

## A transição do ensino médio para o superior na percepção de estudantes ingressantes de Psicologia

Autores: Virginia Thauana Araujo de Souza<sup>1</sup>, Alessandra Ackel Rodrigues<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Centro Universitário Barão de Mauá

<sup>1</sup>virginiatsouza10@gmail.com (Psicologia), <sup>2</sup>alessandra.rodrigues@baraodemaua.br

### Resumo

Este estudo objetivou compreender as influências das vivências do ensino médio na transição para o superior na percepção de estudantes ingressantes de cursos de psicologia. Realizou-se um estudo qualitativo e transversal com 4 estudantes, que participaram de uma entrevista semiestruturada. Da análise emergiram quatro categorias temáticas: relacionamentos, quero ser universitário, adaptação à universidade e aspectos emocionais.

### Introdução

A transição escolar do ensino médio para o superior é uma etapa que delimita a transição da adolescência para a juventude, sendo esta influenciada por múltiplas variáveis tais como gênero, etnia, classe social (LEÓN, 2005; MARGULIS, 2001). A juventude representa os modos de passagem e transição para a vida adulta, realizados por meio de duas trajetórias principais: escolar profissional e familiar conjugal (HEILBORN; CABRAL, 2006).

No que se refere à trajetória escolar-profissional, sabe-se que os últimos anos do ensino médio, de uma forma ampla, tentam preparar o jovem tanto para o mercado de trabalho, tal como para sua entrada nas universidades. Apesar disso, a escola tem encontrado dificuldades para cumprir plenamente esse papel, uma vez que os recursos humanos e materiais para tal são escassos. Como consequência, tem-se observado uma massificação do ensino, que minimiza as individualidades e particularidades dos estudantes em suas diferentes formas de aprender e estudar (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016).

O ensino médio, assim como todo o ensino regular, é um espaço de diversidade sociocultural entre alunos, pais, professores, funcionários, etc. A reprodução dessa cultura tem como origem os espaços que os jovens estão inseridos e são socializados, como, por exemplo, a cultura da sua comunidade e a sua geração, porém, dentro do ambiente escolar, nem sempre dentro do contexto escolar esses fatores sociais são considerados, pois a individualização perde espaço para a padronização (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016).

Assim como na cultura, esse processo também ocorre no ensino e aprendizagem. A instituição de

ensino regular pode ser um espaço promotor de sociabilidade juvenil e permitir acesso a diferentes tipos de conhecimentos. Todavia, falha, muitas vezes, ao desconsiderar as demandas da cultura juvenil. Sendo assim,

Os jovens não se sentem reconhecidos como sujeitos *de* e *com* conhecimento, mas como aqueles que se encontram na condição limitada e limitante de ser alunos, assim considerados por uma parcela expressiva de professores (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 337).

Ademais, o ensino médio é marcado não por uma construção do saber frente às demandas dos alunos ou uma construção social, mas sim, um processo de propósitos. O objetivo do ensino médio é cercado por “preparações”, seja para o mercado de trabalho, ensino superior e até mesmopara vida. (CORTELLA, 2016).

Desta forma faz-se necessário refletir sobre o conceito de propósitos. Um professor do cursinho preparatório para o vestibular, por exemplo, não necessariamente precisa ordenar silêncio na sala, no entanto, esse mesmo professor passa boa parte do tempo tentando controlar os alunos no ensino médio. Esse fator está relacionado compropósitos e objetivos (CORTELLA, 2016).

Essa condição deve-se ao fato de que, em tese, o ensino médio é algo obrigatório e o cursinho é uma chave para o ensino superior. Sendo que os valores só são invertidos quando a escola torna-se atrativa em relação a uma mudança de vida, coma possível “preparação” para o ensino superior e, posteriormente, para entrada no mercado de trabalho. No entanto, essa preparação é apenas versada em conteúdo, excluindo asindividualidades e dificuldades, que, por vezes, não são efetivos (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016).

Por sua vez, o ingresso de estudantes no ensino superior é regado de novos desafios cognitivos, afetivos e interpessoais (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015), os quais exigem a adaptação do jovem e podem afetá-lo no âmbito acadêmico, social e psicológico (OLIVEIRA; DIAS; PICCOLOTO, 2013).

A forma como o graduando vivencia essa etapa de sua vida é influenciada por toda sua bagagem e experiências construídas no decorrer da sua escolarização. Dessa forma, as estratégias de *coping* ou enfrentamento são cruciais para a adaptação do estudante a esse novo contexto. Tais estratégias referem-se a esforços cognitivos, afetivos e comportamentais que as pessoas empreendem na tentativa de lidar com eventos estressores. Elas comumente se dividem em estratégias centradas no problema (tentativas de controlar as fontes de estresse por meio de resolução de problemas) ou na emoção (tentativas de alterar a resposta emocional ao estressor, incluindo a busca por suporte social)(LAZARUS; FOLKMAN, 1984;).

A adaptação acadêmica possibilita que os alunos, apesar das dificuldades, consigam se adaptar a esse novo ambiente estudantil. Esse processo é caracterizado como meio de ajustamento frente às demandas universitárias, podendo ser entendido “[...] a partir das atitudes dos alunos em relação ao curso, sua capacidade para estabelecer novas relações de amizade, da presença ou ausência de estresse e ansiedade ante às demandas acadêmicas do vínculo desenvolvido pelo estudante com a instituição universitária” (OLIVEIRA; DIAS; PICCOLOTO, 2013, p. 11).

O ensino superior, principalmente nos anos iniciais, é marcado por uma mudança de expectativas tanto de liberdade como de autonomia ao jovem. Enquanto no ensino médio ele é tratado de maneira mais infantilizada, no ensino superior espera-se que assuma responsabilidades sobre si e o gerenciamento do seu estudo. Tem-se, assim, uma mudança de perspectiva quanto ao papel do jovem, que no ensino médio aprende a decorar conteúdos visando passar no vestibular e, no ensino superior, deve apresentar uma visão crítica e reflexiva a respeito da realidade (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017).

Segundo Oliveira, Dias e Piccoloto (2013), as maiores dificuldades desses estudantes se evidenciam nos problemas em ajuste às novas regras, aquisição de responsabilidades, estratégias de estudos, entre outros.

Pode-se evidenciar, que, em síntese, algumas das dificuldades que os jovens encontram relacionam-se a uma falha no sistema no ensino regular, que em parte é derivado da pedagogia tradicional. Sendo que os professores são representados como os mestres do saber e os alunos seus aprendizes. Nesta relação, o ensino

torna-se unidirecional, impossibilitando os alunos de fato aprenderem a estudar, priorizando, desta maneira, as avaliações à base de notas (SOUZA *et al.*, 2006).

As consequências dessas prioridades de ensino afetam diretamente a educação superior, sendo que, em síntese, os alunos, ao se depararem com a visão acadêmica, são obrigados a se adaptarem, porém, quando isso não acontece, suas opções são resumidas em sentimento de desamparo, quadros como estresse e ansiedade, ou até mesmo a evasão acadêmica (RAMOS *et al.*, 2018).

Dificuldades de adaptação acadêmica, portanto, podem levar ao aumento da evasão no ensino superior. A respeito desse fenômeno, sabe-se que entre suas razões estão o número de reprovações e dificuldade no processo de pagamento das mensalidades (SILVA, 2013). A primeira dificuldade, portanto, relaciona-se diretamente aos desafios cognitivos vivenciados ao ingressar-se no ensino superior.

Estudos também mostram que os relacionamentos interpessoais podem atenuar os níveis de evasão no ensino superior, bem como programas institucionais que visem favorecer a adaptação do estudante ao contexto universitário (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017).

Comportamentos mais adaptativos ao ambiente universitário parecem se relacionar a um maior nível de habilidades sociais e estas favorecem a adaptação do universitário. Dessa forma, entende-se que relacionamentos interpessoais saudáveis com colegas e professores tornariam o clima na universidade mais ameno e tranquilo e, para que isso aconteça, as instituições de ensino também têm um papel fundamental no fomento de programas de integração e apoio ao estudante durante a graduação (SOARES *et al.*, 2018).

Recentemente, estudos também demonstraram uma relação entre adaptação acadêmica e a utilização de estratégias de *coping* focadas no problema, busca de suporte social e habilidades sociais de auto afirmação e expressão de sentimentos como favorecedores do processo de adaptação ao contexto universitário (SOARES *et al.*, 2019).

Ainda com relação a fatores que contribuem para a adaptação acadêmica, Soares *et al.* (2021) pontuam a necessidade de se conhecer e ajustar as expectativas dos estudantes acerca do ensino superior, contemplando-as em propostas pedagógicas que fomentem a motivação do estudante frente aos novos ambientes de aprendizagem, propiciando, assim, um percurso formativo que possibilite tanto crescimento no âmbito cognitivo como interpessoal, já que as habilidades sociais, associadas às expectativas do

estudante e motivação se mostraram preditivas de sucesso na adaptação à universidade.

Sendo assim, a adaptação acadêmica é um importante processo pelo qual os jovens passam no ingresso no ensino superior. Faz-se necessário entender melhor tal temática, possibilitando melhores estratégias de enfrentamento para essa transição de ensino, analisando as habilidades cognitivas e psicossociais necessárias para tal processo.

## Objetivos

Este estudo objetivou compreender de que maneira as vivências do ensino médio influenciam a transição para ensino superior na percepção de estudantes ingressantes de cursos de psicologia.

## Materiais e Métodos

Foi realizado um estudo descritivo, de caráter qualitativo do qual participaram quatro alunos maiores de 18 anos do 1º ano de cursos de psicologia, recrutados por meio de amostragem bola de neve (VINUTO, 2016). Como critérios de inclusão, estipulou-se ter concluído o ensino médio em até 3 anos e de exclusão, não terem feito outra graduação após o ensino médio.

Devido à pandemia de COVID-19 e respeitando as recomendações de distanciamento social da Organização Mundial da Saúde (OMS), a coleta de dados foi feita em ambiente virtual, por meio da plataforma Zoom.

## Instrumentos e materiais

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com 9 perguntas relacionadas com a caracterização dos participantes, bem como 21 perguntas sobre a vivência acadêmica, que abordaram principalmente dados de adaptação acadêmica ao ensino superior.

## Procedimentos

O convite para participação da pesquisa foi realizado pela primeira autora a partir de um contato por whatsapp de um primeiro estudante conhecido. Após esclarecimentos sobre a pesquisa, o TCLE foi enviado por e-mail ao participante via Google formulários para consentimento. Uma vez que este foi obtido, um dia e horário de melhor conveniência para o participante foi agendado para a realização da entrevista, que teve uma duração média de 60

minutos. Ela foi gravada para posterior transcrição na íntegra e ao término dela, o participante indicou um outro estudante para que a pesquisadora fizesse contato (cadeia de referências) convidando-o para participar do estudo.

## Aspectos Éticos

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos do Centro Universitário Barão de Mauá sob parecer nº 4.764.536/2021.

## Análise de dados

Os dados foram analisados de modo qualitativo, por meio da transcrição das entrevistas e submissão à análise de conteúdo temática de Bardin (2011). O primeiro passo constituiu-se na leitura flutuante das entrevistas para aproximação da pesquisadora com seus conteúdos. No segundo, procedeu-se a categorização dos relatos a partir de seus temas emergentes e posteriormente, a reorganização em categorias temáticas. Por fim, realizou-se a interpretação dos conteúdos.

## Resultados e discussão

Inicialmente, serão apresentados os dados de caracterização sociodemográfica dos participantes, seguidos das categorias temáticas que emergiram dos relatos. Posteriormente, cada categoria temática será apresentada e ilustrada com trechos das entrevistas.

Conforme disposto no Quadro 1, os participantes desta pesquisa eram jovens adultos, a maioria do sexo feminino, apenas um trabalhava e estudava e dois residiam no município de Ribeirão Preto.

**Quadro 1- Caracterização sociodemográfica dos participantes.**

Nome fictício	Idade	Sexo	Ocupação	Cidade
Isabela	18	Feminino	Estudante	Guaíra
Maria	18	Feminino	Estudante	Ribeirão Preto
Victória	19	Feminino	Trabalha	Ribeirão Preto
Antônio	18	Masculino	Estudante	São Simão

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os participantes, três realizaram o ensino médio em escola privada e apenas um realizou um cursinho popular além do ensino regular. Para o deslocamento até a faculdade, dois utilizavam veículo, um se locomovia a pé e outro de

transporte público. Com a adaptação ao ensino remoto, todos afirmaram dispor dos equipamentos eletrônicos necessários às aulas.

Após a transcrição das entrevistas e análise de conteúdo, quatro categorias temáticas emergiram dos relatos: “relacionamentos”, com 33 respostas, “quero ser universitário”, com 23, “adaptação à universidade”, com 14 e “aspectos emocionais”, com 24, conforme mostra o Quadro 2.

**Quadro 2 – Categorias temáticas que emergiram nos relatos dos participantes.**

Categorias	Subcategorias
Relacionamentos (33)	Aluno-Professor (19)
	Afetivos (14)
Quero ser universitário (23)	Escolha do curso (3)
	Expectativas (9)
	Recursos e rotina de estudo (11)
	Estresse (6)
Adaptação à universidade (14)	Coping (3)
	Pandemia (5)
	Responsabilidade (3)
Aspectos emocionais (24)	Aspectos emocionais (21)

Fonte: Dados da pesquisa.

## Categoria Relacionamentos

A categoria relacionamentos contou com duas subcategorias: aluno-professor, com 19 (dezenove) respostas e afetivos com 14 (quatorze) relatos. A primeira subcategoria esteve presente em todos os relatos dos participantes, os quais trouxeram relações favoráveis com os professores do ensino médio.

Fator esse que pode ser ilustrado nos depoimentos de Isabela, que relata que sua relação com os professores era “tranquila digamos assim, eles eram prestativos”, tal como, Maria que traz que “a relação aluno professor era bem tranquila, eles eram bem abertos sabe? Então nossa relação era bem boa”.

Além de Victória e Antônio que também explicitam, respectivamente em seus relatos, sobre essas relações positivas com professores: “boa, porque assim qualquer dúvida eu perguntava” e “ eram muito boas, tanto que hoje em dia a gente se tornou amigos de verdade”.

Sobre a relação aluno-professor no âmbito do ensino superior, os participantes também relatam interações boas com os professores, porém que há um distanciamento ao comparativo do ensino médio. Victória- “não é tão próxima como no ensino médio, no ensino médio eu me sentia mais próxima dos professores, né, mas agora eu converso, tiro minhas dúvidas normal, né, mais tranquilo. Não é tão próxima” e Antônio “eu converso muito com meus professores, são muitos. Então, assim, suporte eu preciso, quando

eu preciso, então. É, é muito bom, eu não, eu não tenho que reclamar mesmo”.

Em contrapartida, na subcategoria “afetivos”, os participantes relataram dificuldades nas relações sociais com os colegas de classes do ensino médio, ponto esse presente em dois relatos. Sendo o primeiro de Isabela - “no ensino médio a minha relação com o pessoal da sala foi caótica porque eu tenho pensamento bastante diferente” e de Victória - “eu não conversava com muita gente não, eu tinha dois ou três amigos assim”.

No campo do ensino superior, essa subcategoria é relatada como boa, apesar da distância causada pelo ensino remoto necessário devido à Pandemia de COVID-19. Esses relatos podem ser vistos nas falas de Maria – “Ahh é boa, eu consegui mesmo começando no online, eu consegui fazer amizades e um grupo para trabalhos para todo trabalho do semestre, meio que eu tenho um grupo que eu me relaciono mais, eles foram bem tranquilos, é fácil de lidar” e na de Antônio – “São boas, eu converso com toda sala. Eu sempre procuro ser sociável, possível, sabe? É, então é isso. É uma relação muito boa que a gente tem”.

Essa percepção de distanciamento dos estudantes em relação com os professores do ensino superior está ligada à criação de uma relação interpessoal mais madura com os novos professores. Fator esse que possibilita uma criação de um novo *self* e de amadurecimento nos jovens estudantes, que, conseqüentemente, favorece uma melhor adaptação (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000).

Outro ponto importante para o favorecimento da adaptação acadêmica são as relações sociais e afetivas, principalmente relacionadas com os amigos. Esse *setting* acadêmico das relações afetivas promove o estabelecimento de *coping*, pois observa-se com frequência a busca de suporte dos colegas para lidar com os estressores presentes (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015).

Ademais, as relações interpessoais ainda podem ser fatores determinantes de evasão universitária. Segundo Santos, Oliveira e Dias (2015), a percepção de cooperação e identidade entre os colegas de classe tanto fora do contexto da sala como fora dela, pode contribuir para a permanência do jovem dentro do ambiente acadêmico.

Sendo assim, apesar do desafio adicional imposto pela pandemia de COVID-19 à adaptação acadêmica dos universitários, notou-se que os relacionamentos interpessoais parecem ter atuado como um fator protetivo e favorecedor da adaptação.

## Categoria Quero ser universitário

Nessa categoria foram agrupadas 03 (três) subcategorias temáticas, sendo elas: Escolha do curso (03 vezes), Expectativas (09 vezes) e Recursos e rotina de estudos (11 vezes).

A primeira temática foi encontrada nos relatos de Maria que escolheu seu curso quando - “uma pessoa falou assim ahh! Acho que você daria certo na psicologia e aí eu fui pesquisar. Na verdade, eu só tinha uma noção da psicologia clínica, eu acho que eu vou me dar bem nisso, porque eu gosto de ouvir as pessoas, acolher. Então eu decidi a psicologia, com essa noção da psicologia e aí desde que eu decidi isso eu já não me imaginava mais fazendo outra coisa, outro curso, não tinha segunda opção, era psicologia”. Já a entrevistada Victória optou pelo curso de psicologia quando foi comprar um livro “Psicologia para Leigos, aí ele falava de várias coisas assim sabe que a gente vai aprender, falou um pouco de neuro, falou um pouco de behaviorismo, falou um pouco de cada coisa, sabe? E aí eu gostei muito do livro, [...] porque tipo eu fiquei apaixonada, sabe nas teorias eu fiquei nossa muito legal gente, muito legal, eu quero”.

Em “Expectativas”, foram encontrados nove relatos nos entrevistados, sobre suas experiências em relação ao que esperavam do ensino superior. Sendo a primeira de Victória- “eu pensei na verdade que a gente já ia assim meio que direto como falar com as pessoas, entendeu? [...] só que na verdade a gente não tem nada disso sabe? [...] só tá passando a teoria ali e pronto”, e Antônio – “eu sabia que era um curso pesado porque eu conversei com muitos psicólogos amigos meus e sobre antes de eu entrar, perguntei como é, e todo mundo falou a mesma coisa”.

Por fim, a última subcategoria deste nível foi “Recursos e rotina de estudos” com 11 (onze) relatos, divididos em dois âmbitos: o ensino médio e posteriormente o ensino superior. O primeiro âmbito pode ser evidenciado no relato de Isabela - “tipo assim eu estudava mais no 1º colegial, no 2º colegial eu deixei a desejar e no 3º colegial foi pior ainda, aí que eu não estudei mesmo” e Maria - “nossa era BEM puxado, eu tinha aula integral alguns dias na semana, eu tinha prova toda semana e então assim, eu estudava de manhã, quando eu não tinha aula, a tarde eu estava estudando para a prova da semana”.

No âmbito do ensino superior, identificou-se uma forma mais ativa dos entrevistados em relação à rotina e recursos de estudos. Observa-se como comparativo os discursos de Isabela “eu imprimo os slides antes da aula e aí chega na aula eu anoto o que o professor fala nos slides, aí eu

chego em casa ou eu revejo ou vou ler um livro ou eu vou estudar sobre a matéria em sites” e Maria, “aula dada, matéria estudada. Eu tenho dia à noite, no outro eu já estudo e vou revendo ao longo da semana para não deixar para acumular em semana de prova”.

A escolha da psicologia como profissão é influenciada por diversos fatores, tais como as razões pessoais (autoconhecimento), questões humanísticas (ajudar o outro) e aspectos relacionados à natureza da própria profissão (objeto de conhecimento e forma de trabalho), bem como por concepções sociais e *status* da profissão (BASTOS; GONDIN, 2010).

Neste sentido, observou-se nos relatos dos participantes desta pesquisa um interesse relacionado à natureza da profissão. Todavia, eles não tinham uma visão ampla do que seria a psicologia e seus diferentes campos de atuação, uma vez que o *status* social da psicologia está comumente associado à vertente clínica (BASTOS; GONDIN, 2010).

Conhecer as expectativas dos estudantes sobre o curso e o ensino superior em si é um ponto importante de ser considerado, uma vez que elas contribuem para adaptação acadêmica (SOARES *et al.*, 2021), favorecendo que os estudantes se sintam identificados e capazes de superar problemas do curso e suas futuras escolhas profissionais (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015)

## **Categoria Adaptação à universidade**

Nessa categoria, os relatos foram separados nas subcategorias Estresse, *Coping* e Pandemia. Sendo que a primeira subcategoria pode ser evidenciada em 06 (seis) relatos, sendo relacionadas ao ensino médio e superior. Para exemplificação, toma-se como base o relato de Antônio, que refere que durante o ensino médio seu estresse estava baseado na pressão de passar nos vestibulares – “eu me senti muito pressionado nesse, nesse sentido, foi o mais estresse assim. Sim, lógico que eu tive estresse com trabalho, estresse com prova e trabalho, mas a pressão de que você precisa passar numa faculdade pública”. Posteriormente, com o ingresso na faculdade, seu estresse está sendo pautado em provas e trabalhos, observando uma diminuição da pressão que sentia - “eu acho que é um estresse normal, sabe, é o estresse de estar ali fazendo, de estar naquela adrenalina. É de saber que você tem aquela data para entregar, e que tem outro trabalho. E tudo mais”.

Outro relato é o de Isabela, que retrata essa pressão que por muitas vezes foi imposta pelos

professores durante o ensino médio – “os professores, nossas! Os professores que mais me colocavam pressão sabem? Pressão em mim não, na sala, eles falavam olha se vocês não estudarem todo dia isso, você não passa, você não consegue fazer prova, você...entendeu?”. Sequencialmente sendo substituída por estresse causado pelas provas da graduação - “faculdade estressa a gente, mas a gente não tem nem tempo de ficar estressado, porque é muita coisa para estudar ((ri)) entendeu? Então assim, não tem nem o que ficar reclamado”.

Três relatos trouxeram indícios de estratégias de *Coping*. Notou-se que as estratégias utilizadas pelos estudantes em sua maioria foram estratégias focadas na emoção como a busca de suporte social de amigos, pais, professores e focadas na no problema, por meio do suporte instrumental e apoio financeiros (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). Isabella, ao ser questionada sobre o que favorece sua adaptação, respondeu: “apoio dos meus amigos lá da minha outra cidade, quanto apoio dos pais, porque, nossa, é muito difícil assim, pelo menos para mim [...]”. Maria também retrata esses quesitos - “os recursos que eu tenho, tanto como financeiro quanto apoio da minha família, coisas assim”.

Essas estratégias evidenciadas pelos estudantes, seguem os fatores propostos por Santos, Oliveira e Dias (2015), que esclarecem que no contexto universitário são importantes as redes de apoio, como família, colegas e professores da universidade, os quais potencializam o processo de adaptação acadêmica.

Outro fator importante no contexto atual foram as consequências trazidas pela Pandemia no ensino dos jovens relacionadas ao ensino remoto. Os entrevistados relataram, em sua maioria, sobre dificuldade de concentração e foco para essa modalidade de ensino. Ponto esse retratado nas falas de Antônio - “então, assim, eu não sei se eu consegui absorver o conteúdo da forma que eu tô absorvendo no presencial e como eu gostaria, eu me dediquei, eu me esforcei, mas, eu acho que, sabe, quando você acha que ficou para trás, e você poderia ter estudado melhor, sabe?”, tal como a da entrevistada Isabela - “eu acho que aula remota para mim é *podcast*, eu ponho a aula e vou fazer outras coisas, né, então, afetou muito na minha concentração, no meu modo de estudar”.

Para Carlotto, Teixeira e Dias (2015), as diversas estratégias utilizadas pelos estudantes, sejam ela forma de estudo, suporte social, entre outros, favorecem a adaptação acadêmica e a resolução de problemas. Em contrapartida, comportamentos de evitação e esquiva estão relacionados com baixos índices de ajustamento social.

## Categoria Aspectos emocionais

Nessa última seção, serão apresentados os relatos a respeito de aspectos emocionais. De modo amplo, 21 relatos abordam tal tema e optou-se por apresentar uma subcategoria adicional, responsabilidade (03 relatos), devido a relevância desse sentimento na transição do ensino médio para o superior.

Sobre responsabilidade, estão interligados sentimentos de motivação para continuar no curso de psicologia, tal como sentimento de ter autonomia diante aos estudos. O primeiro ponto é explicitado por Victória – “[...] ajudar as pessoas, assim, ter uma vida melhor e, como consequências, assim, ajudar as pessoas que eu gosto muito, tanto que eu sempre, sempre, assim, vou nesses eventos voluntários, projetos, assim, eu adoro essas coisa”. O sentimento de autonomia é retratado na fala de Isabela – “então ali é você por você, se você não fez um trabalho em grupo, você que se dane, então você tem que correr atrás de tudo, não vai ter sempre seus amiguinhos ali do lado, professor não vai te dar meio ponto à toa, então você tem que correr atrás das suas coisas”.

Por fim, a última temática dessa categoria foi o que mais se apresentou em todas as entrevistas, destacando sua evidência em 21 (vinte e um) relatos. Essa subcategoria envolve pontos desconfortáveis como insegurança, medo, desespero, ansiedade, crença de incompetência e incapacidade, tal como sentimentos agradáveis como alívio, capacidade, realização, maturidade, felicidade e orgulho.

Os sentimentos desconfortáveis, em sua maioria, estão atrelados às vivências do ensino médio. Esse ponto pode ser visto em todos os relatos: Isabela – “no meu 2º ano do ensino médio, é, eu, é, como eu posso dizer, eu estava mais desesperada, assim, porque eu não tava conseguindo estudar direito, eu não queria saber de nada, eu estava com muito medo de quando chegasse o 3º colegial e tudo na realidade, mas, eu também tava muito ansiosa, esperançosa pelo 3º ao mesmo tempo sabe”. Nesse mesmo sentido, Maria exemplifica: “oprimida mesmo, sabe? Eu tinha bastante crise de ansiedade no 3º ano, então foi bem difícil para mim, e eu me achava muito tipo, incompetente, sabe? Porque era muito difícil, as provas também eram difíceis”. Victória - “Olha eu tinha muita insegurança assim, medo de não conseguir alcançar o que eu queria, eu não sei porque, ó, é uma mistura, né, gente, de, de sentimento, eu tinha medo de não conseguir, essa insegurança, mas, ao mesmo tempo, eu tinha força de vontade, sabe?”

Assim como Antônio – “a ansiedade foi me atrapalhou demais, mas eu sempre fui uma pessoa que gosta de estudar, porque, assim, eu me sentia uma pessoa, vamos supor, inútil, quando não estou estudando”

Em contrapartida, os sentimentos agradáveis foram atrelados às vivências atuais do ensino superior. A estudante Isabela traz em sua fala sentimentos de orgulho por estar no mundo acadêmico – “ai, gratidão, nossa, gratidão com certeza, éééé por eu ter... por mais que eu não tenha me esforçado muito pra conseguir entrar na faculdade, [...] é uma faculdade muito boa”. Maria também retratada isso em sua fala – “ Ah, eu tô satisfeita, assim me olhando como aluna, eu tô bem satisfeita”.

Victória traz sentimentos de orgulho em seu relato – “eu fico muito satisfeita, eu fico assim, nossa uma etapa da vida eu consegui, uma coisa que talvez, assim, num outro dia parecia distante para mim, hoje eu já consigo dizer: nossa conseguimos uma etapa!”. Antônio traz a questão da maturidade em sua discussão – “Bom, eu me sintotranquilo assim, sabe? Como eu te falei, eu me sinto mais maduro, que está em fase de crescimento e evolução como pessoa. Eu tô desconstruindo muitas coisas, muitos padrões, muitos pensamentos novos chegaram, novos olhares para novos horizontes. Então é isso, eume sinto feliz, estar na faculdade, estar cursando a faculdade de psicologia”.

Cabe ressaltar que o *status* de universitário também está relacionado com a satisfação, principalmente voltada ao ingresso e permanência na universidade. Isso porque “o ensino superior ainda se apresenta como um campo de difícil acesso para as camadas economicamente mais vulneráveis” (PERRONI; BRANDÃO, 2008, p. 82). Diante disso, é importante destacar a relevância do ensino superior como recurso de mobilidade social, tal como para a inserção na vida profissional desses jovens, já que a educação superior é entendida como chance individual para a inserção no mercado de trabalho e ascensão social, sendo, dessa forma, vista como um investimento (MARTINS, 2016).

## Conclusões

Este estudo descritivo, de caráter qualitativo, objetivou compreender as influências das vivências do ensino médio na transição para o superior na percepção de estudantes ingressantes de cursos de psicologia.

Observaram-se diferentes percepções dos estudantes acerca do ensino médio e superior, no âmbito interpessoal e acadêmico.

Sobre a relação aluno-professor, todos os estudantes notaram um distanciamento dos professores do ensino superior em relação aos do ensino médio, ponto esse atribuído ao amadurecimento das relações. Em contrapartida, as relações socioafetivas foram muito mais próximas com os colegas de classe, o que possibilitou um suporte para a nova vida acadêmica.

Fatores como o suporte social e instrumental foram importantes favorecedores da adaptação acadêmica dos estudantes. Além disso, destaca-se que a pandemia se caracterizou como um estressor adicional no processo de adaptação acadêmica dos estudantes investigados.

Diante do ingresso no ensino superior, os estudantes foram mobilizados em seus sentimentos e emoções, tanto agradáveis quanto desagradáveis de sentir.

Os resultados do estudo sugerem a necessidade de se trabalharem as expectativas dos estudantes sobre o ensino superior já no ensino médio e a promoção de programas institucionais para o favorecimento do processo de adaptação ao ensino superior, considerando-se todos os desafios e estressores relacionados a esse período.

## Referências

ALMEIDA, Leandro S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Coruña, v. 15, p.203-215, 2007. Disponível em: [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7078/RGP\\_15-14\\_Cong.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7078/RGP_15-14_Cong.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 11 mar. 2021.

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C.; FERREIRA, Joaquim Armando. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (qva). **Psicologia**, Lisboa, v. 13, n. 1/2, p. 189-208, 4 jun. 2014. DOI: 10.17575/rpsicol.v14i2.510. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v14n2/v14n2a05.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GONDIN, Sonia Maria Guedes. **O trabalho do psicólogo no Brasil: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARLOTTO, Rodrigo Carvalho; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia. Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. **Psico-USF**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 421-432, dez. 2015. DOI: 10.1590/1413-82712015200305. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n3/2175-3563-pusf-20-03-00421.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CORTELLA, Mario Sergio. **Por que fazemos o que fazemos?** aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização. São Paulo: Planeta, 2016.

HEILBORN, Maria Luiza; CABRAL, Cristiane. S. Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. In: Ana Amélia Camarano (org.). **Transição para a Vida Adulta ou Vida Adulta em Transição?** Rio de Janeiro, Brasil: IPEA, 2016.

LAZARUS, Richard. S., FOLKMAN, Susan. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer, 1984.

LEON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

MARTINS, Bibiana Volkmer. Expansão e diversificação do Ensino Superior no Brasil: a mobilidade social e a inserção profissional dos jovens estudantese egressos de cursos superiores tecnológicos na região metropolitana de Porto Alegre-RS. 2016. 435f. Tese (Doutorado). Curso de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/150919/001009379.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MATTA, Cristiane Maria Barra da, LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 21, n. 3, p.583-591, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>>. Acesso em 01 mar.2022.

MARGULIS, Mário. Juventud: una aproximación conceptual. In: Solum Donas Burak (org.). **Adolescencia y juventud em America Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001, p.41-56.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana

Cristina Garcia; PICCOLOTO, Neri Maurício. Contribuições da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 10-18, 2013. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/rbtc.org.br/pdf/v9n1a03.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

PERRONI, Jennifer; BRANDÃO, André. Escolas públicas?: o difícil acesso ao ensino de qualidade no Brasil. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 10, n. 1/3, p. 73- 90, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20080007/27>. Acesso em: 13 mar. 2022.

RAMOS, Fabiana Pinheiro; *et al.* Desafios na trajetória acadêmica e apoio psicológico ao estudante universitário: contribuições de dois projetos de extensão. **Revista Guará**, Vitória, v. 6, n. 9, p. 57-67, 26 jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.30712/guara.v6i9.15783>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/guara/article/view/15783/13678>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 150-163. DOI: 10.15348/1980-6906. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v17n1/13.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022

SILVA, Glauco Peres da. Análise da evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7wW3qTf6LqYqhnHjnqXN5Td/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 01 mar.2022.

SOARES, Adriana Benevides *et al.* Vivências, habilidades sociais e comportamentos sociais de universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. v. 34, e34311, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102.3772e34311>>. Acesso em 01 mar.2022.

SOARES, Adriana Benevides *et al.* Situações interpessoais difíceis: relações entre habilidades sociais e coping na adaptação acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 39, e183912, 2019. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>>.  
Acesso em 01 mar.2022.

SOARES, Adriana Benevides *et al.* Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 25, e226072, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072>>. Acesso em 01 mar.2022.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira de. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: MONTEIRO, Filomenea M.de A. (org.). Educação como espaço da cultura. **VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. ANPEd.EdUFMT, 2006, p. 145-161. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/235/o/A\\_complexidade\\_a\\_escola\\_e\\_o\\_aprender-ensinar.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/235/o/A_complexidade_a_escola_e_o_aprender-ensinar.pdf). Acesso em: 28 fev. 2021.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, jun. 2016. DOI: 10.1590/S1517-9702201606139017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0331.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v.22, n.44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144/1637> Acesso em 28 mar.2018.