

EXPECTATIVAS DE UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES SOBRE O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Maria José Martins²¹

Camila Alves Fior²²

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar as expectativas de universitários sobre o ensino superior. Participaram da investigação 20 ingressantes de uma universidade pública brasileira, sendo 13 do sexo masculino e oito se declararam negros. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e os dados foram tratados pela análise de conteúdo. Os relatos evidenciaram expectativas positivas e elevadas relacionadas à carreira, às mudanças e desenvolvimento pessoal, à formação universitária, à instituição, às relações interpessoais com pares e às interações com professores. Os resultados ampliam o conhecimento sobre os anseios de um público heterogêneo que acessa o ensino superior e evidenciam os desafios institucionais na concretização de tais expectativas diante do ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: expectativas; desenvolvimento profissional; aspirações profissionais; universidades.

Introdução

O ensino superior (ES) vivenciou, nas últimas décadas e em escala mundial, uma expansão impulsionada pelo entendimento da educação como um direito social e como um mecanismo de redução da desigualdade e de desenvolvimento econômico dos países (Neves et al., 2018). No Brasil, a ampliação no acesso ao ES resultou em um crescimento no número de matrículas, mas manteve a

²¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9916-9847>. E-mail: martinsmjm2088@gmail.com

²² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4789-6137>. E-mail: cafior@unicamp.br

Endereço para correspondência: Rua Sérgio Buarque de Holanda, 251 - Cidade Universitária, Campinas - SP, 13083-859. E-mail: martinsmjm2088@gmail.com

maioria das vagas na rede privada de ensino e uma alta seletividade no acesso às instituições públicas e gratuitas, condição que historicamente excluiu desse nível de ensino estudantes das camadas populares (Brasil, 2019; Heringer, 2018). Mudanças nessa realidade ocorreram por mobilizações sociais que impulsionaram legislações e que culminaram na implementação de ações afirmativas no acesso ao ES público as quais resultaram em uma maior heterogeneidade no perfil dos estudantes, inclusive nos cursos de alta demanda (Aguiar Neto, 2019; Heringer, 2018).

O ingresso no ES público é uma conquista desejada pelos calouros e por seus familiares após anos de escolarização e de preparação para os processos seletivos e representa um momento ímpar no desenvolvimento da carreira e para as transformações nos cursos de vida pessoal e profissional, especialmente para jovens de camadas populares (Figueiredo, 2018). A entrada na educação superior é um marco na trajetória de escolarização dos alunos e tal acesso é acompanhado por um conjunto de expectativas (Soares et al., 2018).

As expectativas acadêmicas são anseios dos estudantes, constituídas por componentes cognitivos e motivacionais, e que expressam as ambições pessoais sobre o ingresso no ES (Almeida et al., 2016). As expectativas influenciam as ações dos ingressantes, o engajamento neste nível de ensino, o bem-estar, o rendimento acadêmico e o sucesso acadêmico (Araújo, 2017; Soares et al., 2018). As antecipações ocupam a centralidade entre as variáveis relacionadas à transição para o ES, já que o despertar de ideias sobre o futuro influencia as realizações, além de predizer a qualidade da adaptação e da permanência neste nível de ensino (Araújo & Almeida, 2015; Porto & Soares, 2017b).

Na proposição teórica e longitudinal para compreender a evasão no ES, Tinto (1997) destaca a importância das expectativas dos discentes, situando-as dentre as variáveis anteriores ao ingresso e que influenciam os objetivos e os compromissos dos calouros com a instituição e com o graduar-se, os quais impactam o envolvimento dos mesmos nos contextos acadêmicos e sociais e atuam no aprendizado, na intenção de permanecer e na decisão de evadir (Tinto, 1997). Dado que o primeiro ano no ES é crítico ao estudante pois, ao mesmo tempo que fornece as bases para o bem-estar psicológico e para a trajetória acadêmica, é um momento que concentra taxas elevadas de insucesso, reprovação e abandono do curso, o conhecimento sobre as variáveis que auxiliam na predição do sucesso acadêmico, tais como as expectativas, é ímpar para a implementação de ações que garantam a permanência no ES (Faria & Almeida, 2021). Com a convicção de que as finalidades das ações afirmativas não se resumem ao acesso, mas devem enfatizar a permanência e o sucesso acadêmico (Heringer, 2018).

Apesar de as expectativas pertencerem aos indivíduos, a instituição tem um papel importante na identificação das características das expectativas para melhor receber seus calouros, já que a

transição educativa envolve experiências que requerem dos estudantes apropriações comportamentais e cognitivas para o enfrentamento dos novos desafios (Casanova et al., 2020; Korstange et al., 2020). Com isso, é esperado que na transição para o ES, os discentes formulem expectativas em múltiplas dimensões, dentre elas, anseios sobre a vida acadêmica, os recursos institucionais, a carreira, as relações interpessoais e o desenvolvimento pessoal, visto serem aspectos presentes na transição ao ES (Soares et al., 2018).

As expectativas vinculadas à carreira englobam os anseios sobre a escolha, a satisfação pessoal e profissional com o curso, as perspectivas de inserção no mercado de trabalho, o sucesso nos retornos financeiros e no reconhecimento social da profissão e o desenvolvimento pessoal (Canal & Almeida, 2022; Fleith et al., 2020; Marinho-Araujo et al., 2015). Mostram-se elevadas e positivas sobre a formação no ES, o que favorece a aquisição de conhecimentos e a preparação para carreira de forma bem-sucedida, além de serem de longo prazo, cujos retornos, vinculados à satisfação pessoal e profissional, não são alcançados de maneira imediata (Moreno & Soares, 2014). A construção dos anseios sobre a carreira é influenciada pelo contexto no qual o estudante se insere e pelas experiências anteriores ao ingresso (Buscacio & Soares, 2017; Canal & Almeida, 2022). Em uma investigação com trabalhadores, Ribeiro et al. (2020) verificaram que a formação educacional e profissional é vista como elemento fundamental para a trajetória de carreira. Por sua vez, brasileiros inseridos em realidades laborais informais e precarizadas associam trabalho decente ao reconhecimento social e ao ofício com regulamentação formal por leis trabalhistas e pela seguridade social. O que sugere que a diversidade de contextos de vida e educação, principalmente a que estão inseridos muitos dos estudantes que acessam ao ES brasileiro, pode associar-se a anseios distintos sobre a carreira (Ribeiro et al., 2020).

Ainda sobre o ES, as perspectivas sobre o curso apresentam-se elevadas, positivas e de curto prazo, ou seja, espera-se vivenciar experiências já no ingresso da formação e que estão vinculadas à capacitação teórica e técnica a partir do contato com o currículo, das atividades em sala de aula e das distintas oportunidades formativas (Fleith et al., 2020; Soares et al., 2018). Espera-se uma formação acadêmica completa, com aprendizagens em disciplinas e nas atividades oportunidades extracurriculares que resultem em qualificação para o desenvolvimento da carreira (Oliveira et al., 2016).

Ressalta-se que o currículo não centraliza apenas atividades obrigatórias, mas envolve vivências complementares e extracurriculares que possibilitam ao estudante compor a sua formação com oportunidades distintas (Fior & Mercuri, 2009). Acrescenta-se que as aspirações dos estudantes quanto ao curso merecem atenção pelas instituições, atentando-se para que o contato com conteúdos específicos da área ocorra desde o início da graduação e permita aproximação entre o estudante e

seu objeto de conhecimento, já que esta experiência associa-se a uma maior satisfação com o curso escolhido, traz impactos na adaptação geral e de carreira, favorece o desempenho do discente e diminui os riscos de evasão (Ambiel & Barros, 2018; Figueiredo & Leite, 2019; Fior & Mercuri, 2009).

Nas antecipações sobre os recursos institucionais, que são de curto prazo e positivas, compreendem-se as projeções relacionadas às aprendizagens e às interações no contexto institucional a partir de sua infraestrutura e dos recursos disponíveis (Moreno & Soares, 2014). Os ingressantes esperam encontrar as condições físicas necessárias para a formação, tais como biblioteca, laboratório, salas para aula e estudos (Moreno & Soares, 2014; Soares et al., 2018). Somam-se as formas de apoio à permanência que incluem o suporte docente, os serviços de apoio que não se limitam a aspectos materiais, mas envolvem ações educacionais e de bem-estar, que auxiliam no enfrentamento das demandas acadêmicas e que estão associadas à satisfação acadêmica (Chico et al., 2022) e necessitam de políticas institucionais para sua implementação (Dias et al., 2020).

Nas expectativas vinculadas às relações interpessoais, os anseios incluem a possibilidade de interação com colegas e professores (Oliveira et al., 2014; Santos et al., 2015). As expectativas dos universitários brasileiros são positivas para o estabelecimento de amizades, para a construção de contatos de trabalho, para a troca de conhecimentos e convívio social, inclusive nas atividades de integração ao ES que auxiliam na aproximação com colegas e com ambiente universitário (Soares et al., 2018). Atentando-se que a construção de relações sociais significativas entre pares fornece suporte ao enfrentamento dos desafios da transição, adaptação e permanência no ES (Luca et al., 2018; Moreno & Soares, 2014; Silva, 2019).

Os estudantes constroem expectativas vinculadas às questões pessoais que dizem respeito às conquistas desejadas sobre a construção da identidade, de uma maior autonomia na gestão da vida pessoal e no desenvolvimento de uma postura ética (Casanova et al., 2019). Os ingressantes brasileiros apresentam expectativas positivas quanto a seus atributos individuais para a realização de suas projeções de carreira, sendo um dos motivos que influenciam a escolha de profissão, já que acreditam que tais qualidades auxiliarão no desempenho das atividades formativas e na adaptação ao curso (Soares et al., 2018). E são descritas na literatura mudanças pessoais, psicossociais e aquisições de competências nos domínios cognitivos, interpessoais, comportamentais e de valores decorrentes do conjunto intencional das ações educativas (Mayhew et al., 2016).

Ressalta-se que as expectativas predizem a adaptação acadêmica, a satisfação com a escolha do curso e instituição, o desempenho acadêmico e o bem-estar dos estudantes (Farias & Almeida, 2020; Porto & Soares, 2017b) sendo que os anseios variam de realísticos, positivos, elevados e até os níveis irreais e mais baixos de antecipações (Araújo et al., 2019; Buscacio & Soares, 2017). Sabe-se que

projeções mais concretas estão relacionadas a uma integração acadêmica e social mais satisfatória e melhor desempenho acadêmico (Araújo et al., 2019). Entretanto, incongruências entre as formulações antecipadas e as percepções dos fatos concretizados geram frustração, desmotivação, impactam a vida acadêmica e associam-se à evasão (Almeida et al., 2016; Chico et al., 2022; Porto & Soares, 2017a; Tinto, 1997).

Das investigações empíricas são descritas que as mulheres apresentam níveis mais elevados de expectativas ao ingressarem no ES (Faria & Almeida, 2021; Fleith et al., 2020) e em dimensões específicas de desenvolvimento pessoal e profissional, para a carreira e para a interação social, e tais expectativas mais elevadas resultam em maior envolvimento institucional e sucesso acadêmico (Paulo & Almeida, 2020), além de compromisso social e acadêmico (Faria & Almeida, 2021). Diferentemente, outro estudo verificou que os homens, os estudantes mais velhos, os mais favorecidos socioeconomicamente, os com pais que concluíram o ES, apresentam níveis mais elevados de expectativas pessoais (Araújo et al., 2019). As expectativas também são influenciadas por variáveis como trabalho, formas de acesso ao ES e momento do curso. Estudantes que não trabalham apresentam expectativas mais elevadas em relação ao ES, tendo por referência os que exercem atividades ocupacionais (Fleith et al., 2020). Destaca-se que há semelhanças entre o grupo de cotistas e não cotistas (Faria & Almeida, 2021), em que ambos apresentam expectativas positivas e elevadas de projetos profissionais bem-sucedidos (Fleith et al., 2020). Ingressantes apresentam médias superiores comparados aos concluintes sobre o envolvimento institucional, curricular e geral, que predizem a qualidade da adaptação acadêmica. Quanto à relação entre expectativas iniciais e reais concretizações, calouros indicam menores índices comparados aos formandos em relação à efetivação das expectativas (Porto & Soares, 2017a).

Como já destacado, ainda que as expectativas sejam uma construção subjetiva, são fruto de uma síntese de influências que incluem: família, escola, pares e os contextos socioeconômicos e culturais mais amplos, além de fatores institucionais (Aguiar Neto, 2019; Canal & Almeida, 2022; Figueiredo, 2018). Do conjunto de variáveis que afetam a construção e a concretização das aspirações dos estudantes, salientam-se as mudanças vividas no âmbito educativo devido à crise sanitária por SARS-CoV-2 e das medidas de segurança para o controle das infecções que afetaram as configurações da educação superior (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). Com a suspensão das atividades presenciais e migração para o ensino remoto emergencial, as experiências universitárias tornaram-se distintas e podem trazer dificuldades na concretização das expectativas que poderiam ser realistas em contextos anteriores à pandemia. Os ingressantes podem, ainda, encontrar barreiras na revisão das expectativas iniciais, devido às novas configurações da vivência no ES (Canal & Almeida, 2022; Fior & Martins, 2020).

Soma-se que o enfrentamento das demandas universitárias é mediado pelas expectativas e estas têm impactos sobre os estudantes em sua vida acadêmica (Araújo & Almeida, 2015). Isso porque as percepções, as escolhas, o envolvimento com diferentes oportunidades e níveis de bem-estar e sucesso são mediados pelas antecipações dos discentes (Almeida et al., 2016). Ao se depararem com a realidade do contexto institucional e os desafios que se interpõem às experiências universitárias, os ingressantes são impelidos a reformularem suas expectativas prévias com novas percepções das vivências concretas. Com isso, as instituições, a par dos impactos das expectativas sobre a satisfação e a permanência, podem auxiliar seus estudantes a redefinirem aspirações mais palpáveis (Canal & Almeida, 2022; Chico et al., 2022; Korstange et al., 2020).

Apesar da relevância dos estudos quantitativos sobre as expectativas e das contribuições de seus achados (Farias & Almeida, 2020), diante das alterações no contexto educacional vivenciadas pela pandemia de COVID-19 (Canal & Almeida, 2022; UNESCO, 2020) há a necessidade de aprofundar a compreensão das expectativas dos discentes sobre o ingresso no ES, a fim de serem construídos novos conhecimentos sobre os anseios e os contextos nos quais as antecipações serão ou não concretizadas, considerando variáveis pessoais e socioculturais. Assim, compreender as expectativas dos ingressantes é fundamental para o planejamento intencional de ações que visem o sucesso acadêmico (Almeida et al., 2016), principalmente com as mudanças advindas no ES, tal como a migração para o ensino remoto emergencial, o qual, ainda que em caráter provisório, tem alterado as experiências de adaptação a esse nível educacional (Canal & Almeida, 2022; Fior & Martins, 2020). Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar as expectativas de ingressantes de uma universidade pública brasileira em relação às suas carreiras, às experiências acadêmicas, ao desenvolvimento pessoal, às interações sociais com pares e com os docentes, e sobre os recursos institucionais.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 20 ingressantes matriculados em cursos integrais e noturnos de uma universidade pública brasileira, sendo 65% homens, com idades variando entre 17 a 27 anos ($M = 19,8$, $DP = 2,94$). Da amostra, 55% se declararam brancos e 40% se descrevem como negros, e o ingresso de 40% dos participantes ocorreu por meio de cotas-étnicos raciais e/ou reserva de vagas para estudantes egressos da escola pública. Dos ingressantes, 60% estavam vinculados às áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas e 70% frequentavam o curso de opção preferencial.

Instrumentos

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas individuais, semiestruturadas e que permitiram acessar relatos referentes às expectativas sobre o ES. As entrevistas foram conduzidas com base em um guia construído especificamente para este estudo tendo como referenciais instrumentos de outras investigações (Casanova et al., 2019; Soares et al., 2018). O roteiro da entrevista abordou dados de caracterização dos participantes, informações sobre a forma de ingresso na universidade e os anseios de carreira, formação acadêmica, aspectos institucionais, pessoais, relações com docentes e com os pares.

Procedimentos

Este estudo é parte de uma investigação mais ampla e refere-se ao primeiro momento de coleta de dados de um estudo longitudinal com foco na transição de estudantes para o ES e sobre o processo de adaptação acadêmica. O objetivo desta primeira etapa é levantar as expectativas de ingressantes sobre o ES, com destaque para as dimensões anteriormente apresentadas. A investigação atendeu às resoluções específicas sobre as pesquisas com seres humanos, foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE 26507519.2.0000.8142) e pela instituição. A coleta de dados ocorreu no mês de março do ano de 2020, antes da suspensão das atividades presenciais devido a pandemia de Covid-19. O convite aos estudantes para a participação no estudo foi realizado pessoalmente por uma das pesquisadoras, nos dias de matrícula presencial e/ou em dias subsequentes, dentro da semana inicial de ingresso ao ES. Após o consentimento e o assentimento por escrito dos participantes e de seus responsáveis, as entrevistas presenciais foram agendadas e realizadas, conforme conveniência dos mesmos, em uma sala reservada da universidade, com duração média de 50 minutos. Ressalta-se que no momento da entrevista, 75% dos participantes frequentavam a instituição há no máximo quatro dias.

As entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas. A partir da solicitação específica aos estudantes para descreverem as expectativas vinculadas ao ES, com destaque à formação acadêmica, às questões pessoais, às interações com os pares, aos aspectos institucionais, de carreira e com relação ao corpo docente, os relatos a cada um desses itens foram submetidos à análise de conteúdo temática. Inicialmente, foi realizada a pré-análise com a leitura integral das entrevistas, seguindo-se com a exploração conforme os objetivos do estudo e a identificação das unidades temáticas e, finalmente, investiu-se na organização de categorias, as quais emergiram do próprio estudo (Bardin, 2011).

Resultados

A análise do relato dos estudantes permitiu a identificação de categorias dentro de cada um dos aspectos referentes à vivência do estudante no ES: carreira, instituição, formação universitária, aspectos pessoais, interações com pares e docentes, as quais encontram-se descritas a seguir e são ilustradas com falas dos participantes²³.

Nas expectativas sobre a carreira estão presentes os anseios dos calouros sobre as atividades ocupacionais após o ES, uma vez que entende-se que o ingresso na universidade constitui um marco importante na trajetória profissional e na concretização de projetos de vida. A análise das falas dos participantes permitiu a elaboração de três categorias, a saber: a) confirmação e satisfação com a escolha realizada; b) inserção profissional e construção de uma carreira bem-sucedida; c) concretização de projetos pessoais que viabilizem transformação nas histórias pessoais e familiares.

Sobre a confirmação e satisfação com a escolha realizada, foram descritas expectativas que atribuem à vivência universitária a possibilidade de ratificar a escolha de um curso, isentando os jovens de sofrimentos e da necessidade de novas escolhas, tais como expresso pela fala de Gal “espero que seja o que eu realmente quero ... porque desde o nono ano, eu venho com essa certeza e eu não variei... não quero me decepcionar”. Outra categoria identificada nas expectativas vinculadas à carreira refere-se ao desejo pelo ingresso com sucesso no mercado de trabalho, sendo os anseios sobre emprego e estabilidade na carreira presentes no relato do ingressante Oto “espero que eu consiga arrumar um emprego legal quando eu acabar, porque o meu ponto é arrumar um emprego”. Ainda com relação à carreira, outra categoria relaciona-se às possibilidades de construções de novas trajetórias ocupacionais e que sejam distintas de experiências pessoais e familiares prévias e que viabilizem mobilidade social, tais como expresso no excerto de um ingressante com vivências prévias de trabalhos informais:

Entrar aqui foi muito difícil ... eu tinha o pensamento de trabalhar e viver minha vida..., mas aqui, eu penso em ir além. Uma faculdade grande que me dá capacidade de pular bem mais alto, se eu for crescendo, cada vez eu posso crescer mais (Gil).

Sobre as expectativas dos ingressantes em relação à instituição foram identificadas condições materiais e simbólicas que viabilizam o projeto formativo do estudante e agrupadas em duas categorias sobre as quais a reputação institucional tem um grande impacto. A primeira diz respeito ao

²³ Os nomes dos participantes foram alterados a fim de preservar o anonimato dos mesmos.

clima e ao apoio simbólico da instituição e a segunda refere-se à infraestrutura, suportes materiais e de recursos humanos da universidade.

Com relação ao clima e ao apoio simbólico da universidade, os estudantes esperam que sejam oferecidas condições e ambiente favoráveis para o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem, para a superação das dificuldades acadêmicas e para o desenvolvimento da carreira, como destacado “eu espero ser respeitado por isso... ser respeitado pela minha trajetória. Espero que tenha essa preocupação... esse suporte emocional” (Téo). Soma-se, nessa categoria, expectativas atribuídas à universidade, a fim de proporcionar percursos formativos que auxiliem o estudante a integrar-se ao mercado de trabalho, tais como expresso por Max “por ser uma das melhores, se não a melhor..., eu espero grandes coisas... eu espero que a faculdade me ajude com essa parte de estágios também, para eu conseguir entrar nessas grandes empresas”.

O reconhecimento social da instituição mobiliza expectativas em termos dos recursos materiais, da infraestrutura e do suporte dos profissionais que atuam nos serviços técnicos administrativos da universidade, sendo que essa se constitui como a segunda categoria dentro dos anseios vinculados à instituição. Constata-se o desejo pelo apoio financeiro e outros auxílios importantes para a permanência, pelos recursos materiais, como laboratórios e bibliotecas, expresso no relato:

A primeira coisa que eu pensei, desculpa, mas foi ‘eu vou usar muito essa universidade’, porque ela dá muita chance de muita coisa ... se eu quiser, consigo puxar tudo o que ela oferece, então a minha expectativa está muito alta (Oto).

Os anseios dos ingressantes sobre os aspectos pessoais estiveram centrados nas mudanças e no desenvolvimento a serem vividos em decorrência da experiência universitária. A análise de conteúdo evidenciou a espera de mudanças nas competências a) pessoais; b) interpessoais e altruísmo e c) intelectuais. Na categoria competências pessoais estão descritas as expectativas de mudanças no que se refere à autonomia, à autopercepção, à gestão da vida pessoal, ou seja, são anseios voltados ao próprio estudante e que possibilitarão ao mesmo assumir um papel de protagonista na sua vida acadêmica e pessoal, como expresso pelo relato de Max “espero poder ter uma autonomia melhor sobre a minha vida... escolher o que eu quero fazer”.

A segunda categoria identificada nos relatos dos estudantes refere-se às competências interpessoais e altruísmo, que dizem respeito ao desenvolvimento e aprimoramento nas habilidades relacionais e que possibilitarão o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, somado à possibilidade de contribuir socialmente e desempenhar comportamentos assertivos frente às diferenças interpessoais, ilustrado pelo excerto da fala de Isa “eu espero que eu consiga ser melhor

como pessoa e como profissional. Eu acho que como pessoa, ser mais humana, ser mais sociável, ser mais acessível às pessoas”. Além destes, o desenvolvimento das competências intelectuais referentes às transformações na visão de mundo, na aquisição de conhecimentos específicos e no aprimoramento de habilidades linguísticas consistiram na terceira categoria sobre as mudanças pessoais almejadas, como refere Ari “eu espero crescer... evoluir meu pensamento aqui, mudar meu pensamento... crescer pessoalmente, ... quero evoluir meus pensamentos” e Gil “melhorar o português ... pretendo iniciar o inglês”.

No relato das expectativas sobre a vivência no ES, especificamente sobre a formação universitária, os estudantes descreveram projeções com relação às: a) atividades obrigatórias e b) experiências não obrigatórias. Nas expectativas para as atividades obrigatórias estão incluídas as perspectivas sobre o currículo, a relevância das disciplinas para a formação geral e profissional, o clima construído em sala de aula como favorecedor da aprendizagem, o compartilhamento de interesses curriculares e profissionais com os colegas, além das exigências acadêmicas da universidade, como verbalizam Leo “espero que seja um currículo muito puxado na área que eu gosto”, e Lui “espero aprender coisas que eu sei que eu vou usar no futuro com certeza, que não são coisas jogadas assim numa disciplina e tal, mas matérias importantes”.

A segunda categoria dentro das expectativas vinculadas à experiência de formação reúne um conjunto de desejos sobre a participação nas atividades não obrigatórias, das quais se destacam as atividades de pesquisa, de estudos extraclasse, de participação em organizações estudantis, atléticas, intercâmbio, ilustradas pelo excerto:

Além das matérias que eu tenho... eu quero poder conciliar coisas..., organizações estudantis, projetos, para não ter só uma rotina de estudos realmente, mas, tirar proveito de tudo o que o campus tem a me oferecer... Iniciação científica... intercâmbio, é uma coisa que eu realmente gostaria de fazer (Eli).

Sobre as aspirações voltadas às relações interpessoais com os pares foi identificada uma categoria referente à construção de uma rede de relações com os estudantes que viabiliza o suporte afetivo e social aos calouros. Os ingressantes almejam se relacionar com os colegas da turma e de universidade, com a expectativa de que essas relações não sejam restritas ao contexto formal de sala de aula, mas envolvam os ritos de passagem característicos da transição ao ES, das atividades esportivas e sociais e das moradias estudantis, expresso por Max “eu espero fazer amigos, espero conhecer gente nova, mas também, ... diversidade, acho que assim, pessoas diferentes. Eu espero que eu conheça pessoas diferentes”. No que diz respeito às relações interpessoais, há expectativas de que as interações com os pares forneçam acolhimento, uma convivência harmoniosa e o estabelecimento

de vínculos de confiança e suporte para o enfrentamento dos desafios inerentes a essa transição educativa.

Os relatos dos participantes sobre as expectativas com relação ao corpo docente foram agrupados em duas categorias: a) competências profissionais e acadêmicas do professor; b) humanização da prática educativa. A primeira categoria contempla as expectativas sobre a trajetória profissional e aos domínios nos aspectos didáticos dos docentes, ilustrados pelo conhecimento técnico e pedagógico, expresso no relato de Lia “professores capacitados com uma carreira acadêmica forte e que tenham... capacidade de manter uma sala, de passar informações suficientes para que eu me torne uma boa profissional”. Outro grupo de expectativas refere-se às competências interpessoais dos docentes e sobre a possibilidade de construir uma relação pedagógica empática e humanizadora e que forneça suporte aos estudantes, descritos nos excertos de falas dos calouros “eu espero que eles sejam empáticos... eu espero que a mente dos professores não seja tão fechada” (Mel) e “sejam bem receptivos, falar com ele [professor], ter o contato dele, ir à sala, tomar um café” (Leo).

Discussão

Os resultados deste estudo revelam que o ingresso em uma universidade pública brasileira é marcado por expectativas multifacetadas, positivas, elevadas e concretas sobre a carreira, a instituição, a formação universitária, as mudanças e desenvolvimento pessoal, as relações interpessoais com os pares, e as interações com professores, corroborando com investigações anteriores (Almeida et al., 2016; Soares et al., 2018). Neste estudo, apesar de solicitado aos discentes que descrevessem as expectativas em cada uma das dimensões apresentadas, constata-se que as mesmas estão articuladas, com destaque para o peso que os anseios sobre a formação universitária, a instituição e os docentes têm sobre os projetos de carreira.

O ingresso no ES representa uma ampliação nas oportunidades e realizações pessoais, interpessoais, acadêmicas e profissionais que vão além da preparação para o mercado de trabalho (Canal & Almeida, 2022; Marinho-Araújo et al., 2015; Mayhew et al., 2016). Os participantes deste estudo descreveram ambições elevadas, positivas e de longo prazo para carreira, na qual são antevistas inserções profissionais bem-sucedidas em contextos reconhecidos e na área de formação (Fleith et al., 2020). Os calouros acreditam que a instituição e os professores poderão contribuir para seu direcionamento profissional e inserção no mercado de trabalho (Soares et al., 2018). Ao entrarem em contato direto com o contexto da formação, os novos estudantes precisarão de auxílio para reavaliarem suas expectativas e construir perspectivas que propiciem a busca de oportunidades contextualizadas com a nova realidade (Almeida et al., 2016; Chico et al., 2022; Soares et al., 2018).

A compreensão das expectativas dos ingressantes pressupõe uma análise de elementos contextuais, tais como as características sociodemográficas, dos sistemas de ensino nacional e dos aspectos econômicos e sociais os quais influenciam os anseios dos indivíduos (Brasil, 2019; Ribeiro et al., 2020). Para os estudantes de camadas populares que acessam ao ES, cujas trajetórias pessoais e familiares anteriores são marcadas pela baixa escolarização e pelas ocupações informais, as antevisões de crescimento e de melhora nas perspectivas profissionais, a partir da educação superior, são vistas como fortemente promissoras e representam possibilidades de transformar suas trajetórias de vida, conquistar novos lugares e papéis sociais e que podem afetar a história e o futuro de grupos anteriormente excluídos (Aguar Neto, 2019; Figueiredo, 2018).

Areladas às ambições profissionais e de carreira, os participantes deste estudo apresentam expectativas positivas e elevadas quanto à formação universitária, entendida como base para as futuras oportunidades ocupacionais e este dado é coerente com investigações anteriores (Fleith et al., 2020; Oliveira et al., 2016). Sobre as atividades acadêmicas curriculares, o reconhecimento dos ingressantes sobre o valor do currículo é fundamental para o engajamento com as tarefas propostas o que impacta o rendimento, a adaptação, o bem-estar, a satisfação com o curso e com a instituição e a intenção de permanecer no ES (Chico et al., 2022; Farias & Almeida, 2020; Moreno & Soares, 2014; Porto & Soares, 2017b). As antecipações dos participantes em relação às vivências em sala de aula revelaram-se como anseios estimulantes para uma aprendizagem significativa e colaborativa de conteúdos teóricos, práticos e éticos, que confirmem a identificação com o curso e envolvam interações enriquecedoras com pares e professores (Buscacio & Soares, 2018; Oliveira et al., 2016). Diferentes autores discutem as contribuições que fatores acadêmicos e sociais, indissociáveis, têm na experiência universitária, sobretudo, para estudantes que têm a sala de aula como único espaço para intercâmbio com colegas e docentes e para a construção de competências acadêmicas e interpessoais necessárias à construção da carreira (Korstange et al., 2020; Tinto, 1997). Considerando que o ES apresenta desafios e demandas acadêmicas mais complexas, destaca-se o papel crítico dos professores na interlocução com os discentes e suas diferentes expectativas. E acrescenta-se a importância do desenvolvimento profissional dos professores para o planejamento das práticas pedagógicas visando incluir a diversidade dos estudantes no ES (Almeida et al., 2016; Fior & Martins, 2020).

Ainda sobre a formação universitária, as expectativas positivas e elevadas de envolvimento com atividades não obrigatórias reafirmam que a experiência universitária extrapola os limites das atividades obrigatórias, mas incorpora uma diversidade de vivências com impactos diretos no desenvolvimento, no rendimento e na intenção dos calouros permanecerem no ES (Fior & Mercuri, 2009; Mayhew et al., 2016; Tinto, 1997). O envolvimento dos estudantes em outras atividades além

dos compromissos curriculares obrigatórios é influenciado por variáveis pessoais, como o momento da graduação, a disponibilidade de tempo, e pelas características da instituição, dos projetos pedagógicos, da existência de estrutura física, material, pedagógica e humana para o desenvolvimento de tais iniciativas, bem como docentes e técnicos para orientarem a implementação de tais atividades (Fior & Mercuri, 2009). Considera-se que a instituição exerce influências significativas sobre a concretização das expectativas dos estudantes (Almeida et al., 2016; Canal & Almeida, 2022; Faria & Almeida, 2021; Porto & Soares, 2017a). Entre as formulações futuras dos ingressantes deste estudo estão usufruir de um contexto com clima saudável e respeito às diversidades, variadas oportunidades a serem buscadas por meio dos recursos e infraestruturas institucionais, e suportes materiais e simbólicos, como apoio à saúde mental e no enfrentamento dos novos desafios da vida acadêmica (Canal & Almeida, 2022; Oliveira et al., 2016; Soares et al., 2018). Com destaque para o fato de a reputação da instituição contribuir para a elaboração de expectativas anteriores ao ingresso e influenciar o processo de escolha pela instituição (Moreno & Soares, 2014).

Outro conjunto de expectativas dos ingressantes diz respeito às conquistas pessoais (Casanova et al., 2019; Mayhew et al., 2016). Estas envolvem a construção de uma nova autopercepção, autonomia, competências interpessoais e intelectuais, vistas pelos participantes como resultados da interação com o contexto institucional em toda sua extensão (Marinho-Araujo et al., 2015). Assim, os calouros esperam superações e transformações em aspectos da identidade e desenvolvimento de competências cognitivas e interpessoais (Porto & Soares, 2017b). Entretanto, a efetivação de tais expectativas envolve além de variáveis individuais, as características da universidade que podem criar condições que favorecem ou dificultem o crescimento pessoal dos graduandos (Araújo et al., 2019; Dias et al., 2020; Tinto, 1997).

Das expectativas dos participantes sobre as relações interpessoais com os pares são esperadas a formação de vínculos de confiança por meio de uma rede de interações com outros estudantes e do suporte afetivo viabilizado pelo contato com colegas dentro e fora da sala de aula (Oliveira et al., 2016; Santos et al., 2015). O que é promissor, uma vez que as relações interpessoais desempenham um importante papel na adaptação dos estudantes ao ES, por fornecer apoios instrumentais e afetivos para o enfrentamento dos desafios que se apresentam neste nível de ensino (Ambiel & Barros, 2018; Luca et al., 2018; Santos et al., 2015; Silva, 2019).

Por fim, as expectativas dirigidas ao corpo docente mostraram-se elevadas e positivas sobre as interações com os professores e corroboram com investigações anteriores quanto às relações entre docentes e graduandos e os impactos na adaptação acadêmica e na permanência (Oliveira et al., 2014; Oliveira et al., 2016; Silva, 2019). Destacam-se expectativas vinculadas aos processos de adaptação e estudos, à resolução de dúvidas e apoio, ao uso de estratégias didáticas que favoreçam a compreensão

dos conteúdos e ao aprendizado para a vida profissional (Moreno & Soares, 2014; Soares et al., 2018). E anseios positivos relativos à qualidade e frequência das interações com os docentes contribuem positivamente na adaptação acadêmica dos discentes (Oliveira et al., 2014). E acrescenta-se a relevância de os docentes compreenderem a extensão e profundidade de seu papel na relação com os estudantes e os impactos sobre o ensino-aprendizagem (Figueiredo & Leite, 2019; Fior & Martins, 2020). Deve-se atentar, ainda, ao peso das decisões pedagógicas, mediadas pelo docente, na construção de relações entre o estudante e o objeto de conhecimento e que podem ser marcadas por aspectos afetivos positivos ou negativos, os quais, aproximam ou distanciam, respectivamente, os ingressantes dos estudos (Figueiredo & Leite, 2019).

Este estudo corrobora com investigações anteriores trazendo contribuições para o conhecimento das expectativas manifestas por um público heterogêneo que ingressa no ES. Com efeito, as expectativas impactam na adaptação, no desempenho, no sucesso e na permanência dos discentes, dado que mediam as ações, as escolhas e o investimento de energia nas atividades de vida universitária (Almeida et al., 2016). Ressalta-se, entretanto, que as aspirações dos participantes desse estudo vinculam-se ao contexto de ensino presencial, que poucos dias após a coleta dos dados, devido medidas para controle das infecções por SARS-CoV-2 houve a migração para o ensino remoto emergencial trazendo mudanças e limites à concretização das expectativas dos discentes (UNESCO, 2020). A partir dos resultados apresentados, destacam-se implicações para adaptação e permanência dos ingressantes e para os riscos aumentados de evasão (Canal & Almeida, 2022; Fior & Martins, 2020; Tinto, 1997). Desta maneira, é fundamental que as instituições de ES atentem para o acolhimento e o suporte aos discentes na formulação de perspectivas que considerem os recursos pessoais dos estudantes e das instituições, inseridos e afetados por amplos fatores contextuais (Canal & Almeida, 2022; UNESCO, 2020).

Apontam-se como limites deste estudo as características do instrumento de coleta dos dados, com a utilização de um roteiro que definia previamente as dimensões das expectativas, o que pode ter limitado os relatos espontâneos dos calouros acerca das expectativas sobre o ES e ao fato de coletarem-se os dados em apenas uma instituição. Novas investigações poderiam ampliar a compreensão acerca das expectativas por meio de estudos qualitativos utilizando-se de entrevistas livres individuais e/ou grupos focais, além de ampliar a coleta com matriculados em diferentes instituições. Sugerem-se ainda novos estudos que permitam um acompanhamento longitudinal dos ingressantes que vivenciaram a transição ao ES no contexto de suspensão das atividades presenciais e migração para o ensino remoto, implicações estas que podem ser consideradas em estudos futuros.

Referências Bibliográficas

- Aguiar Neto, J. M. (2019). Trajetórias de sucesso escolar entre estudantes da escola pública na universidade: Um problema sensível? *Barbarói*, 54, 94–111. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.14595>
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: L. S. Almeida, & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Portugal: Universidade do Minho <http://hdl.handle.net/1822/42318>
- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. de O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia - Teoria e Prática*, 20(2), 254–267. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 4(2), 132–141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, 1(1), 13–32. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>
- Araújo, A. M., Gomes, C. M. A., Almeida, L. S., & Núñez, J. C. (2019). A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Anales de Psicología*, 35(1), 58–67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (1 ed). Edições 70.
- Brasil. (2019). *INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística de Educação Superior 2019*. (2020 Inep (ed.)). <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>
- Buscacio, R. C. Z., & Soares, A. B. (2017). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 69–79. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69>
- Canal, C. P. P., & Almeida, L. S. (2022). Vivências e permanência no ensino superior de universitários brasileiros que ingressaram durante a covid-19. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXVI(3), 122–138. <http://hdl.handle.net/10400.26/43534>
- Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R. B., & Marôco, J. (2019). Academic expectations questionnaire: A proposal for a short version. *SAGE Open*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244018824496>
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165–181. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>
- Chico, B. M., Osti, A., & Almeida, L. S. (2022). Satisfação académica de estudantes do ensino superior: Análise da produção científica (2010-2020). *Psicologia, Educação e Cultura*, XXVI(2), 37–54. <http://hdl.handle.net/10400.26/42100>
- Dias, C. E. S. B., Toti, M. C. da S., Sampaio, H., & Polydoro, S. A. J. (2020). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. Pedro & João Editores. <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>

- Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021). Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino superior: Análise em função do gênero e sistema de cotas. *Revista Amazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq*, XIII(1), 94–115. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8312/5924>
- Faria, A. A. G. de B. T., & Almeida, L. S. (2021). Adaptação acadêmica de estudantes do 1º Ano: Promovendo o sucesso e a permanência na universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7(e021024), 1–17. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797>
- Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas no ensino superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, 9(1), 68–93. <http://www.revistaepsi.com>
- Figueiredo, A. C. (2018). Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. *Educação e Pesquisa*, 44(0). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173462>
- Figueiredo, A. P. S., & Leite, S. A. da S. (2019). Afetividade e ensino: marcas de dois professores inesquecíveis da área da Matemática. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 9, 1–17. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.13490>
- Fior, C. A., & Martins, M. J. (2020). A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 10(e024742), 1–20. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: Importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia Da Educação*, 29, 191–215. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a10.pdf>
- Fleith, D. de S., Gomes, C. M. A., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas de sucesso profissional de ingressantes na educação superior: Estudo comparativo. *Revista Avaliação Psicológica*, 19(03), 223–231. <https://doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17412.01>
- Heringer. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: Das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7–17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Korstange, R., Brinthaup, T., & Martin, A. (2020). Academic and social expectations of incoming college students. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, 27(1), 1-34. <https://doi.org/10.24926/jcotr.v27i1.2334>
- Luca, L., Noronha, A. P. P., & Queluz, F. N. F. R. (2018). Relações entre estratégias de coping e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 169–176. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p169>
- Marinho-Araujo, C. M., De Souza Fleith, D., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da escala expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes na educação superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133–141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A. D., Wolniak, G. C., Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education works*. Jossey-Bass.
- Moreno, P. F., & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, 45, 114–127. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n45/n45a09.pdf>
- Neves, C. E. B., Sampaio, H., & Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, 6(12), 19–41. <https://doi.org/10.20336/rbs.243>

- Oliveira, C. T., Santos, A. S., & Dias, A. C. G. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: Sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43–53. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso
- Oliveira, C. T. de, Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239–246. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>
- Paulo, T. G., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas dos estudantes: Adaptação e validação de um instrumento de avaliação para Angola. *Revista E-Psi*, 9(1), 55–67. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo4.pdf>
- Porto, A. M. da S., & Soares, A. B. (2017a). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 34(1), 13–24. <https://doi.org/10.14417/ap.1170>
- Porto, A. M. da S., & Soares, A. B. (2017b). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia - Teoria e Prática*, 19(1), 208–219. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>
- Ribeiro, M. A., Cardoso, P. M., Duarte, M. E., Machado, B., Figueiredo, P. M., & Fonçatti, G. de O. S. (2020). Perception of decent work and the future among low educated youths in Brazil and Portugal. *Emerging Adulthood*, 1–9. <https://doi.org/10.1177/2167696820925935>
- Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: Implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia - Teoria e Prática*, 17(1), 150–163. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p150-163>
- Silva, G. H. G. da. (2019). Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: Caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das ciências exatas. *Educação Em Revista*, 35, 1–29. <https://doi.org/10.1590/0102-4698170841>
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. de A., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros Psicologia (Rio J. 2003)*, 70(1), 206–223. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v70n1/15.pdf>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizational. (2020). Higher education institutions' engagement with the community. *UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector Issue Notes*, 5.3, 1–9. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374128>

EXPECTATIONS OF HIGHER EDUCATION BY FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

This study aims to analyze university students' expectations of higher education. This study was conducted using 20 freshmen that were enrolled in a public Brazilian university, 13 of the students were men, and 8 of them self-identify as Africa–Brazilian. This data was collected using semi-structured interviews and examined through a process of content analysis. The report of these freshmen showed both high and positive expectations regarding their careers, self-development, university degrees, institution, relationships with peers, and interaction with teachers. The results improved our original expectations of the university students, including those from minority groups that enter higher education, while also highlighting the institutional challenges during emergency remote learning.

Keywords: expectations; professional development; occupational aspirations; universities.