



Avaliação: Revista da Avaliação da

Educação Superior

ISSN: 1414-4077

revistaavaliacao@uniso.br

Universidade de Sorocaba

Brasil

Jung de Andrade, Ana Maria; Pereira Teixeira, Marco Antônio  
Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico,  
permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários  
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 22, núm. 2, julio-noviembre,  
2017, pp. 512-528  
Universidade de Sorocaba  
Sorocaba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219152264014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários**

Ana Maria Jung de Andrade

Marco Antônio Pereira Teixeira

**Resumo:** O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma política governamental que visa reduzir a evasão e o baixo desempenho em universidades federais, indicando dez áreas de intervenção. Estudos apontam que a decisão de permanência no curso, o desempenho acadêmico e o próprio desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários são afetados por fatores contextuais, pessoais, relacionais e acadêmicos. Em uma nova universidade *multicampi*, o objetivo deste estudo foi relacionar a intenção de permanência, o desempenho acadêmico e a percepção de desenvolvimento psicossocial com as áreas do PNAES. Resultados indicaram correlações baixas ou inexistentes das variáveis-alvo com as áreas do PNAES. Destacou-se o desenvolvimento psicossocial relacionado a todas as variáveis analisadas. Implicações dos resultados para o aprimoramento das políticas e das ações de apoio ao êxito acadêmico são discutidas.

**Palavras-chave:** Universitários. Evasão. Rendimento escolar. Desenvolvimento psicossocial.

### **Student assistance areas: relations with academic achievement, dropouts and psychosocial development**

**Abstract:** The *Programa Nacional de Assistência Estudantil* (PNAES) is a governmental politic that aims to reduce dropouts and low grades in federal public universities, specifying 10 areas to work on and achieve the results proposed. Different studies indicate that dropout decision, academic grades and psychosocial development among university students are affected by contextual, personal, relational and academic factors. In the context of a recently created *multicampi* university, this study aims to identify the relation of dropout intention, academic grades, and perception of psychosocial development with PNAES areas. Results indicated low or inexistent relations were observed between the main variables and PNAES areas. Results also pointed out the importance of psychosocial development on the variables analised. Implications of these results for politics improvement and possible actions for academic support are discussed.

**Key words:** College students. Dropouts. Academic achievement. Psychosocial development.

## 1 Introdução

As discussões sobre inclusão social e ensino superior vêm se intensificando nas últimas décadas, especialmente na área da assistência estudantil. Mas, de acordo com Costa (2010), é possível separar a história da assistência estudantil no Brasil em duas fases distintas. A primeira, caracterizada por ações pontuais e descontínuas, vai de 1930 até a década de 80; e a segunda fase tem como marco inicial a promulgação da Constituição Federal de 1988 e estende-se até os dias atuais. No primeiro período, o apoio ao discente previa a doação de fundos a estudantes, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica (COSTA, 2009). Essa primeira fase histórica da assistência estudantil no Brasil foi marcada por ações informais, focadas nas dimensões econômicas para permanência estudantil, preocupadas em sanar os problemas emergenciais dos estudantes, como moradia e alimentação (COSTA, 2010). A segunda fase tem buscado ações de promoção da inclusão social e da igualdade de oportunidades para a permanência do estudante na universidade. Neste contexto, foram criados os programas de expansão das universidades, consequente aumento de vagas, e programas especiais de acesso.

No início dos anos 2000, órgãos públicos e sociedade civil manifestavam-se a favor de uma ampla política de assistência ao estudante universitário, para além da democratização do acesso. O debate convergia para a necessidade de oferecer condições de permanência e promover o desenvolvimento acadêmico dos graduandos até a conclusão de seus cursos, respaldado em uma política pública com vistas à inclusão social e formação plena (BARRETO; BEZERRA; BARBOSA, 2005; NOBRE, 2011).

Em 2007, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), via Portaria nº 39 do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) que, em dezembro de 2010, foi transformada no Decreto Presidencial nº 7.234/2010. O PNAES objetiva promover a inclusão social, democratizar as condições de permanência dos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e reduzir as taxas de retenção e evasão. Segundo o Decreto 7.234/2010, as áreas de atuação, para isso, são: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Para facilitar a comunicação, esta última área tem sido chamada de ‘acessibilidade’, termo que será usado daqui pra frente neste estudo.

Apesar de ser o PNAES um programa nacional, cada universidade tem autonomia para utilizar os recursos disponibilizados conforme suas necessidades e especificidades locais, considerando áreas estratégicas e necessidades identificadas. O foco é contribuir de forma eficaz para que haja melhoria no desempenho acadêmico do estudante, para evitar a repetência e a evasão, uma vez que tal situação gera um alto custo para o governo e para a instituição. O estudo de Costa (2010) comparando dois setores de assistência estudantil (em uma IES pública e outra privada) observou que a instituição pública focava nas questões de ordem econômica enquanto na outra instituição havia maior preocupação e contribuição nos aspectos psicológicos e pedagógicos. A primeira universidade, no entanto, tinha em sua estrutura institucional outros órgãos destinados à atenção psicológica, pedagógica e cultural, que não eram formalmente incluídas em ações de assistência estudantil.

O Decreto 7.234 (BRASIL, 2010) afirma que as ações devem ser definidas e executadas pela própria instituição de ensino, acompanhando e avaliando o desenvolvimento do programa. Raasch (2012) destaca a necessidade de avaliar as políticas públicas, com o objetivo de alcançar resultados capazes de transformar a realidade por meio da prestação de serviços que sejam eficientes numa relação custo-benefício, eficazes no alcance dos objetivos propostos e efetivos no atendimento às necessidades e expectativas do público-alvo. Na tentativa de avaliar e acompanhar o programa, as instituições de ensino preenchem formulários ao MEC sobre as ações desenvolvidas com os recursos do programa em cada uma das áreas do Decreto 7.234/2010. O formulário de acompanhamento fornece à Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC) indicadores quantitativos: infraestrutura física, número de estudantes beneficiados e volume de recurso financeiro utilizado, o que não permite a avaliação pretendida sobre o impacto do investimento nos objetivos declarados na legislação. Em seu trabalho, Raasch (2012) destaca que as políticas públicas são disposições, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado e regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público. Elas refletem a ação intencional do Estado junto à sociedade. Apesar de muito se falar em políticas públicas, estas não costumam ser explicitadas pelos governos, havendo no máximo referências às legislações em vigor. Como se fossem implícitas, são implementadas tacitamente.

No contexto de diversidade e peculiaridades de IES, com lacunas importantes para compreensão e intervenções orientadas pelo PNAES, encara-se a dificuldade de efetivamente avaliar ações em assistência estudantil frente aos objetivos de inclusão social, diminuição da evasão e da retenção. A fase atual do PNAES ainda é recente para se afirmar sua contribuição na permanência e melhoria do desempenho acadêmico na educação superior. A partir das últimas décadas vêm sendo desenvolvidos estudos para identificar os efeitos que as vivências universitárias têm sobre o desenvolvimento dos discentes, sobre o seu desempenho acadêmico e sua adaptação à universidade, mas a preocupação com o estudante universitário – para além do assistencialismo – é ainda recente, especialmente em termos de serviços de apoio e orientação (BARDAGI; ANDRADE; TEIXEIRA, 2010).

Ainda assim, a partir da literatura existente, sabe-se da influência de fatores de ordem contextual, pessoal, relacional e acadêmica nos processos de permanência e desempenho. Alguns fatores contextuais e alguns aspectos acadêmicos encontram-se relativamente abarcados na política de assistência estudantil do PNAES. Vasconcelos (2010) afirma que a assistência estudantil tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, assim, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula. Lobo e Silva Filho e colaboradores (2007) reforçam que tais políticas devem se voltar não só para as questões de ordem econômica, como auxílio financeiro para o indivíduo realizar as atividades diárias na instituição, mas também de ordem pessoal e psicológica. Desta forma, considerando a literatura existente e a política de assistência estudantil vigente, percebe-se a lacuna do PNAES ao restringir-se aos aspectos enunciados no Decreto 7.234/2010.

As dificuldades financeiras do estudante universitário merecem atenção, especialmente quando as condições básicas de manutenção não são atendidas. A falta de infraestrutura básica de moradia e ambiente de estudo, a necessidade de trabalhar para sustentar a família, dificuldades para o deslocamento à universidade, má alimentação e indisponibilidade de dei-

xar o(s) filho(s) aos cuidados de outra pessoa quando vai às aulas podem impactar na dedicação aos estudos e comprometer a permanência no curso (CORREIA; GONÇALVES; PILE, 2003; ZAGO, 2006). Tais fatores podem prejudicar a formação superior; por vezes, as responsabilidades de estudante promovem mais cansaço e sono inadequado. E, em alguns casos, por motivos financeiros e sociais, o estudante precisa frequentar o ensino básico em escolas com pouca qualidade de formação, comprometendo sua capacidade de rendimento acadêmico posterior (SOUSA et al., 1993).

Por outro lado, os estudos das últimas décadas sobre a permanência / evasão no ensino superior proporcionaram muitos avanços na compreensão do fenômeno (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000; BARDAGI, 2007; CORREIA et al., 2003; DINIZ; ALMEIDA, 2007; FEITOSA, 2001; MAGALHÃES; REDIVO, 1998; POLYDORO et al., 2005; entre outros). Lobo e Silva Filho e colaboradores (2007), no entanto, afirmam que as universidades, em sua maioria, não investem em programas voltados ao combate da evasão e ao seu acompanhamento; institucionalmente, a tendência dos estudos sobre evasão é orientar-se pelo dimensionamento ou quantificação do fenômeno, sem uma investigação mais aprofundada dos aspectos psicossociais e contextuais implicados.

A literatura aponta que a evasão está relacionada a fatores de ordem contextual, pedagógica e psicológica, como falta de identificação com o curso; decepção com o mercado de trabalho, com o curso ou com a instituição de ensino; dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho; baixo preparo escolar anterior ao ingresso; alto nível de exigência do curso; dificuldades financeiras; falta de didática, baixa qualificação ou pouco engajamento dos professores para lecionar; falta de apoio familiar; e dificuldade de relacionamento com pares e professores (BARDAGI, 2007; COSTA, 2010; MAGALHÃES; REDIVO, 1998; MEDINA, 2012; MOROSINI et al., 2012; RIBEIRO, 2005). Diversos estudos apontaram que a decisão de permanência no curso é fruto de um processo multideterminado e longitudinal, que resulta da relação entre as condições pessoais, relacionais, contextuais e acadêmicas (BARDAGI, 2007; COSTA, 2010; FERNANDES; ALMEIDA, 2005). Esta variedade de fatores sinaliza baixa eficácia de ações isoladas no combate ao abandono de curso, sejam essas intervenções em aspectos institucionais (currículo, corpo docente e infraestrutura física) ou pessoais (informação e interesse pelo curso, recursos financeiros e suporte social/emocional).

O desempenho acadêmico, por sua vez, é objeto de atenção das políticas públicas por ser um indicador acessível para diagnóstico e monitoramento da retenção no ensino superior. A retenção no ensino superior tem sido bastante estudada nos últimos anos, por iniciativas do governo e diversos pesquisadores, principalmente pelos prejuízos financeiros e sociais decorrentes desses fenômenos (FONAPRACE, 2011; MEDINA, 2012; BRASIL, 1997). A retenção é traduzida como a condição do aluno que se mantém matriculado em determinado curso por um período maior que o planejado pelo currículo deste curso, o que gera ônus social com gastos públicos nas instituições federais. Além disso, o baixo desempenho pode relacionar-se à evasão e impactar outros fatores de ordem pessoal e acadêmica, comprometendo a formação do estudante (BARDAGI; HUTZ, 2008; BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003).

Além dos aspectos de inteligência e de dedicação aos estudos, há uma multiplicidade de fatores que influenciam a aprendizagem e o desempenho acadêmico (CARELLI; SANTOS, 1998; MONTEIRO; VASCONCELOS; ALMEIDA, 2005; SANTOS; ALMEIDA, 2001; SOUSA et al., 1993). Segundo Suehiro (2006), o processo de aprender e o desempenho de um indivíduo envolve a inter-relação entre questões pessoais e internas do estudante (fato-

res orgânicos, cognitivos, afetivos e motivacionais), aspectos relacionados à família e ao grupo social no qual está inserido, e o ambiente escolar (influenciado pelas interações, medidas pedagógicas e decretos governamentais que regem o ensino).

Tradicionalmente, as investigações sobre o sucesso acadêmico dedicaram-se ao estudo dos fatores de baixo rendimento e abandono de curso. Nos últimos anos, no entanto, uma perspectiva mais ampla sobre o sucesso universitário (para além das questões de rendimento) tem provocado interesse em fatores mais associados ao desenvolvimento psicológico do aluno (ALVES; ALMEIDA; VIEIRA, 2013; TAVARES; SANTIAGO, 2000). Em estudos sobre a trajetória universitária, é importante considerar o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, observando o processo de maturidade psicológica e social.

No âmbito do desenvolvimento psicossocial, espera-se que o estudante desenvolva habilidades de aprendizagem e de expressão de ideias, bem como as competências técnicas e instrumentais para a profissão. Paralelamente, as atitudes sociais e relacionais devem se tornar mais maduras, respeitando as opiniões e valores dos outros e entendendo um sistema social de princípios e convivência na comunidade. A identidade também se fortalece, estabilizando-se e integrando o *self*, permitindo o comprometimento com determinados objetivos pessoais e profissionais, maior autoestima e satisfação (ALMEIDA; SOARES, 2004; ASTIN, 1993; PASCARELLA; TERENZINI, 1991).

Assim, pode-se entender o desenvolvimento psicossocial como um importante indicador de reconhecimento pessoal e da participação social. A visão integrada do papel de si e dos outros, no contexto da sociedade, permite ao indivíduo operar sobre esta realidade a partir dos conhecimentos técnicos e humanos adquiridos. Esta leitura permite pensar o desenvolvimento psicossocial como um fator de inclusão social, a partir do momento em que o indivíduo valoriza-se e estabelece metas de participação e mudança social. Assim, percebe-se o desenvolvimento psicossocial um importante aspecto a ser analisado na avaliação de uma política pública de inclusão, como o Decreto 7.234/2010.

Apesar da importância que representa para a grande maioria da clientela estudantil das escolas públicas de ensino superior no Brasil, o tema da assistência estudantil ainda é pouco pesquisado. Tanto os administradores das ações, quanto os estudantes universitários não têm muito claro o significado do termo. Segundo Costa (2010), a dificuldade em explicar o conceito de assistência estudantil pode estar associada ao modo como o tema foi abordado ao longo do tempo no Brasil. O entendimento de assistência estudantil era atrelado à ideia de apoio à moradia e à alimentação, destacando a pertinência do auxílio financeiro a fatores de ordem econômica.

A atual política nacional de assistência estudantil nas universidades federais brasileiras ampara-se em dez áreas de atuação, sem orientar ações a desenvolver, e há lacuna de estudos avaliando o impacto destas áreas para combater a retenção e a evasão e promover a inclusão social, que são objetivos declarados na legislação que a rege. Neste contexto, justifica-se o presente estudo na tentativa de avaliar a relação das áreas da assistência estudantil do PNAES a aspectos da trajetória acadêmica dos estudantes. Na ausência de medidas e indicadores para cada área do PNAES, o objetivo desse estudo foi verificar se a intenção de concluir o curso, o desempenho acadêmico e a percepção de desenvolvimento psicossocial estão relacionados à satisfação dos estudantes nas áreas propostas pelo PNAES.

## 2 Método

### 2.1 Participantes

Participaram do estudo 1.457 estudantes de graduação presencial de cinco campi de uma universidade federal, de diferentes cursos (11 bacharelados e 11 licenciaturas), ingressantes entre 2010 e o primeiro semestre de 2013 com matrícula ativa no segundo semestre de 2013. As idades variaram de 16 a 68 anos ( $M=23,55$ ;  $DP=7,2$ ).

A maior parte da amostra foi composta por mulheres (68,5%), declarados solteiros (78,6%), sem filhos (84%) e com renda per capita no grupo familiar de até 3 salários mínimos (91,1%). Sem considerar bolsas ou estágios, 64,2% afirmaram não exercer atividade remunerada, enquanto 18,7% dos participantes trabalhavam com jornada superior a 20 horas semanais em atividade não relacionada ao seu curso de formação. Aproximadamente metade da amostra (49,3%) mudou de endereço para cursar a universidade e cerca de 25% não tinham em sua residência atual um espaço reservado para os estudos ou quarto individual, ainda que 58,8% dos participantes tenham afirmado morar com os pais, algum parente ou família própria (cônjuge e/ou filhos).

Com relação à trajetória acadêmica, 94,5% da amostra era oriunda de Ensino Médio em escola pública, 63,7% afirmou que o curso atual foi a primeira opção de formação, aproximadamente 28% já havia abandonado outro curso anteriormente e cerca de 6% já possuía diploma universitário. O envolvimento em atividades extracurriculares (acadêmicas ou de representação discente) fazia parte da vida universitária de 57% da amostra. Mais da metade dos participantes (54%) estava no início do curso (até 2º ano), aproximadamente 52% frequentava as aulas em horário integral (manhã e tarde) e 33,4% estudava à noite.

### 2.2 Instrumentos

As variáveis de interesse foram avaliadas utilizando um questionário elaborado para identificar características sociodemográficas e acadêmicas, e escalas criadas a partir da literatura. Dados adicionais foram coletados no Sistema Acadêmico da instituição. A seguir são descritas as variáveis envolvidas no estudo e o modo como foram avaliadas.

a) Intenção de permanência no curso – Avaliada a partir de um item com graduação de quatro pontos (“No contexto atual, você pretende concluir este curso?”; com opções de resposta: Definitivamente não, Provavelmente não, Provavelmente sim e Definitivamente sim). Quanto maior o escore, maior a intenção de permanência.

b) Desempenho acadêmico – Avaliada a partir da informação de nota média no curso, constante no Sistema Acadêmico da universidade.

c) Desenvolvimento psicosocial – Foi elaborada uma escala com cinco itens, inspirada na literatura (ASTIN, 1993; PASCARELLA; TERENZINI, 1991), avaliando a percepção global de desenvolvimento psicosocial propiciada pela universidade. Os cinco itens são precedidos da seguinte instrução: “Na sua avaliação, o quanto sua experiência na universidade tem contribuído para seu( sua) [...]” Exemplos de itens: “Capacidade de aceitar e dialogar com pessoas de diferentes ideias e comportamentos (relacionamento direto, respeito à opinião do outro... )”; “Crescimento intelectual (capacidade de aprender, interpretar, expressar ideias...)”. Cada item é respondido em uma escala Likert de cinco pontos (1 – ajuda nada ou muito pouco a 5 – muito, significativamente). Uma análise fatorial exploratória sugeriu a unifatorialidade da medida, e a consistência interna avaliada pelo alpha de Cronbach foi 0,84.

d) Áreas do PNAES – Um instrumento específico foi elaborado com o intuito de identificar a satisfação dos estudantes com suas atuais condições em cada uma das áreas definidas na política de assistência estudantil. Cada área foi avaliada com um item único, com resposta em escala Likert de 1 a 5 (nada satisfeito a plenamente satisfeito).

### 2.3 Procedimentos de coleta dos dados

Para possibilitar adequações nos instrumentos, duas aplicações piloto foram feitas. A primeira, com um pequeno grupo focal de seis pessoas do público-alvo, objetivou avaliar a compreensão dos itens, adequar os instrumentos conforme sugestões, e identificar os critérios apontados pelos acadêmicos para avaliar a satisfação nas áreas do PNAES. A segunda aplicação piloto foi realizada em formato eletrônico com 45 pessoas do público-alvo, visando a registrar sugestões e impressões, bem como a estimar o tempo de preenchimento.

Para a coleta de dados da pesquisa, todos os instrumentos foram dispostos, em sequência, no SurveyMonkey (sistema utilizado para questionários online) para acesso do estudante. O espaço virtual ficou disponível durante dois meses de coleta. Todos os estudantes de graduação com matrícula ativa em 2013/2, ingressantes entre 2010 e 2013/1, foram contatados pelo e-mail cadastrado no Sistema Acadêmico da universidade, apresentando o estudo e convidando-os a participar voluntariamente da pesquisa via link disponível na própria mensagem eletrônica. Lembretes foram enviados durante o período de coleta, aos que não haviam respondido o questionário. Após o período de coleta de dados, os pesquisadores responsáveis acessaram as informações complementares dos participantes (sexo, idade, campus, fase, nota média no curso, entre outras) no Sistema Acadêmico da instituição.

### 2.4 Procedimentos éticos

O presente projeto atendeu aos requisitos éticos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e da Resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP) nº 16/2000. O projeto também foi aprovado previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de ensino, obteve o consentimento institucional do reitor da universidade em que a pesquisa foi conduzida e o consentimento dos participantes por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### 2.5 Análise dos dados

Os dados foram importados para o programa eletrônico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para realização das análises estatísticas. Por este estudo ser parte de uma pesquisa maior, envolvendo outras variáveis, de forma a uniformizar o conjunto de dados e minimizar possíveis efeitos de casos extremos, foram excluídos das análises todos os casos com dados faltantes em quaisquer das variáveis envolvidas ( $n=438$ ) ou que tinham escores padronizados superiores a três em módulo em alguma das variáveis principais ( $n=47$ ). Após essas exclusões iniciais, casos extremos multivariados também foram identificados pelo procedimento de Mahalanobis ( $n=10$ ). Considerando os objetivos do estudo, os estudantes que já haviam concluído outro curso superior foram excluídos das análises ( $n=62$ ). Após a aplicação conjunta desses critérios de exclusão, foram mantidos 942 casos para análise. As relações entre as variáveis de interesse da pesquisa foram testadas através de correlações de Spearman. Análises complementares empregaram teste t independente, teste de Mann-Whitney e teste de qui-quadrado.

## 3 Resultados e Discussão

A Tabela 1 apresenta as médias e os desvios-padrão para as variáveis do estudo, bem como o padrão de correlação entre elas. Podem-se observar escores altos nas variáveis Intenção de permanecer no curso (3,69 em uma escala de 1 a 4) e percepção de Desenvolvimento Psicossocial (4,36 em uma escala de 1 a 5). Esses resultados indicam que os estudantes da amostra estão altamente determinados a concluir os seus cursos e percebem que a universidade vem lhes agregando experiências que contribuem ao seu desenvolvimento pessoal. Já o

Desempenho Acadêmico apresentou um resultado mediano, em torno de nota 7 (em uma escala de 0 a 10).

Na percepção de satisfação com as áreas do PNAES, os escores observados variaram de 2,68 a 4,05 (em uma escala de 1 a 5), revelando uma tendência dos estudantes estarem ao menos medianamente satisfeitos com os aspectos avaliados (à exceção de esporte e transporte, com médias inferiores a 3).

**Tabela 1** - Médias, desvios-padrão e correlações (Spearman) entre as variáveis. N=942\*

|                         | M    | DP   | 1           | 2            | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10           | 11   | 12   |
|-------------------------|------|------|-------------|--------------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|------|------|
| 1. Int. Permanência     | 3,69 | 0,54 |             |              |      |      |      |      |      |      |      |              |      |      |
| 2. Desempenho           | 7,32 | 1,16 | 0,15        |              |      |      |      |      |      |      |      |              |      |      |
| 3. Des. Psicossocial    | 4,36 | 0,58 | 0,23        | 0,13         |      |      |      |      |      |      |      |              |      |      |
| 4. Sat. Moradia         | 3,89 | 0,98 | 0,05        | 0,00         | 0,13 |      |      |      |      |      |      |              |      |      |
| 5. Sat. Transporte      | 2,96 | 1,25 | 0,09        | 0,05         | 0,09 | 0,26 |      |      |      |      |      |              |      |      |
| 6. Sat. Alimentação     | 3,15 | 1,19 | 0,11        | 0,04         | 0,12 | 0,30 | 0,36 |      |      |      |      |              |      |      |
| 7. Sat. Saúde           | 3,31 | 1,09 | 0,14        | 0,03         | 0,13 | 0,21 | 0,26 | 0,42 |      |      |      |              |      |      |
| 8. Sat. Esporte         | 2,68 | 1,22 | <u>0,06</u> | <u>-0,08</u> | 0,09 | 0,17 | 0,21 | 0,31 | 0,38 |      |      |              |      |      |
| 9. Sat. Cultura         | 3,25 | 1,05 | 0,09        | <u>0,05</u>  | 0,20 | 0,15 | 0,24 | 0,25 | 0,29 | 0,42 |      |              |      |      |
| 10. Sat. Digital        | 4,05 | 0,95 | 0,06        | 0,03         | 0,19 | 0,25 | 0,12 | 0,23 | 0,20 | 0,20 | 0,24 |              |      |      |
| 11. Sat. Pedagógico     | 3,71 | 0,96 | <u>0,07</u> | <u>0,03</u>  | 0,23 | 0,19 | 0,22 | 0,30 | 0,28 | 0,23 | 0,35 | 0,39         |      |      |
| 12. Sat. Acessibilidade | 3,52 | 0,99 | 0,05        | 0,02         | 0,19 | 0,16 | 0,20 | 0,23 | 0,31 | 0,25 | 0,33 | 0,25         | 0,44 |      |
| 13. Sat. Creche         | 3,24 | 1,52 | 0,18        | 0,18         | 0,08 | 0,06 | 0,12 | 0,03 | 0,10 | 0,04 | 0,08 | <u>-0,13</u> | 0,10 | 0,05 |

Nota: Correlações não sublinhadas são estatisticamente significativas ao nível de 1%, e sublinhadas ao nível de 5%. Correlações tachadas (riscadas) não são estatisticamente significativas ( $p>0,05$ ).

\*Exceto para Sat. Creche, que foi analisada apenas entre estudantes que declararam ter filho(s) com até 5 anos de idade (N=62).

### 3.1 Áreas do PNAES e permanência

A literatura sugere que as condições de moradia, alimentação e transporte são fatores importantes para a permanência no curso (MOROSINI et al., 2011; ZAGO, 2006), e os participantes do estudo, em uma questão de múltipla escolha, evidenciaram que, dentre as áreas do PNAES, acreditam que apoio pedagógico (apontado por 20% da amostra), acessibilidade (18,6%), moradia (18,2%), transporte (12,4%) e saúde (10,6%) são os aspectos que mais influenciam a permanência no curso. A análise de correlação com as áreas do PNAES, no entanto, indicou correlação significativa entre Intenção de Concluir o curso e satisfação com as condições de saúde ( $r=0,14$ ), de alimentação ( $r=0,11$ ), culturais ( $r=0,09$ ), de transporte

( $r=0,09$ ), pedagógicas ( $r=0,07$ ) e para o esporte ( $r=0,06$ ). Como se observa, são correlações de magnitude muito baixa, o que pode ser resultado da pequena variabilidade observada na variável intenção de concluir o curso, atenuando potenciais correlações.

Neste estudo, para Intenção de Permanência, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre estudantes que têm filhos e os que não têm [ $U=54906$ ;  $p=0,417$ ], mesmo considerando somente os que têm filhos pequenos de até 5 anos de idade [ $U=25858$ ;  $p=0,379$ ]. É possível supor que o apoio familiar esteja colaborando e amenizando as potenciais dificuldades de dedicar-se à formação paralelamente ao cuidado com os filhos.

### 3.2 Áreas do PNAES e desempenho acadêmico

Com relação ao desempenho acadêmico, medido pela nota média no curso, os resultados indicaram poucas e baixas correlações com as variáveis do estudo. Inesperadamente, o estudo não confirmou relação estatisticamente significativa com Apoio Pedagógico, por exemplo. É possível que a medida utilizada – nota média no curso – não seja um bom indicador de desempenho acadêmico, considerando que os métodos avaliativos de cada curso, disciplina e professor são muito diversos em termos de rigor e discriminação de resultados alcançados. Esses resultados sugerem cautela na avaliação e a necessidade de considerar outras variáveis que influenciam o desempenho acadêmico não incluídas neste estudo, como dedicação e tempo de estudo, inteligência, métodos de avaliação, entre outros (CARELLI; SANTOS, 1998; MONTEIRO et al., 2005; SOUSA et al., 1993; SUEHIRO, 2006).

Das áreas do PNAES, a literatura sugere que as condições de moradia e de deslocamento à instituição interferem no rendimento (CORREIA et al., 2003; ZAGO, 2006). Os participantes deste estudo, em questão de múltipla escolha, citaram acreditar que apoio pedagógico, inclusão digital, acessibilidade, saúde e transporte são os fatores do PNAES que mais influenciam o desempenho acadêmico. Fazendo análise de correlação com as áreas do PNAES, a única área que mostrou-se correlacionada com o Desempenho Acadêmico foi a satisfação com o esporte, negativamente ( $r=-0,08$ ).

A relação negativa da satisfação com as condições para prática de atividades físicas no desempenho foi um resultado não esperado. A literatura sugere diversos benefícios da atividade física para concentração e alívio do estresse, ansiedade e depressão, especialmente no período escolar (ALMEIDA; SOARES, 2004; MARTINS et al., 2010; OLIVEIRA, 2012). Poucos estudos têm se dedicado a esta relação no ensino superior. Martins e colaboradores (2010) não encontraram relação entre o coeficiente de rendimento e a frequência de prática esportiva entre universitários.

No entanto, alguns aspectos podem ser destacados para entender esta relação potencialmente desfavorável. Conforme Oliveira (2012), sem orientação, muitas vezes os esportes são praticados de forma incorreta, com níveis de exigência incompatíveis com realidade, que podem levar ao estresse e outros riscos à saúde, prejudicando a vida do estudante. Além disso, as horas de dedicação aos estudos podem ser substituídas pela prática esportiva pelo aspecto socializador da atividade ou para alguns indivíduos que têm interesse e percebem boas condições para a atividade física. Segundo Almeida e Soares (2004), conciliar o tempo e a energia dispendidos nessas atividades e nos estudos pode ser difícil para alguns estudantes, especialmente se a prática esportiva for voltada aos aspectos de alto rendimento e competições. Considerando a população-alvo deste estudo e seu contexto, é preciso destacar a importância de

um evento anual que ocorre na instituição, os jogos universitários *intercampi*, em que as equipes (representantes de cada campus) se encontram em um dos campi da universidade e competem, ao longo de uma semana, em diferentes modalidades esportivas. Assim, é possível que o cenário descrito por Oliveira (2012) e Almeida e Soares (2004) seja o cenário presente entre esta população, que busca a prática de atividade física pela competição e integração *intercampi*, comprometendo os benefícios esperados no desempenho.

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas no Desempenho Acadêmico entre os estudantes que têm filhos e os que não têm [ $t(940)=0,65$ ;  $p=0,519$ ], tampouco considerando somente os que têm filhos pequenos de até 5 anos de idade [ $t(940)=1,08$ ;  $p=0,281$ ]. Como na relação com a Intenção de Permanência, é possível que outras variáveis estejam amenizando as potenciais dificuldades de dedicar-se à formação paralelamente ao cuidado com os filhos, como o apoio familiar, por exemplo.

### 3.3 Áreas do PNAES e desenvolvimento psicossocial

Quanto à avaliação do desenvolvimento psicossocial percebido, as correlações observadas indicam que quase todas as variáveis incluídas na análise estão associadas a maior sentimento de desenvolvimento psicossocial, com índices estatisticamente significativos. Destacam-se, com correlações mais altas, a satisfação com as condições de Apoio Pedagógico ( $r=0,23$ ). De fato, a literatura indica que o desenvolvimento psicossocial é condicionado também pela adaptação acadêmica, considerando o suporte social e os recursos disponíveis (FERNANDES; ALMEIDA, 2005). As condições de apoio pedagógico percebidas amparam o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem do jovem, frente aos desafios acadêmicos.

Na percepção de desenvolvimento psicossocial entre os estudantes, considerando a condição de trabalho, a análise indicou diferenças significativas entre os grupos [ $F(4,937)=2,41$ ;  $p=0,048$ ]. A análise *a posteriori* (Tukey), no entanto, indicou apenas uma tendência à significância ( $p=0,094$ ), sendo que os acadêmicos que trabalham mais de 20 horas semanais em atividade não relacionada ao curso ( $M=4,25$ ) apresentaram média inferior aos que trabalham até 20 horas semanais em atividades relacionadas ao curso ( $M=4,53$ ). O envolvimento em atividades extracurriculares contribui para o sentido de realização e desenvolvimento psicossocial geral (ALMEIDA; SOARES, 2004). A impossibilidade de fazê-lo, por falta de tempo e compromissos diversos assumidos pode ter influenciado esta diferença. Além disso, o desempenho de atividades laborais em um emprego relacionado ao curso do estudante pode favorecer a identificação e decisão de planos de carreira futuros, além de promover um melhor aproveitamento da formação recebida.

Das áreas do PNAES, embora com baixos índices, quase todas se correlacionaram positiva e significativamente ( $p<0,01$ ) com a percepção de Desenvolvimento Psicossocial: Satisfação com Apoio Pedagógico ( $r=0,23$ ), Cultura ( $r=0,20$ ), Acessibilidade ( $r=0,19$ ), Inclusão Digital ( $r=0,19$ ), Moradia ( $r=0,13$ ), Saúde ( $r=0,13$ ), Alimentação ( $r=0,12$ ), Esporte ( $r=0,09$ ), e Transporte ( $r=0,09$ ). É possível considerar que a percepção de desenvolvimento global, como um aspecto positivo e valorizado, promova sentimentos de satisfação geral com as condições de vida; ou, inversamente, que a satisfação das necessidades expressas pelas áreas do PNAES seja uma condição favorecedora do desenvolvimento psicossocial global.

### 3.4 Outras relações

Resultados complementares a destacar incluem diferenças estatisticamente significativas em algumas variáveis com relação ao sexo. Os homens apresentaram média de satisfação mais alta com as condições de saúde ( $M=3,46$ ) do que as mulheres ( $M=3,24$ ),  $t(940)=2,80$ ,  $p=0,005$ , o mesmo ocorrendo em relação à satisfação com o esporte ( $M_{homens}=2,93$ ;  $M_{mulheres}=2,57$ ),  $t(940)=4,09$ ,  $p<0,001$ . Com relação à satisfação com a saúde, pode-se considerar que os estudantes do sexo masculino estejam em melhores condições de saúde, ou que demonstrem desatenção aos sinais de prejuízos a seu organismo. Tradicionalmente, as mulheres são mais atentas à saúde e buscam referências para uma eventual necessidade de auxílio. Com relação ao esporte, a amostra deste estudo pertence a uma população na qual o incentivo ao esporte, por parte da instituição de ensino, remete-se a um formato de competição entre *campi*, o que costuma, de fato, trazer maiores gratificações aos homens.

Comparando os grupos de licenciaturas e bacharelados, os acadêmicos em formação para licenciatura apresentaram médias superiores aos acadêmicos dos bacharelados na satisfação com as condições de alimentação ( $t(940)=3,49$ ,  $p<0,001$ ,  $M_{licenciatura} = 3,31$ ;  $M_{bacharelado} = 3,03$ ), cultura ( $t(940)=2,84$ ,  $p=0,005$ ,  $M_{licenciatura} = 3,36$ ;  $M_{bacharelado} = 3,17$ ), apoio pedagógico ( $t(940)=3,3$ ,  $p=0,001$ ,  $M_{licenciatura} = 3,83$ ;  $M_{bacharelado} = 3,62$ ) e acessibilidade ( $t(940)=2,02$ ,  $p=0,044$ ,  $M_{licenciatura} = 3,60$ ;  $M_{bacharelado} = 3,47$ ). A percepção de maior apoio pedagógico e recursos de acessibilidade, por parte dos licenciados em formação, pode ser resultado da preocupação dos cursos e de seus professores com estes aspectos, visto que estão formando profissionais para a educação básica, em que estes elementos são extremamente presentes e importantes.

Quanto à alimentação, considerando que os cursos com horário integral (manhã e tarde) são todos bacharelados, pode-se admitir que a avaliação desses quanto à alimentação apresente maior reflexo às condições ofertadas pela instituição de ensino, visto que comumente precisam almoçar entre uma aula com pouco tempo para deslocar-se. Na época da coleta de dados, nenhum dos *campi* da instituição contava com seu Restaurante Universitário em funcionamento, obrigando a comunidade acadêmica a buscar cantinas e outros recursos no horário de almoço.

A maior satisfação com as condições de acesso à cultura, observada entre os estudantes de licenciatura, pode refletir o perfil destes acadêmicos, interessados na compreensão social via diferentes manifestações. E, além disso, a análise de expressões culturais comumente é utilizada como recurso pedagógico de aprendizagem sobre diferentes conteúdos de aula, facilitando o acesso à cultura.

A única diferença estatisticamente significativa com média mais alta dos estudantes de bacharelado comparados aos de licenciatura foi observada na satisfação com as condições de esporte ( $t(940)=2,97$ ,  $p=0,003$ ,  $M_{bacharelado} = 2,78$ ;  $M_{licenciatura} = 2,54$ ). Esse resultado, aparentemente, diz mais respeito ao perfil dos estudantes. Há maior participação masculina nos bacharelados e o incentivo institucional ao esporte dá-se pela competição anual entre os acadêmicos. Se for esse o caso, mostra, ainda, que os recursos externos à universidade não estão atendendo às expectativas dos demais estudantes interessados na prática de esporte e atividade física.

Por fim, dentre as três variáveis principais do estudo (Intenção de concluir o curso, Desenvolvimento psicossocial percebido e Desempenho acadêmico), foram observadas correlações estatisticamente significativas, porém baixas. A maior correlação foi observada entre Intenção de Concluir e Desenvolvimento Psicossocial ( $r=0,23$ ). O Desempenho Acadêmico correlacionou-se ao Desenvolvimento Psicossocial ( $r=0,13$ ) e à Intenção de Concluir ( $r=0,15$ ). Destaca-se a importância de fatores psicossociais na permanência e desempenho acadêmico, entendendo que o universitário é um cidadão em formação, que constrói sua identidade e enfrenta os desafios acadêmicos a partir das condições que encontra e das experiências que vivencia. É possível que a permanência no curso seja incentivada pelo desenvolvimento psicossocial ao perceber que é justamente sua permanência (e experiências associadas) que lhe permitem maior desenvolvimento e gratificação. E, por outro lado, sua maturidade psicossocial e aquisição de habilidades acadêmicas lhe permitem um melhor desempenho acadêmico. Lembrando a associação entre desempenho e permanência no curso, um bom rendimento acadêmico fortalece o senso de autoeficácia e a segurança do estudante para enfrentar novos desafios.

No entanto, as baixas correlações observadas neste estudo entre as três variáveis sugerem que intenção de permanência, desempenho e desenvolvimento psicossocial são aspectos da vida acadêmica que, embora de algum modo relacionados, são influenciados por fatores distintos. No presente estudo, procurou-se investigar as associações destas variáveis com a satisfação em relação às dimensões da Política Nacional de Assistência Estudantil. Como indicaram as baixas correlações da satisfação com as áreas do PNAES com a intenção de permanência, o desempenho e o desenvolvimento psicossocial, há espaço para melhorias na política governamental, acrescentando áreas de atuação com importante influência nos objetivos propostos pelo PNAES.

#### **4 Considerações Finais**

A partir da lacuna de estudos sobre a recente política de assistência estudantil, este estudo se propôs a contribuir para seu aprimoramento e avaliar suas áreas associadas à permanência, desempenho e desenvolvimento psicossocial. As variáveis-alvo do estudo sofreram, propositalmente, um recorte para avaliar suas relações com as áreas definidas pelo PNAES, o que prejudica a análise aprofundada das relações existentes com outros aspectos da formação e com outras ações existentes. Reconhecemos, também, as limitações deste estudo no que tange à participação amostral de um grupo de estudantes voluntários, que podem estar mais sensibilizados ao tema e que tinham certo domínio de internet e suas ferramentas, para conseguirem participar do estudo.

A presença na educação superior de número expressivo de estudantes de segmentos sociais que até recentemente pouco ou não alcançavam este nível de educação implicou a criação de novas políticas de apoio a este estudante. Nesse contexto, é imprescindível atentar às experiências acadêmicas e institucionais, acompanhando e avaliando seus efeitos.

Para avaliação dos objetivos do Decreto 7.234/2010, este estudo acrescentou a variável do desenvolvimento psicossocial entendendo sua importância à efetiva inclusão social consciente e participativa. Ao desenvolver os aspectos pessoais e relacionais, o estudante torna-se mais apto a buscar seus objetivos e a realização pessoal. Com o aprimoramento de suas

competências e habilidades técnicas, é possível alcançar o sucesso e sua realização profissional. Por fim, uma maior compreensão crítica sobre a sociedade concede ao acadêmico a oportunidade de avaliar e julgar suas atitudes, dando-lhe segurança para as tomadas de decisão. A somatória destes aspectos pode ser responsável pela flexibilidade do futuro profissional frente às mudanças do mercado e do contexto que encontrar pela frente.

O Relatório da comissão para definição da classe média no Brasil (BRASIL, 2012), propôs uma avaliação de vulnerabilidade sob a ótica da capacidade de planejar e desenhar o futuro. Argumentou que uma população vulnerável adota estratégias imediatistas; enquanto as famílias com capacidade de imaginar e planejar o futuro, assim como de realizar investimentos e tomar atitudes concretas dirigidas à construção desse futuro, caracterizam o afastamento da zona de vulnerabilidade. Nesta perspectiva, pode-se concluir que os serviços de apoio e as políticas de inclusão social e assistência estudantil devem promover condições ao estudante de pensar sua identidade pessoal/profissional e auxiliar no desenvolvimento de sua capacidade de imaginar e planejar seu futuro, atendendo suas necessidades básicas e permitindo estabelecer planos a médio/longo prazos congruentes com sua realidade, com vistas a tirá-lo da zona de vulnerabilidade.

Por fim, analisando os resultados relativos às áreas definidas pelo PNAES, observou-se baixa ou nenhuma correlação estatisticamente significativa destas variáveis com as variáveis de permanência e desempenho acadêmico, como se esperaria. É possível que isto seja justificado pela lacuna político-teórica de diretrizes mais específicas nestes pontos. O Decreto 7.234/2010 apenas cita as áreas de atuação, não indicando de uma forma mais concreta as ações ou patamares esperados em cada uma dessas áreas e os seus prováveis efeitos. Dessa forma, torna-se difícil avaliar o impacto dessas dimensões sobre os estudantes e sua vida acadêmica. Neste estudo, optou-se por uma avaliação centrada na satisfação, por parte dos participantes, com cada uma das áreas do PNAES, através de um item único, sendo esta uma limitação da pesquisa que precisa ser reconhecida. Estudos futuros devem buscar avaliar com maior precisão a assistência nas áreas do PNAES.

Além disso, concordamos com Nascimento (2012) quando ela afirma que há fragilidade na definição do que é assistência estudantil e sobre o que entendemos a respeito das necessidades estudantis. A autora problematiza os conceitos de *assistência* e *necessidade*, afirmando que para atender ao estudante, é preciso entender que *assistência* não se reduz ao provimento de subsídios materiais de forma focalizada/seletiva, e *necessidade* está além do atendimento das necessidades restritas de sobrevivência.

Diante da complexidade das questões que envolvem a assistência estudantil, não se pretende esgotar a discussão, mas levantar possibilidades de diálogo e apontar para a necessidade de maior consistência nas proposições políticas para o setor. Estudos como este fornecem subsídios para correções dos programas existentes ou para orientar a implantação de novas iniciativas. Entende-se que para o fortalecimento da política de assistência estudantil e das condições do estudante universitário não é suficiente o investimento de recursos financeiros, são necessários investimentos de capacitação aos servidores das IFES e ampliação de pesquisas sobre o tema.

## Referências

- ALMEIDA, Leandro; SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicosocial. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely (Ed.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora, 2004. p. 15-40.
- ALMEIDA, Leandro; SOARES, Ana Paula; FERREIRA, Joaquim Armando. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). **Psicologia**, Lisboa, v. 14, n. 2, p. 189-208, jul./dez. 2000.
- ALVES, Natália; ALMEIDA, Ana Nunes de; VIEIRA, Maria Manuel. Da normatividade da definição de sucesso escolar no ensino superior à pluralidade das vivências estudantis: trajetórias e perfis de mobilidade na Universidade de Lisboa. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 3., 2013, Cidade do México. **Anais...** Cidade do México: UNAM, 2013. p. 130-141.
- ASTIN, Alexander. **What matters in college**. São Francisco, EUA: Jossey-Bass, 1993.
- BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 242 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BARDAGI, Marúcia Patta; ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Apoio institucional a estudantes estrangeiros e minoritários no Brasil: algumas considerações. In: HUTZ, Cláudio Simon (Ed.). **Avanços em psicologia comunitária e intervenções psicosociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 297-325.
- BARDAGI, Marúcia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p. 31-44, dez. 2008.
- BARDAGI, Marúcia Patta; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Angela. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 153-166, dez. 2003.
- BARRETO, Ivete Santos; BEZERRA, Ana Lucia Queiroz; BARBOSA, Maria Alves. Assistência universitária – compromisso social. **Revista da UFG**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 25-28, dez. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF: SESu. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 5.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos **Relatório da Comissão para definição da classe média no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Relatório-Definição-da-Classe-Média-no-Brasil.pdf>> Acesso: 22 set. 2012.

CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 265-278, dez. 1998.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **Resolução nº 16/2000**, 20 de dezembro de 2000. 2000. Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. \_Disponível em <[http://www2.pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao2000\\_16.pdf](http://www2.pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao2000_16.pdf)> Acesso em: 18 set. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE - CNS. **Resolução nº 466/2012**, 12 de dezembro de 2012. 2012. Trata de pesquisas e testes em seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 18 set. 2012.

CORREIA, Tânia; GONÇALVES, Isabel; PILE, Marta. **Insucesso académico no IST - Instituto Superior Técnico**. 2003. Disponível em <[http://aep.unidades.ist.utl.pt/files/sites/22/Insucesso\\_Academico.pdf](http://aep.unidades.ist.utl.pt/files/sites/22/Insucesso_Academico.pdf)> Acesso em: 23 fev. 2013.

COSTA, Simone Gomes. A permanência na educação superior no Brasil: Uma análise das políticas de assistência estudantil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25876>>. Acesso em: 18 set. 2012.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior**: uma análise das políticas de assistência estudantil. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DINIZ, Antonio; ALMEIDA, Leandro. Variáveis da primeira fase da integração universitária e mudança de curso. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 201-210, dez. 2007.

FEITOSA, Marcos Gilson Gomes. **Integração de estudantes ingressantes à vida universitária**: fatores que facilitam e que dificultam sua integração. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FERNANDES, Eugenia; ALMEIDA, Leandro. Expectativas e vivencias académicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. **Psychologica**, Coimbra, n. 40, p. 267-278, 2005.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília: Andifes, 2011.

LOBO E SILVA FILHOS, Roberto; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

MAGALHÃES, Mauro; REDIVO, Andrea. Re-opção de curso e maturidade vocacional. **Revista da Associação Brasileira de Orientação Profissional**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 7-28, dez. 1998.

MARTINS, Felipe Alonso; ALMEIDA, Rafael Câmara; ADACHI, Renan; YOSHINO, Hugo Akihiro; PRETTO, Ricardo Amaral. Estudo da relação de práticas esportivas e desempenho acadêmico dos alunos da Unicamp. **Revista Ciências do Ambiente online**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 14-17, jun. 2010.

MEDINA, Maria Angélica Lozano. **Causas de evasão em programas de qualificação profissional**: análise dos casos de Osasco e Bogotá. Artigo apresentado ao Programa de Mes-

trado Profissional em Gestão e Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas. 2012. Disponível em <[www.bibliotecadigital.fgv.br](http://www.bibliotecadigital.fgv.br)>. Acesso em: 23 fev. 2013.

MONTEIRO, Sílvia; VASCONCELOS, Rosa; ALMEIDA, Leandro. Rendimento académico: influência dos métodos de estudos. In: CONGRESSO GALAICO PORTUGUES DE PSICOPEDAGOGIA, 8., 2005, Braga. **Anais...**, Braga: Universidade do Minho, 2005. p. 14-16.

MOROSINI, Marília Costa; CASARTELLI, Alam de Oliveira; SILVA, Ana Cristina Benso; SANTOS, Bettina Steren dos; SCHMITT, Rafael Eduardo; GEISINGER, Rosana Maria. A evasão na educação superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1., 2011, Managua. **Anais...** Madrid: Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. p. 65-73.

NASCIMENTO, Clara Martins. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. In: Andifes (Org.). **Fonaprace: Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**, Uberlândia, p. 147-157, 2012.

NOBRE, Anderson de Melo. Legislação da assistência estudantil no ensino superior público. Diagnóstico atual da UNIFAP. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v. 16, n. 2747, jan. 2011. Disponível em <<http://jus.com.br/revista/texto/18220>>. Acesso em: 18 set. 2012.

OLIVEIRA, Antonio Ribeiro de. **A influência do esporte no rendimento escolar na opinião de alunos e professores da Escola Estadual Cora Coralina da cidade de Ariquemes-RO**. 2012. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Ariquemes, 2012.

PASCARELLA, Ernest; TERENZINI, Patrick. **How college affects students**. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

POLYDORO, Soely; SANTOS, Acácia Aparecida; VENDRAMINI, Claudette Maria; SBARDELINI, Elizabeth Teresa; SERPA, Maria Nazaré; NATÁRIO, Elisete Gomes. Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no ensino superior. In: JOLY, Maria Cristina; SANTOS, Acácia Aparecida; SISTO, Fermínio Fernandes (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 179-199.

RAASCH, Ronaldo. A gestão da política de assistência estudantil em uma universidade pública na perspectiva de seus estudantes. In: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS, 15., 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: FGV, 2012. Sessão 37. Disponível em <<http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/site/index.cfm?FuseAction=dsp.programacao>>. Acesso em: 18 set. 2012.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, SP, v. 6, n. 2, p. 55-70, dez. 2005.

SANTOS, Luisa; ALMEIDA, Leandro. Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. **Análise Psicológica**, Lisboa, Portugal, v. 19, n. 2, p. 205-217, 2001.

SOUSA, Janice; BIANCHETTI, Lucídio; MOTA, Lúcio; ALMEIDA, Virgílio de. Estudo do aluno universitário para a construção de um projeto pedagógico. In: INEP (Org.). **Série Documental/Relatos de Pesquisa**, Brasília, n. 4, p. 161-177, 1993.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça. Autoconceito e desempenho acadêmico em alunos de psicologia. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 44, p. 55-64, jan./mar. 2006.

TAVARES, José; SANTIAGO, Rui. **Ensino superior:** (in) sucesso académico. Porto: Porto Editora, 2000.

VASCONCELOS, Natália Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, jan./jun., 2010.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Ana Maria Jung de Andrade – Universidade Federal do Rio Grande Sul  
Porto Alegre | RS | Brasil. Contato: anajung53@gmail.com

Marco Antônio Pereira Teixeira – Universidade Federal do Rio Grande Sul  
Porto Alegre | RS | Brasil. Contato: mapteixeira@yahoo.com.br

Artigo recebido em 16 de março de 2016  
e aprovado em 19 de abril de 2016.