, mais das que você gosta... — Anita</p> <p>Acho que a faculdade te acostuma a ter mais autonomia. A selecionar mais as coisas. Isso é muito bom. Diferente do colégio. Também, autonomia de estudo até. Às vezes eu tô com insônia 2 horas da manhã. Eu vou estudar Barrocco. Quando que no colégio eu ia acordar e falar agora eu vou estudar matemática? — Anita</p> <p>Às vezes as matérias são correlacionadas, aí você tem tempo pra estudar... Dá mais autonomia para pessoa... — Anita</p> <p>na faculdade isso é muito bem explorado e bem intensificado, digamos assim. Mas a gente quase não tem tempo de fazer essas coisas... Me ver como alguém participando da construção... No colégio era mais tudo pronto, tudo dado, você vai sofrer. Aqui não. Tô fazendo. Tem vários debates sobre, vamos</p> |
|--|--|--|--|

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p><b>Estratégias de Autogerenciamento (tempo, emoções, autoeficácia)</b></p> | <p>O sucesso acadêmico é redefinido a partir dos novos desafios encontrados no contexto acadêmico, como o tempo reduzido para o estudo, a quantidade de leitura e atividades, a vontade de aprender cada vez mais, o sentimento de que precisa ser mais independente e autônomo na organização dos estudos e nas escolhas demandadas pelo curso e suas próprias. A referência da nota, substituída por menção, remete a ruptura do conceito de ser bom estudante a partir dos resultados e impele o estudante</p> | <p>tirar essa matéria desse período porque ta muito puxado. Tem em todos os cursos isso. (Plano de curso) — Anita</p> <p>... Outra coisa muito boa na universidade é que ela politiza as pessoas. Na escola não tem isso não. Isso foi marcante, eu fiquei muito mais assim, dona das minhas opiniões na faculdade do que no colégio. .... Não tem nenhum trabalho que eu não coloque militância feminista... A faculdade ela transforma as pessoas. — Anita</p> <p>Eu gostei da sensação. Eu escolhi. Agora eu vou ficar aqui ouvindo o que eles estão falando. Agora eu vou sentar aqui no gramado. Acho que foi uma coisa muito marcante. E essa é uma diferença do colégio, porque no colégio eu esperava muito dos amigos. Assim, é bom fazer as coisas juntos né? Só que não deu certo, eu continuei porque eu queria fazer aquilo. — Quitéria</p> <p>A gente ia lá, batia na sala do professor. Tentava pedir. E essa matéria, o professor que assumiu, o professor que foi ofertado no início do curso, teve que substituir outro, que se machucou, e essa matéria acabou sendo dada por três professores e a gente no</p> |
|--|---|---|--|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p><b>Estratégias de Autogerenciamento (tempo, emoções, autoeficácia)</b></p> | <p>a buscar novas relações com esse contexto e com o seu resultado.</p> <p>O sucesso acadêmico é redefinido a partir dos novos desafios encontrados no contexto acadêmico, como o tempo reduzido para o estudo, a quantidade de leitura e atividades, a vontade de aprender cada vez mais, o sentimento de que precisa ser mais independente e autônomo</p> | <p>final teve que procurar os três. — Quitéria</p> <p>Aí esse semestre, a gente tem que aprender, ouça os veteranos, na medida do possível né. Não vai ouvir cegamente, mas é bom ouvir. — Quitéria</p> <p>Primeiro é sempre olhar o professor porque eu aprendi que não importa o quanto você vai se esforçar... Então primeiro aprendi isso, não adianta só você ir lá achando que vai se esforçar ao máximo porque o professor as vezes só tá ali pra reprovar. — Quitéria</p> <p>Claro que tem coisa que tem que melhorar, mas não é assim como ele fala. Eu me senti ofendida. Não, não posso. Eu vi que eu fazia parte da universidade. Eu me senti ofendida. Ele não pode falar assim da universidade, a gente não é assim, ele tá generalizando. Aí teve o protesto. Os professores aderiram. Aí eu nem tava pensando muito em ir, será que vou... — Quitéria</p> <p>Essas coisas de eu quero muito ter o SS, mas se eu não conseguir, não é tão ruim o que tá mais difícil em relação ao colégio é que não tem o livro, eles são caros e eu não consigo pegar. Quando eu pego na biblioteca eles tem... Eu tenho alergia. Eu já tentei e</p> |
|--|---|---|---|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>na organização dos estudos e nas escolhas demandadas pelo curso e suas próprias. A referência da nota, substituída por menção, remete a ruptura do conceito de ser bom estudante a partir dos resultados e impele o estudante a buscar novas relações com esse contexto e com o seu resultado.</p> <p>O sucesso acadêmico é redefinido a partir dos novos desafios encontrados no</p> | <p>não consigo estudar, porque minha crise ataca, os livros que eu pego e não consigo. E eu tenho que estudar por computador. É mais difícil manter o foco no computador. Abro outra aba lá e vou fazer outra coisa. Aí é mais difícil em relação a isso. É mais fácil em relação a escolher quando eu vou estudar, as vezes eu brinco falando do mito do estudante que mata aula pra estudar. Eu falo, nossa essa matéria aqui eu não tô muito segura e vou revisar. — Quitéria</p> <p>Quando eu cheguei no ensino superior eu percebi uma diferença na organização que se tinha, que era um negócio mais... Uma diferença entre a orientação que tinha no colégio e a orientação que tinha aqui. Muito mais cansativo do que era no ensino médio, uma diferença bem grande. Depois percebi uma diferença do tipo de aprendizado, a gente aprende muita coisa no início e não sabe qual utilização vai ter posteriormente então, pegou bastante porque no ensino médio, porque ensinam um monte de coisas e quando chega na faculdade é parecido até, você não percebe muito o que vai utilizar, a mudança que você dá pro que você vai utilizar — Luiz</p> <p>você tem uma certa noção do que é importante pra</p> |
|--|--|--|--|

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p><b>Estratégias de Autogerenciamento (tempo, emoções, autoeficácia)</b></p> | <p>contexto acadêmico, como o tempo reduzido para o estudo, a quantidade de leitura e atividades, a vontade de aprender cada vez mais, o sentimento de que precisa ser mais independente e autônomo na organização dos estudos e nas escolhas demandadas pelo curso e suas próprias. A referência da nota, substituída por menção, remete a ruptura do conceito de ser bom estudante a partir dos resultados e impele o estudante a buscar novas relações com esse contexto e com o seu resultado.</p> | <p>estudar, mas no momento que eu entrei no primeiro semestre não sabia, do contato que tem com o professor, do que seria importante pra compreensão no decorrer do curso, ou do que seria importante até pra fazer prova, a gente não tinha essa noção. — Luiz ... o que conta é o tempo que você leva com aquilo, o tempo que eu ficava na universidade era muito grande, mas algo que não tava muito acostumado, apesar de que no colégio eu participava de muita coisa. Era um engajamento um pouco maior. — Luiz Hoje eu to gostando do que eu to vendo. No semestre passado eu achei que não foi tão bom a organização da matéria, os coordenadores das matérias do semestre passado, eles erraram muito em algumas decisões, a divisão da disciplina. — Luiz a gente tem essa dificuldade de que algumas coisas estão sendo experimentadas com a gente. Em alguns modelos a gente percebe que se adapta melhor, em outros modelos a gente não ta conseguindo se adaptar. Então isso é um problema. Com a progressão do curso você vai percebendo uma maior aceitação do conceito que você tá usando. — Luiz Ainda tô nessa questão. De enxergar um futuro como</p> |
|--|---|--|---|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p><b>Estratégias de Autogerenciamento (tempo, emoções, autoeficácia)</b></p> | <p>O sucesso acadêmico é redefinido a partir dos novos desafios encontrados no contexto acadêmico, como o tempo reduzido para o estudo, a quantidade de leitura e atividades, a vontade de aprender cada vez mais, o sentimento de que precisa ser mais independente e autônomo na organização dos estudos e nas escolhas demandadas pelo curso e suas próprias. A referência da nota, substituída por menção, remete a ruptura do conceito de ser bom estudante a partir dos resultados e impele o estudante</p> | <p>uma profissão. Em alguns momentos eu até consigo enxergar realizando essa profissão no futuro. Mas às vezes eu chego cansado em casa e não quero nem saber de medicina... Não sei se é cansaço do estudo, mas às vezes é tipo um esgotamento da matéria, da nossa energia mesmo — Luiz</p> <p>Sim, prática, tem leitura, tem muita matéria, tem o cansaço normal da faculdade, realizar prova, isso até eu comentava assim, esse cansaço e tal, as pessoas às vezes não querem nem fazer nada. Isso em mim manifesta um pouco a sensação de que será que é realmente isso que eu devo fazer ou não. — Luiz</p> <p>Eu ainda tenho dúvida sim, não me sinto totalmente seguro pra dizer o que eu vou continuar, mas eu me sinto mais a vontade na ideia do curso, antes eu me sentia muito mal, em pensar na conclusão do curso, hoje me sinto mais a vontade nisso — Luiz</p> <p>E no livro que tem que ler, pouca coisa, 300 páginas. É algo que marca bastante, toda semana tinha que fazer prova, e são 4 semanas né no mês, e a gente tinha que ver o conteúdo que ia ser dado na matéria e parte do conteúdo por iniciativa mesmo. É muito difícil, muito cansativo porque acho que ninguém tá</p> |
|--|---|---|---|

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p><b>Estratégias de Autogerenciamento (tempo, emoções,</b></p> | <p>a buscar novas relações com esse contexto e com o seu resultado.</p> <p>O sucesso acadêmico é redefinido a partir dos novos desafios encontrados no contexto acadêmico, como o tempo reduzido para o estudo, a quantidade de leitura e atividades, a vontade de aprender cada vez mais, o sentimento de que precisa ser</p> | <p>acostumado a ter que ler tanto durante a semana. — Luiz</p> <p>Todo mundo se lembra mais disso do que a matéria propriamente dita. Tentar lembrar de outros momentos... Acho que quando a gente começou a ter aula prática também, aulas práticas, no segundo semestre foi bem marcante pra gente, falar sobre... — Luiz</p> <p>Acho que quando a gente começou a ter aula prática também, aulas práticas, no segundo semestre foi bem marcante pra gente, falar sobre... Eu não vou lembrar exato momento, mas falar sobre assuntos pesados como morte... Esses assuntos assim, não que a gente não tenha contato, mas como não é do currículo e tal, a gente fica um pouco sem ter contato na prática, e também contato com paciente, tá sentindo dor, a gente sabe que tem prognóstico ruim e tal. — Luiz</p> <p>Isso eu acho que o contato com paciente é um dos pontos que mais marcam. Como um todo assim, desde o primeiro contato até você ter contato com o paciente que você sabe que não vai melhorar. É algo que me marcou. — Luiz</p> <p>Fiz. Eu passei de novo, mas eu decidi ficar, eu passei</p> |
|--|---|--|---|

|  |                             |   |   |
|--|-----------------------------|---|---|
|  | <p><b>autoeficácia)</b></p> | <p>mais independente e autônomo na organização dos estudos e nas escolhas demandadas pelo curso e suas próprias. A referência da nota, substituída por menção, remete a ruptura do conceito de ser bom estudante a partir dos resultados e impele o estudante a buscar novas relações com esse contexto e com o seu resultado.</p> <p>O sucesso acadêmico é</p> | <p>em muitas matérias, esse ano já a metade do curso, tô acostumado com as pessoas, mais por causa disso que eu fiquei. Não sei se foi a decisão mais correta. Foi minha motivação pra continuar... Eu tô mais acostumado com isso, mas a questão de realmente se é isso que eu quero mesmo ainda... — Luiz</p> <p>Me ver como alguém participando da construção... No colégio era mais tudo pronto, tudo dado, você vai sofrer. Aqui não. Tô fazendo. Tem vários debates sobre, vamos tirar essa matéria desse período porque tá muito puxado. Tem em todos os cursos isso. — Anita</p> <p>Eu gostei da sensação. Eu escolhi. Agora eu vou ficar aqui ouvindo o que eles estão falando. Agora eu vou sentar aqui no gramado. Acho que foi uma coisa muito marcante. E essa é uma diferença do colégio, porque no colégio eu esperava muito dos amigos. Assim, é bom fazer as coisas juntos né? Só que não deu certo, eu continuei porque eu queria fazer aquilo. — Quitéria</p> <p>Eu falei, tem que perguntar, porque se não eu vou</p> |
|--|-----------------------------|---|---|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p><b>Estratégias de Autogerenciamento (tempo, emoções, autoeficácia)</b></p> | <p>redefinido a partir dos novos desafios encontrados no contexto acadêmico, como o tempo reduzido para o estudo, a quantidade de leitura e atividades, a vontade de aprender cada vez mais, o sentimento de que precisa ser mais independente e autônomo na organização dos estudos e nas escolhas demandadas pelo curso e suas próprias. A referência da nota, substituída por menção, remete a ruptura do conceito de ser bom estudante a partir dos resultados e impele o estudante a buscar novas relações com esse contexto e com o seu resultado.</p> | <p>perder ponto na minha prova, é cálculo né, não pode...<br/> Aí eu levantei a mão e fui perguntar. Foi a primeira vez na minha vida que eu levantei a mão assim. No colégio eu já tinha ido na mesa do professor, uma ou duas vezes, mas nunca tinha levantado a mão. — Quitéria</p> <p>A gente ia lá, batia na sala do professor. Tentava pedir. E essa matéria, o professor que assumiu, o professor que foi ofertado no início do curso, teve que substituir outro, que se machucou, e essa matéria acabou sendo dada por três professores e a gente no final teve que procurar os três — Quitéria</p> <p>Aí esse semestre, a gente tem que aprender, ouça os veteranos, na medida do possível né. Não vai ouvir cegamente, mas é bom ouvir. — Quitéria</p> <p>Então eu escolhi baseada nisso. E de inorgânica também. Aí o resto era mais pra completar grade né. Tenho que fazer as matérias que você reprovou e pra completar grade as matérias mais difíceis tipo físico química, eu também olhei. E as outras meio que foram o que tinha, já tinha escolhido os horários</p> |
|--|---|--|--|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p><b>Estratégias de Autogerenciamento (tempo, emoções, autoeficácia)</b></p> | <p>O sucesso acadêmico é redefinido a partir dos novos desafios encontrados no contexto acadêmico, como o tempo reduzido para o estudo, a quantidade de leitura e atividades, a vontade de aprender cada vez mais, o sentimento de que precisa ser mais independente e autônomo na organização dos estudos e nas escolhas demandadas pelo curso e suas próprias. A referência da nota, substituída por menção, remete a ruptura do conceito de ser bom estudante a partir dos</p> | <p>dessas, aí as outras era o que sobrasse pra não dar choque de horário. — Quitéria</p> <p>Eu acordei cedo porque tinha que estudar, porque antes de decidir eu falei vou deixar a quarta-feira que não tem aula pra estudar. Aí acordei cedo, estudei e consegui adiantar a matéria, não tudo, mas estudei bastante. Quando foi chegando a hora eu falei eu vou. Me arrumei. Quando eu tava saindo minha mãe falou pra eu tomar cuidado e tudo e pra eu manter contato. Aí eu fui. — Quitéria</p> <p>Era uma coisa que me deixava de certa forma estressada, tomar essa decisão (...) É claro que pegar ônibus lotado é ruim, só que, por exemplo, alguém pode segurar minha mochila. Eu sempre tenho que fazer isso, outra coisa que no início eu ficava, seguro a mochila, será que não seguro a mochila? — Quitéria</p> <p>Cada professor tem seu critério de correção e as vezes eles não são muito objetivos. Professor de cálculo do semestre passado eu gosto dele porque ele é muito objetivo. A gente faz a correção coletiva que ele chama e aí quando ele corrige no quadro ele fala isso aqui vale tanto, isso aqui vale tanto. — Quitéria</p> <p>Eu acho que aprender a lidar com pessoas diferentes e</p> |
|--|---|---|---|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | resultados e impele o estudante a buscar novas relações com esse contexto e com o seu resultado. | ter interesse, e eu não quero ficar calada, eu quero aproveitar. No colégio eu ficava muito calada. Agora eu quero aproveitar mais, falar com as pessoas. |
|--|--|--|---|

| <b>GRELHA DE ANÁLISE – ONIPRESENÇA PARENTAL</b> |                      |                          |  |
|---|----------------------|--------------------------|--|
| <b>DEFINIÇÃO</b>                                | <b>SUBCATEGORIAS</b> | <b>DEFINIÇÃO</b>         | <b>EXEMPLOS DE FALA</b>  |
| A trajetória escolar é acompanhada de           | <b>INTERFERÊNCIA</b> | Contradição na percepção | Mesmo sabendo que podia pegar o avanço a gente sempre respeitou muito à vontade deles. A gente |

|  |                             |   |   |
|--|-----------------------------|---|---|
| <p>perto por esses pais e essas mães que ampliam sua atuação para além das relações escolares, participando ativamente do processo de decisão. As práticas parentais caminham para reestruturações significativas em razão das rupturas observadas na relação com a instituição e do certo distanciamento do filho e da filha na busca por informações e referências externas ao ambiente familiar. Mesmo presentes nesse processo, a autonomia e independência do filho e da filha indicam o processo de se tornarem coadjuvantes da história que se escreve.</p> | <p><b>CONTRADITÓRIA</b></p> | <p>parental com relação ao respeito à individualidade, e à cobrança parental. O respeito e a liberdade associam-se a organização do estudo e a cobrança à capacidade de decisão e aos resultados associados ao esforço.</p> | <p>sempre procurou deixar esse espaço de individualidade... — Mãe de Luiz</p> <p>Tem a metodologia dele, a gente nunca interferiu. Ele se organizava, da maneira dele, a gente nunca interferiu, da maneira dele, ele que se organizou pra estudar. Tem o tempo dele estudar. Pensam que eles estudam direto.... — Mãe de Luiz</p> <p>Na hora de fazer as escolhas, ah faz medicina mesmo. Confirma medicina mesmo na primeira opção. Que nem ele ia olhar, o pai dele que olhava. Confirmou, mas sempre teve muita dúvida, “não sei se é isso que eu quero”, e continua. Tanto que não quis que comprasse material, nada pra ele até agora. Eu vou perguntando... Você não vai comprar material não? Ele fala: só meus colegas que compraram. Também não fala pra comprar, não quer que compre. Até hoje não compra nada. Não comprou nem um livro até hoje, não compra nada. Ele não quer que compre, e a gente também respeita. — Mãe de Luiz</p> <p>A gente vai perguntando as coisas sem ser muito</p> |
|--|-----------------------------|---|---|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p><b>INTERFERÊNCIA<br/>CONTRADITÓRIA</b></p> | <p>Contradição na percepção parental com relação ao respeito à individualidade, e à cobrança parental. O respeito e a liberdade associam-se a organização do estudo e a cobrança à capacidade de decisão e aos resultados associados ao esforço.</p> | <p>invasivo. Ele é dedicado a estudar, é muito franco com as pessoas. Foge do diálogo... Respostas evasivas... — Mãe de Luiz</p> <p>Não ficava em cima não, porque, do jardim pro primeiro ano, o que eu fazia, chegava, sentava, fazia tarefa com eles, se tinha letra feia, tinha que fazer de novo até ficar bom. E fazia, porque se não fizesse não podia descer, aquele negócio todo. Então começou daí. Aí quando foi chegando o terceiro, quarta série, eu só olhava dever. Quando foi no quinto ano, sexto ano, eu só perguntava, já fez tarefa? Nunca falei já estudou? Já fez isso? — Pai de Cândido</p> <p>Eu sou da opinião assim, independente de ser estilos bem diferentes, a cobrança no início foi exatamente igual. — Pai de Cândido</p> <p>A cobrança era o seguinte: Tirar uma nota boa ou ruim faz parte, o que eu não aceito é você não ter estudado pra prova. Isso não. Você ficou sabendo ontem que ia ter prova? Você ficou sabendo antes, se o seu desempenho não foi bom por outros motivos, é uma coisa. Se o seu desempenho for ruim porque aí o</p> |
|--|---|--|--|

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p><b>INTERFERÊNCIA<br/>CONTRADITÓRIA</b></p> | <p>Contradição na percepção parental com relação ao respeito à individualidade, e à cobrança parental. O respeito e a liberdade associam-se a organização do estudo e a</p> | <p>chicote... – Pai de Cândido</p> <p>Eu pensava que ela ia seguir pra uma outra área, mas ela sempre foi livre pra escolher ... Ela tem muita dúvida. Ela foi pra arquitetura. Foi ótimo ela ter passado por lá. Acabou escolhendo o que sempre quis fazer. Área de letras, quer escrever, vai escrever, já ta escrevendo... A profissão ela tem que escolher uma coisa que ela se sintam bem, não pra agradar a gente. (Agora né, vocês estão falando isso. Quando eu tinha uns 4 anos eu falei: Eu quero ser escritora! Meu pai: Vai passar fome!) Eu não falei nada... A gente sempre quer uma coisa rentável. Mas a rentabilidade imediata. (Ser professor também, ninguém vai formar pra ser escritora). Ta mudando... — Anita</p> <p>Passou, esqueceu, guardou a medalha lá, maior carinho, maior cuidado... Tem um amassadinho, mas ta guardado. Ela que guarda. Tudo que ela acha interessante, que tem valor pra ela, ela que guarda. Eu guardo de antes. A partir que eu passei a responsabilidade pra ela, ela guarda. Eu guardo assim, certificado de batismo, primeira comunhão, dia das</p> |
|--|---|---|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>cobrança à capacidade de decisão e aos resultados associados ao esforço.</p> | <p>mães, mas o que é dela eu deixo pra ela. Eu falo pra ela: se você achar que deve guardar... — Quitéria</p> <p>Passou... Engenharia... Só tem menino. A minha preocupação também essa questão do menino, da menina porque assim, Daniele nunca falou de namorado, quando eu tento tocar no assunto ela evita, então eu respeito. — Quitéria</p> <p>A partir do ginásio mesmo. Até a quarta série eu sempre estava junto. Depois da quarta série eu comecei a liderar. Você vai estudar sozinha e eu só vou sentar pra tirar dúvida. Se tiver dúvida me procure. E me procure depois que tiver pesquisado, feito isso e aquilo. Só venha até a mim se não tiver encontrado resposta. Porque até a quarta série tinha segurança pra auxiliar, depois não. Se chegassem dúvidas muito difíceis. Aí quando chegou no ensino médio ela já tava habituada a se virar sozinha em questão de estudo. — Mãe de Quitéria</p> <p>A gente lá em casa sempre acompanha. Lá dentro é vocês, você e o papel. O que você souber fazer você</p> |
|--|--|---|--|

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p><b>INTERFERÊNCIA<br/>CONTRADITÓRIA</b></p> | <p>Contradição na percepção parental com relação ao respeito à individualidade, e à cobrança parental. O respeito e a liberdade associam-se a organização do estudo e a cobrança à capacidade de decisão e aos resultados associados ao esforço.</p> | <p>faz, o que não souber você deixa, mas lá na hora da prova é você e sua caneta, não tem ninguém. É só vocês. A gente sempre falou isso, a gente sempre teve muito presente. — Mãe de Luiz</p> <p>Também não vou me meter na vida de uma pessoa que tem 19 anos, se um dia você achar que eu devo saber do que vocês estão conversando vocês me chamem, mas do contrário, não vou interferir não. — Mãe de Luiz</p> <p>Quando G. (<i>irmã de Luiz</i>) foi pro IME, ela também não queria ser militar. A gente falou com ela: tem seus irmãos, eu não to trabalhando fora, seu pai tem que custear tudo, e a gente não pode, você fica lá um ano serviço obrigatório, o restante dos anos a gente tem que alugar um apartamento e custear você lá. — Mãe de Luiz</p> <p>Quando ele vai pra festa, no clube, aniversário de alguém vai ser no clube tal, a gente deixa. A gente sabe quem tá lá, mas a gente não tá lá dentro.</p> <p>Cuidado, com a beira do lago, cuidado... Uma coisa é você tá sóbrio, outra coisa é quando você beber. E</p> |
|--|---|--|---|

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p><b>INTERFERÊNCIA<br/>CONTRADITÓRIA</b></p> | <p>Contradição na percepção parental com relação ao respeito à individualidade, e à cobrança parental. O respeito e a liberdade associam-se a organização do estudo e a cobrança à capacidade de decisão e aos resultados associados ao esforço.</p> | <p>hoje essa garotada bebe pra caramba (...) Eu tô lhe falando, mas não é necessário você fazer aquilo que eu estou falando. Porque às vezes você fala uma coisa, mas a pessoa faz outra. Tô lembrando só tô lembrando... Ele é mais social, muito mais amigo que o outro, como ele era das Relações Internacionais, ele tem um grupo maior de amizades que o irmão dele. — Mãe de Luiz</p> <p>Ele ficava bravo, mas ele fazia. E às vezes ele tava fazendo as coisas e reclamou de não sei o que lá, aí eu falei com ele: agora você vai fazer 40 vezes. Pode fazer 40 vezes e depois me mostra. Até hoje ele fala comigo, você me botou pra escrever 40 vezes a mesma coisa e eu escrevi. — Mãe de Luiz</p> <p>Ela vai pra universidade, vai estudar, vai fazer o trabalho dela, ta fazendo japonês agora. Inglês ela faz desde o nono, eu acho e nunca parou. O japonês ela começou, sempre foi uma vontade dela. Ela faz no horário do almoço. — Pai de Anita</p> <p>Assim, a minha preocupação... Em relação aos</p> |
|--|---|--|---|

|  |                                      |  |   |
|--|--------------------------------------|--|---|
|  |                                      |  | <p>estudos ela vai bem... eu fico também preocupada com relação a vida, que não é somente isso. Às vezes eu falo, Quitéria isso, Quitéria aquilo...</p> <p>Final de semana eu falei algo, de beijar na boca, que o pessoal sai... Às vezes a gente vai falando, alguma coisa de final de semana, de baile... Ela virou e falou: Oh mãe, o que a senhora fazia na época? Às vezes eu ia pra festa, beijar na boca... Mas eu nunca fui de beber, encher a cara... Beber, cair e levantar não. — mãe da Quitéria</p>   |
|  | <p><b>PARTICIPAÇÃO PROTETIVA</b></p> | <p>Ação intencional, protetiva e dirigida para o outro, a escola, os colegas, os professores</p> | <p>No sexto ano teve um professor que ele não conseguia entender, a matéria, a gente foi lá. Foi numa mudança de professor. Ele tinha um professor que saiu e veio outro professor, aí a nota dele caiu. Ele falou que não adianta porque eu não to aprendendo nada com professor tal. A gente conversou com o professor. E daí pra frente, ele já... A gente conversou com o professor, o professor conversou com ele e eles se entenderam e depois viraram até amigos. — Luiz</p> <p>o diretor do colégio na época, mandou ele falar de improviso, eu não sei o que ele falou, porque nesse dia eu não fui, eu sempre gostava de ir, gostava de</p> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p><b>PARTICIPAÇÃO<br/>PROTETIVA</b></p> | <p>Ação intencional, protetiva e dirigida para o outro, a escola, os colegas, os professores</p> | <p>estar lá. Sempre pede, manda pra mim, porque eu gostei da sua fala, só que nesse dia ele não tinha copiado porque foi de improviso. — Luiz</p> <p>A gente sabia e ia nas pessoas nos lugares certos, porque eu sempre falei com os professores, eu fui na reunião e falei, porque sempre tem uma filhinha, de dois minutinhos, aí tem uma fila pra falar com professor, mas é rápida, dois três minutos, e o pessoal tem dia que se alonga mais, tem dia que se alonga menos, chegava e falava: veio só pra ouvir elogio? Não, eu vim pra conhecer os professores, saber quem é que tá lidando com meus filhos... — Luiz</p> <p>Mesmo com essas notas todas, eu fazia questão de ir na reunião de pais. Ah, o que você ta fazendo aqui? Aí teve um dia que uma professora falou assim, você que é o pai do Cândido? Qual o segredo? De que? Pra ter o filho desse jeito? Eu falei assim, a senhora conhece o outro? Ta vindo o outro, no mínimo igual. — Cândido</p> <p>Tem uma diferença, a faculdade ela envolve mais as</p> |
|--|--|--|---|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p><b>PARTICIPAÇÃO<br/>PROTETIVA</b></p> | <p>Ação intencional, protetiva e dirigida para o outro, a escola, os colegas, os professores</p> | <p>peças (horários das aulas), escola você deixa lá e busca, na faculdade como as aulas são picadas, ela vai de manhã, volta, às vezes tem que levar a noite...</p> <p>Antes (Escola) eu gostava de ver também o que ela tava fazendo, os cadernos, pegava as provas pra assinar, hoje não tem nada disso né... — Pai de Anita</p> <p>Não, eu sabia que ela era boa. Uma coisinha... Esse negócio da nota agora, eu nem sei como é na faculdade, não tem um boletim pra gente ver... A gente dá privacidade, deixa ela um pouco... (Meu pai controlava demais, as notas... eu acho que tem que parar com isso). Ele fica ajudando ela a escolher matéria... É muito sem noção... — Pai da Anita</p> <p>Ele quer escolher toda vez. O que eu faço, eu escondo o dia que vou escolher as matérias, e depois falo, vou fazer tal matéria... Se me der oportunidade eu falo. (É porque ele vai pra um viés totalmente diferente do meu, sabe? Ele é mais prático, sei lá. Por ele eu pegava gramática não sei o que... Eu quero pegar Dom Quixote... É matéria mesmo). Se fosse gramática, análise sintática... (Vou fazer latim.) —</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p><b>PARTICIPAÇÃO<br/>PROTETIVA</b></p> | <p>Ação intencional, protetiva e dirigida para o outro, a escola, os colegas, os professores</p> | <p>Anita</p> <p>Moramos lá no norte do Brasil, voltamos pra Bahia, Daniele acostumada a estudar numa escola pequenininha, coloquei Daniele numa escola enorme, preocupação de mãe né... As outras crianças vão derrubar minha filha, mas foi bem, a única coisa que eu achava difícil era a dificuldade de fazer amizade.</p> <p>— Anita</p> <p>Quando no dia seguinte no ensaio, no meio do ensaio, tiram ela do ensaio e pedem mil desculpas dizendo que foi um erro do colégio porque entregaram as notas antes do prazo, chamaram antes de terem fechado... Problema agora é de vocês, eu não tenho nada a ver com isso porque ela me mandou a mensagem toda feliz e contente. Vocês tinham que ter se precavido, tive que brigar no colégio... Se vocês não fizeram isso antes, agora vocês vão ter que dar um jeito. Eu não admito tirar do ensaio porque vocês chamam pro ensaio, eu vou entender que amanhã na hora da formatura vocês iam lá tirar no meio da formatura, e dizer sinto muito, mas não é você... : eu não vou</p> |
|--|--|--|---|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p><b>PARTICIPAÇÃO<br/>PROTETIVA</b></p> | <p>Ação intencional, protetiva e dirigida para o outro, a escola, os colegas, os professores</p> | <p>trabalhar hoje e eu não saio daqui enquanto vocês não resolverem... Fiz uma peregrinação. Fui no diretor... Eu sei que falei que não ia sair enquanto não resolvesse. Minha filha não vai deixar de resolver essa medalha. — Quitéria</p> <p>Tanto que a gente tem um vizinho que um dia o menino uma vez cuspiu no rosto dele no colégio, e eu nunca, nem com a mãe do menino eu nunca comentei, só conversei com o garoto mesmo. Até hoje o menino olha pra mim meio desconfiado. Eu falei com ele: você não faça mais isso! Porque o que ele fez com você? Me conta o que ele fez que eu resolvo, mas se você voltar a cuspir nele, dar rasteira pra ele cair no colégio e ele cair, eu vou falar com seus pais e vou lá no colégio conversar. Porque dentro do colégio quem vai resolver é o colégio e aqui fora é seus pais. — Mãe de Luiz</p> <p>E assim a gente ia lidando com as coisas, conhecendo todo mundo que tava lidando com eles. Era uma maratona, não dá tempo pra pai de um aluno, imagina pra pai de três alunos. A gente tinha um grau de</p> |
|--|--|--|---|

|  |                                   |   |  |
|--|-----------------------------------|---|--|
|  |                                   |   | <p>dificuldade pra poder, quando eu podia eu ia também, quando não podia, ia só ela. Meus filhos têm pai, meus filhos têm mãe, falei pra mulher assim, não fiz sozinha, meus filhos tem pai e tem mãe então a gente tem responsabilidades iguais, então a gente tem que acompanhar eles. — Mãe de Luiz</p> <p>Mas ele é bonzinho, não sai à noite, vai no cinema, vai no clube com os amigos, mas eu falo assim, cuidado com o que você bebe, copo, com a bebida, amigo. Ele fala assim: você acha que o pessoal já não me ofereceu maconha? — Mãe de Luiz</p> <p>Ela maior de idade, 18 anos, mas na hora de pesquisar eu falei Daniele, pesquisa, entra... Eu entrei no Facebook, dei dicas... falei: verifica aí, se você quiser o pai se prontificou, a gente vai antes, ligamos pra alguém que tem lá... Entregamos assim de bandeja. Ela não gostou. — Mãe de Quitéria</p> |
|  | <p><b>INCENTIVO EMOCIONAL</b></p> | <p>Crenças parentais sobre o sucesso, reconhecimento da</p> | <p>Um dia ele chegou em casa e disse: acho que não vou ser graduado (<i>destaque</i>) mais não... Eu falei com ele: você é capaz. Só depende de você. Tudo que você</p>  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | capacidade e potencial do filho, valorização de uma performance de qualidade. | <p>quiser ser na vida você pode, e você tem que provar pra você mesmo. Não é pra mim, não é pro seu pai. É pra você mesmo. Não é pra ninguém, é pra você. E daí pra frente eu acho que ele voltou, aqui é o meu lugar, aqui que eu vou ficar, vou continuar estudando.</p> <p>— Mãe de Luiz</p> <p>Mas a pessoa não quer saber do seu salário, quer saber que ela entrou lá e que você tratou ela bem mesmo que você não preste, você pode ser o pior dos médicos, mas trate as pessoas bem, faça o melhor que você aprendeu. O dinheiro é consequência, eu falo isso sempre pra eles lá em casa. Isso em qualquer profissão. Vocês vão ter dinheiro, vocês vão ser médicos, vão ser o que for. Vai fazer medicina, ou ser chapeiro lá... Eu vou te aceitar da mesma forma, vai ser meu filho do mesmo jeito. Faça as coisas pras pessoas serem agradecidas a você. As pessoas saírem do consultório e falarem; o médico é tão bom, me atendeu tão bem, mesmo se eu não estiver aqui na terra, eu quero encontrar gente falando que o filho de fulano é muito bom, atende a gente com carinho, eu quero que as pessoas falem, não pra mim, mas pra</p> |
|--|--|---|--|

|  |                                       |  |  |
|--|---------------------------------------|--|--|
|  | <p><b>INCENTIVO<br/>EMOCIONAL</b></p> | <p>Crenças parentais sobre o sucesso, reconhecimento da capacidade e potencial do filho, valorização de uma performance de qualidade</p> | <p>outras pessoas, porque tem médico que você vai porque você é obrigada a ir, mas eu saio do consultório assim, peço a Deus pra que eu nunca mais tenha que voltar e olhar na cara daquele médico. — Mãe de Luiz</p> <p>Eu falei pra ele, que quem não sabe o que quer os outros vão lá e toma a decisão. Você não vai sair do colégio mesmo então bota em qualquer coisa. Já que é pra treinar, então vamos botar no que é mais difícil um pouquinho né. Já que você vai fazer a prova e não é valendo bota lá... — Mãe de Luiz</p> <p>E aí você cria um castelinho e não sai do jeito que você quer... Ele tem isso, na primeira dificuldade... Isso é uma característica do Cândido. Se aparecer uma dificuldade ele entrega os pontos. Aí sofre.... Dá a real... O que eu falo pra ele, primeiro para de chorar. Chorando você não vai resolver nada na vida. No dia que você parar de chorar você vem conversar comigo. Pronto e acabou. Para de chorar. Eu falo que ninguém resolve nada chorando. O dia que você descobrir que alguém resolveu alguma coisa chorando você me fala porque eu não conheço. Problemas quem não tem?</p> |
|--|---------------------------------------|--|--|

|  |                                       |   |  |
|--|---------------------------------------|---|--|
|  | <p><b>INCENTIVO<br/>EMOCIONAL</b></p> | <p>Crenças parentais sobre o sucesso, reconhecimento da capacidade e potencial do filho, valorização de uma</p> | <p>Quem disse que era fácil? Essa frase ele odeia que eu fale. Lá vem você de novo... É meu amigo, a vida tá sendo apresentada pra você. Bem vindo ao mundo... Pagar multa, papel amarelo... Perdeu papelzinho, você que vai pagar. — Pai de Cândido</p> <p>Qualquer coisinha que acontece você chora, você diz que não vai dar conta, e a gente sabe que você vai dar conta, você tem que deixar de ser o de gesso e ir pro de ferro. O de pano também não é bom não porque é aquele que fica sofrendo... Ele assimila ali, mas fica guardando com remorso... Sai disso e vai ser feliz. E assim é tudo na vida. — Pai de Cândido</p> <p>A gente corrigia junto. Pai olha essa questão, fiz besteira... Era normal. Ela é perfeccionista, qualquer coisinha... — Pai de Anita</p> <p>Eu acho que sim, mas como ela falou, ta se corrigindo, não há necessidade de tanta perfeição. Vai fazendo o que tem que fazer. Perfeito... Como eu falei ela adora psicóloga, eu acho que ajudou bastante nessas idas e vindas. — Pai de Anita</p> |
|--|---------------------------------------|---|--|

|  |  |                           |  |
|--|--|---------------------------|--|
|  |  | performance de qualidade. | <p>Aí eu entrei e falei, não! Já que você quer fazer isso, já passou agora (<i>avanço</i>), pra que repetir isso tudo de novo? (Eu perguntei a opinião dele). Faz agora...</p> <p>Acho mais pelo fato dela ter passado. Se não tivesse passado vinha todo aquele estresse de ter que estudar tudo aquilo de novo, outro vestibular, então já que passou, já pega e faz. — Pai de Anita</p> <p>Sofreu pra passar em todas as disciplinas. Pra passar em cálculo, em todas. Quando chegou no segundo semestre, Cálculo II e a Química Inorgânica.</p> <p>Estudava, estudava, mas não dava. Falei, Daniele, não se preocupe porque faculdade é isso, é assim mesmo. Não tem que ficar nessa preocupação... Ela se cobra. Ela queria ter o mesmo resultado que tinha no ensino médio, nos anos anteriores. — Mãe de Quitéria</p> <p>Aí veio a questão das colegas, das amigas. Como são as colegas da sua sala... Ela falou do cheiro de cigarro na sala. Eu falei com ela: Você conhece esse cheiro? Isso não é cigarro, isso é outra coisa. Fui mostrando entendeu?! Ela assim, não se chocou tanto.</p> |
|--|--|---------------------------|--|

|  |                                |  |   |
|--|--------------------------------|--|---|
|  | <b>INCENTIVO<br/>EMOCIONAL</b> | Crenças parentais sobre o sucesso, reconhecimento da capacidade e potencial do filho, valorização de uma performance de qualidade. | <p>Daniele, isso é maconha. Ficar mostrando uma coisa e outra que ela não conhecia. De repente ela até conhecia, essa questão de cigarro... Mas o cheiro de maconha... Falei com ela. Fui orientando da melhor forma. Vai ter trote. — Mãe de Quitéria</p> <p>essa coisas de eu quero muito ter o SS, mas se eu não conseguir, não é tão ruim como no colégio que tinha o alamar pra conquistar. Já vou me acostumando... Acho que o maior choque foi eu ter reprovado. Eu acho que eu consegui. Meus pais foram muito compreensivos. — Mãe de Quitéria</p> |
|--|--------------------------------|--|---|

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p><b>CONFLITO DE EXPECTATIVAS E PRÁTICAS PARENTAIS</b></p> | <p>Divergências e diferenças nas práticas e expectativas de mães e pais.</p> | <p>Parece que salário preocupa ele. Sempre tem um que fala... minha mãe fala faz aí o que você quiser. Mas ele fica tipo ganha muito mais se você prestar concurso)... Tem também concurso do senado e da câmara, já falei pra ela, pra correção de textos. Dentro da área, mas procurar uma coisa mais rentável. (O problema é dinheiro). Mas agora é com você. — Pai da Anita</p> <p>Ela nunca saiu da zona de conforto, então, eu fico tentando mandar pra fora e o pai fica tentando às vezes segurar. — Mãe de Quitéria</p> <p>Eu moro perto do shopping. Vamos a tarde dar uma voltinha? Agora que ela tá fazendo isso porque ela tá no acompanhamento psicológico. Às vezes sair, faz isso faz aquilo... Aí eu mandava se soltar um pouquinho mais e o pai segurando um pouco. — Mãe de Quitéria</p> <p>Até hoje o pai não sabe que os colegas são gays, nem sabe das amizades, quais são os amigos, ela fala o Davi pra cima e pra baixo, eu não sei como o pai não perguntou quem é o Davi. — Mãe de Quitéria</p> <p>a gente não tá enfrentando, a gente quer ficar na zona de conforto, porque as vezes a gente criou o hábito,</p> |
|--|---|--|---|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p><b>CONFLITO DE EXPECTATIVAS E PRÁTICAS PARENTAIS</b></p> | <p>Divergências e diferenças nas práticas e expectativas de mães e pais</p> | <p>não é sempre, então as vezes, pra evitar confusão nem tudo se comenta com o pai. Eu sei de tudo. Mas o pai não. ... Eu, pelo menos, cheguei ao ponto assim, uma cabeça que a gente não vai conseguir mudar. Tem que levar o essencial. — Mãe de Quitéria</p> <p>Eu ficava gritando: não quero fazer esse trabalho, jogava o trabalho no chão, aí a minha mãe...) Eu peguei o trabalho, fui lá, ela levou e tirou uma nota boa... (mas eu não queria nem estudar, tá ruim o trabalho). Ela já tinha desistido. – Anita</p> <p>Minha mãe disse que seria bom, que apoiava eu ir. Meu pai falou pra eu tomar cuidado coma bagunça e tumulto. Aí eu tava muito indecisa ainda. — Quitéria</p> <p>Quando eu voltei, meu pai disse que não era pra eu ter ido. Ele não tinha falado nada antes. Até falei com minha mãe. Se ele tivesse falado antes, talvez eu tivesse repensado. Porque assim, eu sou dependente financeiramente... eles estão pagando minhas contas, e tenho consideração, eu amo meus pais, então eu sempre vou levar em consideração o que eles acham mesmo que assim...ah, não concordo com isso, mas eu vou parar e vou pensar no que eu posso levar disso nas minhas decisões. Eu não sei se eles pensavam</p> |
|--|---|---|---|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>nisso, porque eu não sou uma pessoa irresponsável.<br/>Eu não me acho. Na verdade, eu sou muito racional,<br/>sempre penso duas vezes no que eu vou fazer. —<br/>Quitéria</p> |
|--|--|--|--|