



DESEMPENHO ACADÊMICO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO
PSICOSSOCIAL DE UNIVERSITÁRIOS: RELAÇÃO COM INDICADORES DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Ana Maria Jung de Andrade

Dissertação de Mestrado

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira

PORTO ALEGRE, 2014

DESEMPENHO ACADÊMICO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO
PSICOSSOCIAL DE UNIVERSITÁRIOS: RELAÇÃO COM INDICADORES DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Ana Maria Jung de Andrade

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia sob orientação do Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Agosto de 2014

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo investimento que fizeram na minha educação, pelos sacrifícios e escolhas que fizeram pensando em me permitir um futuro melhor. Pelos valores cultivados e ensinamentos passados sobre o que é importante na vida. Pela compreensão diante das minhas escolhas e trajetórias, me apoiando no que eu julgasse melhor, orientando e trocando opiniões e, por vezes, concedendo o silêncio necessário à reflexão. Por tudo que eu nem sei que fizeram por mim e pela oportunidade que tenho de aprender com vocês, obrigada!

Aos amigos, irmãos que eu escolhi pra vida, pelos momentos de alegria e incentivo, reabastecendo minhas energias diante das dificuldades e do cansaço. Pelo exemplo e pelas trocas de experiências pessoais e profissionais, com aqueles que também fizeram pós-graduação e/ou atuaram na assistência estudantil. Dani, Jana, Gio, Raquel e Flávia, só pra citar ‘as gurias do interior’. Admiro vocês, obrigada pela compreensão nos meus períodos de ‘sumiço’! Flávia, gracias pelas orientações sobre o PPG, pelo software do SPSS (no momento pré-desespero), além de tantas conversas que me ajudaram nesse período.

Aos meus colegas e às chefias dos setores em que estive, na Universidade Federal da Fronteira Sul, que entenderam e apoiaram minhas ausências em função do mestrado. Encarar as viagens semanais a Porto Alegre para cursar as disciplinas foi cansativo, mas seria muito difícil sem o entendimento de vocês de que era algo importante. Pelas conversas e angústias compartilhadas sobre a assistência estudantil, e pelas ideias que surgiram no ambiente de trabalho. Principalmente, agradeço a experiência que adquiri com todos e as oportunidades que tive nos primeiros anos da instituição, enriquecendo minha formação.

À banca de avaliação dos meus trabalhos e ao meu orientador, desde os primeiros esboços contribuindo e me auxiliando a repensar estratégias e conteúdos. À Sheila, pela visão abrangente e auxílio na minha organização de ideias; à Clarissa, pela revisão e incentivo ao meu trabalho; e à Marúcia, em especial, pela colaboração em vários momentos, por me apresentar à área de orientação profissional e pelo exemplo de pesquisadora e profissional com quem convivi. Ao Marco, meu orientador, por aceitar uma mestranda distante cerca de 500km do PPG, com todas as dificuldades advindas dessa condição. Obrigada pela compreensão e esforço em fazermos um bom trabalho e, claro, pela ajuda nas análises estatísticas. Teu modelo de pesquisador e apoio desde o início foram também fundamentais para que eu pudesse fazer minha trajetória no PPG com mais tranquilidade. Estendo, enfim, os

agradecimentos a todo PPG da Psicologia UFRGS, pela colaboração que recebi, na secretaria e com os professores, e pelas ideias, discussões e formação do programa.

Neste curto espaço de tempo, sei que muitos ajudaram. Agradeço a todos que, de uma forma ou outra, facilitaram meu caminho durante o mestrado. Obrigada aos que entenderam meu período pessoal agitado, de viagens, compromissos acadêmicos e profissionais, sem cobranças e compreendendo que talvez alguns afastamentos fossem necessários para que eu pudesse dar conta de tudo.

Por fim, quero fazer um agradecimento aos estudantes universitários da UFFS, que me ensinaram e me desafiaram nestes anos de trabalho na assistência estudantil. Esta dissertação, sua motivação e seus resultados, é por vocês e pelos universitários em geral. Façam uso e avancem, sigam fazendo seus caminhos. Obrigada por permitirem acesso à realidade de vocês e obrigada pela convivência que tivemos, entre conversas, dores e risos.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	6
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	7
RESUMO	8
ABSTRACT	9
CAPÍTULO I.....	10
APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	10
Justificativa.....	20
Objetivos.....	22
CAPÍTULO II.....	23
MÉTODO	23
Participantes	23
Instrumentos	23
Procedimentos de coleta dos dados	25
Procedimentos éticos	26
Análise dos dados	26
CAPÍTULO III	27
RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
CAPÍTULO IV	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	43
ANEXOS	48
ANEXO A – Questionário de Coleta.....	48
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	54
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Médias, desvios-padrão e correlações entre as variáveis.....	28
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNS – Conselho Nacional de Saúde

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FONAPRACE – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SESU/MEC – Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

DESEMPENHO ACADÊMICO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO
PSICOSSOCIAL DE UNIVERSITÁRIOS: RELAÇÃO COM INDICADORES DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

RESUMO

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. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma política governamental que visa reduzir a evasão e o baixo desempenho em universidades federais, indicando potenciais áreas de intervenção. 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, apoio social percebido e aspectos de desenvolvimento de carreira. Resultados indicaram correlações mais altas do apoio social percebido e identidade de carreira com as variáveis-alvo, e baixas ou inexistentes correlações 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: Estudantes universitários; Evasão; Rendimento escolar; Desenvolvimento psicossocial.

ACADEMIC ACHIEVEMENT, DROPOUTS AND PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT
AT UNIVERSITY: RELATIONS WITH STUDENT ASSISTANCE INDICATORS

ABSTRACT

Different studies indicate that dropout decision, academic grades and psychosocial development among university students are affected by contextual, personal, relational and academic factors. 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. 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, perceived social support and career development aspects. Results indicated higher associations of social support and career identity with the main variables in this study. 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.

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO

O presente estudo parte do contexto das novas políticas públicas de apoio à permanência e desempenho do estudante universitário como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - Decreto 7.234/2010), que buscam promover o sucesso na formação acadêmica no âmbito das instituições federais de ensino. Porém, o impacto destas iniciativas recentes sobre a evasão e o baixo rendimento acadêmico ainda não foi demonstrado. Pela experiência prática da autora em uma universidade federal e a partir da literatura existente, observam-se importantes lacunas teóricas nas diretrizes políticas, que restringem institucionalmente as intervenções de apoio à formação. Ao apresentar e considerar também outros aspectos identificados na literatura como importantes para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, o objetivo deste estudo é investigar a relação das áreas do PNAES e outras variáveis psicossociais com a permanência no curso, o desenvolvimento psicossocial e o desempenho acadêmico na formação universitária, no intuito de aprimorar a prática das instituições e a política pública.

INTRODUÇÃO

O ingresso no Ensino Superior mobiliza de forma sistêmica diversos recursos do acadêmico que se insere no novo ambiente, e pode trazer dificuldades para muitos (Ferraz & Pereira, 2002). Este processo geralmente exige diversas tarefas adaptativas do estudante, acostumado até então com o modelo escolar e, muitas vezes, com expectativas distorcidas sobre a realidade. A aprendizagem das respostas deve ser rápida, desde o domínio da linguagem, de métodos de estudo/aprendizagem, dos espaços acadêmicos, até a assimilação dos valores e procedimentos da nova instituição. As primeiras exigências universitárias, sejam elas de ordem administrativa ou acadêmica, podem ser percebidas como muito bruscas, por despreparo do estudante, fazendo com que alguns se sintam perdidos frente ao cotidiano universitário (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

Segundo Ferraz e Pereira (2002), nesta fase podem surgir problemas pessoais como solidão, timidez, limitações nas competências sociais, dificuldade de relacionamento com professores e colegas, tomadas de decisão e perturbações emocionais. Outras dificuldades

comuns neste período são acadêmicas, como dificuldade no desenvolvimento de competências de estudo, fraco rendimento escolar, ansiedade em situações de avaliação etc. Ainda, preocupações com os problemas financeiros, de gestão da casa, com maior ênfase na acomodação e hábitos alimentares, e segurança podem fazer parte deste contexto extraclasse.

Dados da terceira pesquisa do Fórum Nacional dos Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace, 2011) com estudantes universitários indicaram que as dificuldades que mais interferiam na vida ou contexto acadêmico eram a carga excessiva de trabalhos acadêmicos (apontada por 58% dos estudantes), preocupação financeira (indicada por 52% dos alunos), relacionamento interpessoal e social (46%) e de adaptação, indicada por 43% dos participantes. Esses dados indicam a urgência de as instituições avaliarem melhor os fatores contextuais e psicológicos que afetam a formação acadêmica.

Nem sempre as dificuldades percebidas provocam desajuste ou ideia de abandono de curso. Segundo Teixeira e colaboradores (2008), enquanto alguns graduandos conseguem enfrentar as dificuldades e interpretá-las como se fossem desafios, outros as veem como barreiras intransponíveis. A propensão ao abandono desses últimos parece ser uma reação desesperançada de sair de uma situação na qual o estudante sente-se sem capacidade de enfrentar. Assim, a instituição pode auxiliar, preparando o estudante e fortalecendo suas estratégias de enfrentamento às dificuldades.

Entendendo que somente o ingresso na educação superior não garante o sucesso educacional do estudante, diversos pesquisadores ultimamente dedicaram-se ao estudo sobre a permanência / evasão no ensino superior (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Bardagi, 2007; Correia, Gonçalves, & Pile, 2003; Diniz & Almeida, 2007; Feitosa, 2001; Magalhães & Redivo, 1998; Polydoro et al., 2005; entre outros). As tentativas de compreender esses processos promoveram diversos avanços na área. Lobo e Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (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, Casartelli, Silva, Santos, Schmitt, & Gessinger, 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; Ministério da Educação, 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, Bianchetti, Mota, & Almeida, 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 (fatores 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.

A pesquisa do Fonaprace (2011) apontou que cerca de 50% dos estudantes sofreram crises emocionais no decorrer dos 12 meses anteriores ao estudo. Segundo os participantes do estudo, os principais prejuízos relatados foram falta de motivação ou dificuldade de

concentração para os estudos, baixo desempenho acadêmico, reprovações e trancamento de disciplinas. O forte impacto das crises emocionais no fenômeno da retenção no ensino superior indica que o estudante universitário precisa de apoio (familiar, dos pares ou dos recursos da instituição) para enfrentar os desafios que encontra nesta trajetória. Além disso, estudos sinalizam que a falta de identificação com o curso tem se mostrado um fator de desmotivação para concentrar-se e dedicar-se aos estudos, gerando, muitas vezes, baixo rendimento (Almeida, 2012; Correia, Gonçalves, & Pile, 2003).

Por outro lado, as dificuldades financeiras também 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 deixar 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 et al., 2003; Zago, 2006). Tais fatores podem prejudicar a formação superior; por vezes, a necessidade de atender às responsabilidades de estudante, realizando trabalhos e estudos além dos horários de aula, contribui para seu desgaste físico, promovendo 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).

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 as variáveis mais diretamente associadas ao *self* e ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes, observando o processo de maturidade psicológica e social.

Reconhecendo que o domínio psicossocial desempenha papel fundamental na compreensão e explicação da adaptação e do desenvolvimento dos universitários, Chickering e Reisser (1993) propuseram um modelo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário em vetores como competência, domínio das emoções, autonomia e interdependência, relacionamentos interpessoais, identidade, objetivos de vida, e integridade.

Cada vetor acompanharia todo o ciclo vital, porém competência, autonomia e identidade assumiriam particular importância no período universitário (Almeida & Soares, 2004).

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.

No entanto, o ingresso na universidade implica a necessidade de compor um novo arranjo na rede de apoio social e relações interpessoais, na medida em que o grupo tem papel fundamental na construção da identidade e no auxílio em caso de dificuldades (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Teixeira et al., 2008). Os aspectos relacionais, nos contextos da família e da universidade, são fortes influências para o processo de adaptação ao ensino superior; a família transmite as interpretações e valores sobre o mundo, enquanto a universidade torna-se um importante ambiente socializador. A percepção de suporte social por parte dos familiares, ainda que distantes, e dos pares ajuda a desenvolver estratégias de ajustamento e enfrentamento de dificuldades (Fernandes & Almeida, 2005; Suehiro, 2006; Teixeira et al., 2008). É importante avaliar o suporte percebido pelos estudantes, considerando que as pessoas também criam e percebem sua rede de apoio de formas diferentes (Bardagi, Andrade, & Teixeira, 2010).

Diversas variáveis familiares impactam no desenvolvimento e desempenho dos estudantes, como o padrão de interação familiar, o valor atribuído ao trabalho, expectativa de sucesso acadêmico do estudante, grau de escolaridade dos pais, status socioeconômico, o contexto emocional da família, suporte afetivo e instrumental e o nível ocupacional dos pais (Bardagi & Hutz, 2008; Mascarenhas, Gutierrez, Maciel, & Lozano, 2012; Salvador, 2007).

Estudos também indicam que o ajustamento e desenvolvimento acadêmicos estão associados à postura favorável da família em relação às escolhas dos estudantes, em um contexto apoiador e incentivador, especialmente no período inicial da graduação (Feitosa, 2001; Bardagi & Hutz, 2008).

Destaca-se, então, a contribuição que os valores e as expectativas familiares exercem para o engajamento do estudante em sua formação universitária. Soares (2002) afirma que as expectativas pessoais quanto ao futuro profissional estão sempre carregadas de afetos, esperanças e inseguranças particulares e também de familiares e amigos mais próximos. É no contexto dos valores e projetos familiares que as metas e expectativas profissionais dos estudantes são estabelecidas. Ribeiro (2005) argumenta que a evasão pode ser uma saída quando a vida universitária não se aproxima do projeto profissional sociofamiliar que o aluno construiu. Diante disso, é importante considerar e avaliar o contexto de origem do estudante.

Com relação ao desempenho acadêmico, os resultados de Mascarenhas e colaboradores (2012) indicaram que a percepção do estudante de que seus familiares acreditam em seu potencial e estão atentos às notas escolares tem relação estatisticamente significativa com o desempenho acadêmico. Da mesma maneira, perceber a confiança e apoio dos familiares para a conclusão dos estudos universitários e mobilidade social, como um fator geral, também registrou correlação significativa com o desempenho do estudante.

Paralelamente ao apoio familiar, os pares tendem a atuar como mediadores entre o impacto das experiências universitárias e o desenvolvimento vivenciado. A interação permite compartilhar dúvidas e anseios em comum, facilitando e ampliando as estratégias para resolução dos problemas enfrentados. As amizades ainda favorecem a adaptação e promovem sentimentos de segurança e competência (Salvador, 2007). Fior, Mercuri e Almeida (2011) destacam que as interações com os pares são associadas a um conjunto de mudanças no estudante que promovem habilidades analíticas, de resolução de problemas, de leitura e escrita, de comunicação, ampliação no entendimento sobre ciência, autoconhecimento, entre outras. É preciso destacar a importância da interação com os pares, sejam essas de cunho acadêmico (relacionadas ao desenvolvimento e/ou cumprimento das exigências e tarefas do curso superior) ou social (envolvendo conteúdos característicos do convívio social, como buscar ajuda dos pares para resolver um problema pessoal, auxiliar alunos com dificuldades, socializar-se com colegas e desenvolver atividades de lazer com os outros) para o desenvolvimento dos estudantes (Fior et al., 2011), pois possibilita a formação de amizades e ampliação da rede de apoio. O relacionamento com os colegas é importante pela extensão e

diversidade de experiências que proporciona, contribuindo para a percepção de desenvolvimento psicossocial.

A interação com os professores, por outro lado, também tem sido evidenciada como fator que favorece a integração e adesão ao curso superior (Teixeira et al., 2008). A importância dos professores para a adaptação à vida acadêmica, especialmente entre calouros, é percebida nos planos acadêmico e pessoal. Teixeira et al. (2008) sugerem que os professores influenciam o envolvimento do estudante com o curso pela forma como se preparam e ministram as aulas e como se relacionam com os alunos; além disso, perceber o interesse docente além do aprendizado formal parece funcionar como estímulo para adesão ao curso, contribuindo para o aspecto pessoal e engajamento do universitário.

Os professores atuam como modelos profissionais e, por vezes, de amizade, promovendo sentimentos de ajustamento, adaptação e pertença ao grupo. A abertura ao diálogo por docentes também traz contribuições para a melhoria no desempenho, dando *feedbacks*, e estabelecimento de metas profissionais futuras realistas, trazendo informações sobre o mercado de trabalho (Antunes & Fontaine, 2005; Zanini, Verolla-Moura, & Queiroz, 2009).

O estudo de Teixeira et al. (2008) conclui observando que para enfrentamento das dificuldades acadêmicas (como o desempenho em disciplinas), colegas e professores são identificados como principais fontes de apoio; enquanto a família responde como primeiro recurso para as dificuldades emocionais (como adaptação a nova vida social ou rotina de morar sozinho). Neste contexto multideterminado pelas relações sociais, é necessário considerar o apoio social como determinante para o bom desempenho, permanência no curso e desenvolvimento psicossocial. A partir de um diagnóstico, será possível oferecer serviços especializados aos estudantes que enfrentem maiores dificuldades de adaptação, no estabelecimento de novos relacionamentos interpessoais, no cumprimento de exigências acadêmicas ou por outros problemas pessoais interferindo em seu desenvolvimento.

No entanto, os principais fatores apontados pela literatura para desmotivação, crises emocionais, baixo desempenho e abandono de curso (especialmente no início do curso) tem sido a falta de identificação com a profissão escolhida e de definição dos planos profissionais futuros (Bardagi, 2007; Dias, Theóphilo, & Soares, 2010). Polydoro, Santos, Vendramini, Sbardelini, Serpa e Natário (2005) afirmam que os índices de evasão mostram-se inversamente proporcionais ao nível de decisão quanto à escolha profissional, sendo ela um ótimo preditor da permanência ou abandono de curso. Segundo Bardagi (2007) embora os

estudos de referência sobre evasão privilegiem os aspectos contextuais (econômicos, estruturais da universidade) e interpessoais (apoio familiar e social) da integração à universidade, sem considerar a importância das questões vocacionais nesse processo, muitos dos aspectos relatados pelos estudos com alunos evadidos dizem respeito à insatisfação com a escolha profissional.

A crescente facilidade e a expansão de programas de acesso ao ensino superior têm despertado em muitos jovens a perspectiva de obter um diploma de graduação. Este cenário favorável é composto por universidades e cursos abrangendo cada vez mais o território nacional; seleção via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), financiamento do ensino via Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), juntamente com as cotas de ingresso nas instituições públicas. Com a democratização do acesso ao ensino superior, Diniz e Almeida (2007) destacam que em função da origem social e do gênero, a escolha de determinados cursos e mesmo a probabilidade de acesso ao Ensino Superior são condicionados pelo contexto. Segundo os autores, em Portugal, entre 25 a 30% dos estudantes de ensino superior não se matriculam nas instituições e cursos desejados. Os impactos desta realidade talvez justifiquem o crescente número de estudos na área do desenvolvimento do estudante universitário em Portugal nas últimas décadas.

Frente às facilidades de acesso promovidas por políticas e iniciativas públicas, o debate sobre ascensão social e qualificação superior toma espaço e, por vezes, obstrui a discussão sobre identidade e planejamento de carreira. Jovens que antes eram desassistidos pelo poder público quanto às opções de formação superior consideram o ingresso na universidade uma vitória significativa, frequentemente deixando para refletir sobre seu futuro e realização profissional em momento posterior, ao longo da graduação. A falta de debate sobre orientação profissional antes e logo após o ingresso no ensino superior pode trazer altos custos relacionados com a evasão e a desmotivação entre os estudantes. Vários fatores comprometem a formação do estudante nessas condições.

A maioria dos alunos que se matricula no ensino superior realiza sua opção profissional numa faixa etária muito precoce, podendo gerar uma escolha com base em informações mínimas, distorcidas ou idealizadas sobre o curso e a profissão. Muitos estudantes acabam desestimulados quando percebem que a futura carreira não lhe proporciona a satisfação pessoal (Dias et al., 2010). Além disso, é comum o ingresso em cursos de segunda opção, visando apenas ao diploma de nível superior ou à futura troca para um curso mais

atraente, o que pode gerar falta de engajamento e baixo desempenho acadêmico. De maneira semelhante, o acesso ao ensino superior unicamente pela vontade dos pais gera, se o estudante não conseguir vincular-se ou identificar-se com o projeto profissional, desmotivação e insatisfação (MEC, 1997). Também podem gerar descontentamento e evasão as escolhas baseadas principalmente na facilidade de ingresso, considerando programas de cotas ou os cursos menos concorridos, por exemplo.

O período universitário é um momento privilegiado para a construção da identidade profissional e consolidação da identidade pessoal. O estabelecimento de objetivos de carreira está relacionado com a clareza sobre a própria identidade, a percepção de capacidade pessoal, o comportamento exploratório, a percepção de barreiras e de apoio e a percepção pessoal sobre o mercado de trabalho (Teixeira & Gomes, 2005). O estabelecimento de sentido e objetivos profissionais de vida é um componente de destaque para o bem-estar e engajamento do estudante nas atividades acadêmicas. Segundo Almeida e Soares (2004), o desenvolvimento de objetivos profissionais claros e planos para implementá-los, bem como os compromissos assumidos neste sentido são indicadores de maturidade e desenvolvimento psicossocial. Por isso, é fundamental integrar as questões do desenvolvimento de carreira ao se analisar os fatores de permanência, desempenho e desenvolvimento psicossocial na universidade. É possível também que o comprometimento com determinada profissão atue como incentivador e mediador das dificuldades encontradas ao longo da trajetória acadêmica.

Observa-se que no intuito de identificar as variáveis envolvidas no sucesso acadêmico e amparar o estudante em sua trajetória, diversos estudos vêm sendo realizados nas últimas décadas (Almeida, 2012; Correia, Gonçalves, & Pile, 2003; Dias et al., 2010; Tavares & Santiago, 2000; entre outros). No âmbito das políticas educacionais, no entanto, apenas 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 Fonaprace defendia um plano de assistência estudantil; a União Nacional de Estudantes (UNE) manifestava que o acesso ao ensino superior não poderia ser dissociado da permanência dos estudantes nas instituições; pesquisadores julgavam ineficientes as abordagens de compromisso social restringindo-se à forma de acesso ao ensino superior (Barreto, Bezerra, & Barbosa, 2005; Nobre, 2011). O debate convergia para a necessidade de oferecer condições de permanência e acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos graduandos até a conclusão de seus cursos, respaldado em uma política pública com vistas à inclusão social e formação acadêmica adequada.

Em 2007, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), via Portaria do Ministério da Educação (MEC) que, em dezembro de 2010, foi transformada no Decreto Presidencial nº 7.234/2010. Além de incentivar a inclusão social, o PNAES objetiva 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 do PNAES ser um programa nacional, cada universidade tem autonomia para utilizar os recursos disponibilizados conforme suas necessidades e especificidades locais, considerando suas características nas áreas estratégicas e as modalidades que atendam as necessidades identificadas junto ao seu corpo discente. O foco é contribuir de forma eficaz para que haja melhoria no desempenho acadêmico do estudante, preferencialmente de baixa renda, para evitar a repetência e a evasão, uma vez que tal situação gera um alto custo para o governo e para a instituição. 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 como o 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.

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 et al., 2010).

Ainda assim, a partir da literatura existente, sabe-se da influência de diversos fatores de ordem contextual, pessoal, relacional e acadêmica nos processos de permanência, desempenho e desenvolvimento psicossocial, e conhece-se algumas áreas importantes de atuação. 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.

Justificativa

Apesar da importância que representa para a maioria da clientela estudantil das instituições públicas de ensino superior, o tema da assistência estudantil ainda é pouco pesquisado no país. Tanto 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. 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.

A atual política nacional de assistência estudantil nas universidades federais brasileiras ampara-se em dez áreas de atuação (moradia, transporte, alimentação, creche, atenção à saúde, apoio pedagógico, inclusão digital, acessibilidade, esporte e cultura), 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. Além disso, a literatura aponta importantes variáveis relacionadas ao sucesso acadêmico, em termos de desenvolvimento psicossocial, conclusão de curso e desempenho acadêmico. Neste contexto, justifica-se o presente estudo na tentativa de avaliar a influência das áreas da assistência estudantil do PNAES na trajetória acadêmica dos estudantes, considerando também outros fatores já consolidados na literatura.

No cenário de recente expansão universitária no Brasil está a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instalada em região tradicionalmente desassistida por universidades públicas, na mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. Criada por lei em 2009, em 2010 iniciou suas atividades letivas com mais de 2 mil vagas em cinco *campi* nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Seu processo seletivo baseia-se unicamente na nota obtida pelo candidato no ENEM e, até 2012, o estudante que havia cursado ensino médio em escola pública recebia uma bonificação em sua nota de acesso. Em 2013, a partir da Lei Federal nº 12.711 (2012), foi adequado o processo seletivo via regime de cotas para estudantes oriundos de escola pública, e foram reservadas mais de 80% das vagas a estes candidatos.

Ainda em 2010, a instituição desenvolveu as primeiras ações em assistência estudantil, de forma isolada e bastante pontual, com ênfase em sanar problemas de ordem econômica. Conforme estudos sobre a evolução da assistência estudantil no Brasil (Costa, 2010), hoje se pode afirmar que estas ações, além de focar somente uma dimensão do problema, se configuram como medidas descontínuas e, por vezes, inexpressivas, pois não há avaliação de seus impactos na formação discente.

O presente estudo, portanto, insere-se no contexto da UFFS, e visa contribuir para a avaliação e planejamento da assistência estudantil na instituição. A fim de compor um quadro compreensivo de fatores associados à permanência, ao desempenho acadêmico e ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes, foram também avaliadas outras variáveis potencialmente relacionadas, além dos aspectos previstos no PNAES.

Objetivos

Verificar se a intenção de concluir o curso, o desempenho acadêmico e a percepção de desenvolvimento psicossocial estão relacionados à satisfação dos estudantes nas dimensões do PNAES, à identidade e à decisão de carreira e à percepção de suporte social na interação familiar, com os pares e com os professores.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 1457 estudantes de graduação presencial de cinco *campi* da UFFS, 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.

Instrumentos

As variáveis de interesse foram avaliadas através de um conjunto de instrumentos (Anexo A) adaptados após as aplicações piloto. Trata-se de um questionário elaborado para identificar características sociodemográficas e acadêmicas, 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.

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.

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

Desenvolvimento psicossocial – Foi elaborada uma escala com cinco itens, inspirada na literatura (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991), avaliando a percepção global de desenvolvimento psicossocial 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.

Percepção de apoio familiar, dos pares e dos professores – foi empregada uma escala construída para este estudo, com 23 itens inspirados na literatura (Antunes & Fontaine, 2005; Mascarenhas et al., 2012; Zanini et al., 2009). Nove itens foram concebidos para avaliar a percepção de apoio familiar à formação superior (exemplo: “Minha família deseja que eu conclua a formação universitária”), sete para o apoio social percebido nas amizades com os pares (exemplo: “Eu gosto das conversas que eu tenho com os meus colegas de curso”), e outros sete itens para a percepção de bom relacionamento com os professores (exemplo: “Os professores são disponíveis para dar orientações aos alunos nas questões acadêmicas”). Uma análise fatorial exploratória indicou três fatores mais relevantes, com os itens carregando em cada fator conforme a expectativa. A consistência interna (*alpha de Cronbach*) das medidas foram: 0,89 (apoio familiar), 0,77 (apoio de colegas) e 0,89 (apoio de professores).

Identidade e Decisão de Carreira – foram utilizadas as subescalas das Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (Teixeira, 2010). Essas escalas indicam o grau com que o estudante se encontra identificado e satisfeito com sua escolha profissional (Identidade de Carreira) e o grau de decisão em relação ao que fazer após a conclusão do curso superior (Decisão de Carreira). Estas escalas contam com bons índices de consistência interna (0,87 e 0,90, respectivamente) e evidências de validade satisfatórias obtidas através de

análise semântica por juízes e de análises fatoriais. Neste estudo o *alpha de Cronbach* para ambas as escalas foi de 0,86.

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).

Procedimentos de coleta dos dados

Para possibilitar adequações nos instrumentos, duas aplicações piloto foram feitas. A primeira, com um grupo focal de 6 participantes (homens e mulheres de diferentes cursos do *Campus Chapecó*). Representantes do público-alvo foram sorteados e convidados por telefone a participar do estudo piloto em um encontro presencial de aproximadamente 2 horas. Nos casos de indisponibilidade do estudante convidado, outra pessoa foi sorteada. No encontro, foram utilizados questionários impressos em papel e, após leitura e avaliação pelos participantes, a pesquisadora responsável coordenou uma conversa sobre o material. O objetivo principal desse estudo piloto foi avaliar a compreensão dos itens e adequar os instrumentos conforme sugestões, além de identificar os critérios apontados pelos acadêmicos para avaliar a satisfação nas áreas do PNAES.

A segunda aplicação piloto foi realizada com os instrumentos em formato *online*, com 4 turmas de diferentes cursos (dois bacharelados e duas licenciaturas do *Campus Chapecó*, selecionados por conveniência). Estes participantes foram convidados em sala de aula para participar e os 45 interessados informaram seu *e-mail* para receber o *link* da pesquisa. Ao final do questionário foi disponibilizado um espaço para o participante comentar a pesquisa e seus instrumentos, com o objetivo de registrar sugestões e impressões. Além disso, o segundo estudo piloto foi utilizado para estimar o tempo necessário de participação.

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 todo o período de coleta (2 meses). Todos os estudantes de graduação da UFFS 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.

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 UFFS (Anexo B), obteve o consentimento institucional do reitor da universidade e o consentimento dos participantes por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C).

Análise dos dados

Os dados foram importados para o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para realização das análises estatísticas. De forma a uniformizar o conjunto de dados em análise 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 de apoio social, desenvolvimento de carreira ou área do PNAES (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.

CAPÍTULO III

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 Apoio (de família, pares e professores) e nas variáveis Identidade e Decisão de carreira, os escores observados foram de médios a altos (superiores ao ponto médio das escalas, que pode variar de 1 a 5). O mesmo ocorreu com a percepção de satisfação com as áreas do PNAES, cujos escores médios 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.

	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
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. Apoio Família	4,08	0,62	0,17	0,12	0,40														
5. Apoio Pares	3,92	0,73	0,17	0,10	0,30	0,30													
6. Apoio Professores	3,80	0,84	0,19	0,12	0,46	0,39	0,38												
7. Ident. Carreira	4,00	0,83	0,39	0,09	0,26	0,29	0,21	0,25											
8. Decisão Carreira	3,72	0,87	0,31	<u>0,08</u>	0,31	0,31	0,26	0,31	0,56										
9. Sat. Moradia	3,89	0,98	0,05	0,00	0,13	0,16	0,12	0,10	0,09	<u>0,07</u>									
10. Sat. Transporte	2,96	1,25	0,09	0,05	0,09	0,19	0,13	0,17	<u>0,07</u>	0,04	0,26								
11. Sat. Alimentação	3,15	1,19	0,11	0,01	0,12	0,23	0,21	0,17	0,05	<u>0,08</u>	0,30	0,36							
12. Sat. Saúde	3,31	1,09	0,14	0,03	0,13	0,22	0,25	0,23	0,12	0,16	0,21	0,26	0,42						
13. Sat. Esporte	2,68	1,22	<u>0,06</u>	<u>-0,08</u>	0,09	0,13	0,22	0,18	<u>0,08</u>	<u>0,07</u>	0,17	0,21	0,31	0,38					
14. Sat. Cultura	3,25	1,05	0,09	0,05	0,20	0,21	0,22	0,33	0,13	0,20	0,15	0,24	0,25	0,29	0,42				
15. Sat. Digital	4,05	0,95	0,06	0,03	0,19	0,15	0,17	0,15	0,05	0,10	0,25	0,12	0,23	0,20	0,20	0,24			
16. Sat. Pedagógico	3,71	0,96	<u>0,07</u>	0,03	0,23	0,25	0,27	0,40	0,12	0,15	0,19	0,22	0,30	0,28	0,23	0,35	0,39		
17. Sat. Acessibilidade	3,52	0,99	0,05	0,02	0,19	0,28	0,22	0,30	0,13	0,16	0,16	0,20	0,23	0,31	0,25	0,33	0,25	0,44	
18. Sat. Creche*	3,24	1,52	0,18	0,18	0,08	-0,09	0,14	0,12	-0,01	0,01	0,06	0,12	0,03	0,10	0,01	0,08	-0,13	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 ($p>0,05$).

*N=942, exceto para Sat. Creche, que foi analisada apenas entre estudantes que declararam ter filho(s) com até 5 anos de idade (N=62).

Permanência

A partir dos resultados, observa-se que as variáveis Identidade de Carreira ($r=0,39$) e Decisão de Carreira ($r=0,31$) tiveram as correlações mais altas com Intenção de Permanência no curso. O dado confirma a literatura (Bardagi, 2007; Polydoro et al., 2005) e sugere que a intenção de permanecer e concluir o curso superior estão mais fortemente associados à forma como o estudante se reconhece naquela profissão do que às condições contextuais para sua formação. Assim, destaca-se a importância da universidade promover informações e experiências sobre os cursos e as profissões, ampliando para o acadêmico as possibilidades de identificação e elaboração de planos profissionais futuros. Indivíduos que percebem uma relação pessoal com o curso possivelmente se sintam mais motivados a enfrentar eventuais dificuldades que possam encontrar pelo caminho (Teixeira & Gomes, 2005). A identificação permite, também, uma visualização de projetos profissionais mais realistas e de acordo com a realidade do estudante, o que o incentiva a buscar o resultado desejado.

As variáveis de apoio percebido também apresentaram correlações estatisticamente significativas, embora fracas (entre 0,17 e 0,19) com a Intenção de Concluir o curso, confirmando a literatura (Medina, 2012; Ribeiro, 2005). A participação dos familiares, pares e docentes pode exercer um efeito socializador e promover o sentimento de pertença, quando atuam como modelos de fortalecimento da autonomia individual e permitem maior segurança ao acadêmico.

A literatura sugere que as condições de moradia, alimentação e transporte são fatores importantes para a permanência no curso (Morosini et al., 2012; 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, atenuado potenciais correlações.

Complementarmente, estudos indicam que trabalhar paralelamente aos estudos e ter filhos podem prejudicar a permanência (Costa, 2010; Zago, 2006). 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, já destacado, esteja colaborando e amenizando as potenciais dificuldades de dedicar-se à formação paralelamente ao cuidado com os filhos.

Com relação à situação de trabalhado (ou não trabalho), não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de estudantes (que não trabalham, trabalham até 20 horas em atividade relacionada ao curso, trabalho de mais de 20 horas relacionado ao curso, trabalho de até 20 horas não relacionado ao curso e trabalhando mais de 20 horas em atividade não relacionada ao curso) [$\chi^2=4,7,0$; $p=0,32$].

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. Percepção de apoio familiar ($r=0,12$), dos professores ($r=0,12$) e dos pares ($r=0,10$) tiveram as correlações mais altas com o rendimento acadêmico. Também foi observada correlação estatisticamente significativa com Identidade de Carreira ($r=0,09$), Decisão de Carreira ($r=0,08$) e Satisfação com Esporte ($r=-0,08$). 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).

O apoio familiar percebido possivelmente atua como suporte às dificuldades emocionais e pessoais, conforme estudos anteriores sugerem (Teixeira et al., 2008). Além disso, considerando que cerca de 60% dos estudantes convivem com familiares, pode haver maior compreensão da família para os momentos de estudo e dedicação à formação. Conforme Soares (2002), os sentimentos da família com relação à formação do estudante compõem também as percepções do próprio acadêmico. Assim, ele pode dedicar-se aos estudos conforme sente tranquilidade e confiança familiar para isso.

A percepção da presença e participação do professor nas atividades discentes foi um fator que mostrou-se relacionado com o desempenho dos estudantes neste estudo. Este

resultado era esperado, tendo em vista que estes profissionais buscam proporcionar melhores condições de aprendizagem, incentivando e auxiliando nas dificuldades acadêmicas. As competências pedagógicas e relacionais dos professores são decisivas na aprendizagem e no rendimento dos alunos (Almeida & Soares, 2004). Assim, como apontado por Teixeira e colaboradores (2008), os acadêmicos buscam os professores como primeiro recurso para suas dificuldades acadêmicas e percebê-los disponíveis e interessados contribui positivamente para os resultados de desempenho.

O apoio dos pares também pode atuar como favorecedor de melhor desempenho, na medida em que os colegas atuam, por vezes, como facilitadores do aprendizado, especialmente nos trabalhos em grupo ou grupos de estudo. Ainda, neste estudo, foi observada baixa correlação das variáveis Identidade e Decisão de Carreira com Desempenho Acadêmico. Considerando que estas variáveis poderiam atuar como um fator de motivação para os estudos (Almeida, 2012; Correia et al., 2003), esperava-se maior correlação.

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, Almeida, Adachi, Yoshino, & Pretto, 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.

As condições para a prática esportiva devem promover a saúde e a integração, em qualquer contexto. 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. Com relação a diferentes situações de trabalho (ou não trabalho) dos estudantes, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Não foi observada correlação estatisticamente significativa entre idade atual e desempenho ($r=-0,053$, $p=0,107$), porém identificou-se correlação negativa estatisticamente significativa entre a nota média no curso e a idade do estudante em seu ingresso no curso ($r=-0,08$, $p<0,05$). Embora seja um índice baixo, esse dado sinaliza possível necessidade de acompanhamento do universitário que entra no ensino superior com idade superior à média, investigando os motivos para fazê-lo e suas necessidades específicas. Ele pode ter concluído o ensino médio há pouco tempo, indicando reprovações ou trancamentos anteriores, ou ter ficado algum tempo afastado dos bancos escolares e dos métodos de estudo, apresentando um descompasso no ritmo de estudos ou na capacidade para organizar-se academicamente.

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 percepção de apoio dos professores ($r=0,46$), da família ($r=0,40$) e dos pares ($r=0,30$), a Decisão de Carreira ($r=0,31$), Identidade de Carreira ($r=0,26$) e 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).

A influência dos professores pode ser esperada considerando o *feedback* que estes profissionais concedem aos estudantes quanto aos aspectos instrumentais e técnicos para a profissão. Além disso, os professores promovem debates teóricos que promovem o pensamento crítico e atuam como modelos profissionais para identificação e planejamento futuro. As condições de apoio pedagógico percebidas também estão relacionadas a esta relação com o docente ($r=0,40$), e amparam o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem do jovem, frente aos desafios acadêmicos.

Por sua vez, a vida acadêmica promove mudanças pessoais que refletem no ambiente familiar. A família desempenha importante função no desenvolvimento do universitário, ao incentivar ou não as mudanças percebidas. Estudos sobre a influência da família no ensino superior indicam o papel positivo exercido pelos laços afetivos, proximidade e diálogo, suporte e facilitação do processo de separação / individuação para o desenvolvimento e integração do indivíduo (Mascarenhas et al., 2012; Salvador, 2007). Por outro lado, conflitos, ausência de apoio e a vinculação disfuncional estão associados à inadaptação e a dificuldades de desenvolvimento psicossocial (Silva & Ferreira, 2009).

Destaca-se, ainda, a correlação observada entre percepção de Apoio Familiar com Apoio dos professores ($r=0,39$) e dos pares ($r=0,30$), aspectos de carreira (Identidade, $r=0,29$, e Decisão, $r=0,31$). Os dados mostram a importância da família na construção de um projeto pessoal de identidade e futuro. O apoio familiar possivelmente ajuda o estudante a desenvolver competências e atitudes (como autonomia, por exemplo) que contribuem para o seu aprendizado e formação.

A intensidade e variedade de experiências vivenciadas com os pares podem explicar a promoção de desenvolvimento psicossocial percebido a partir destas relações. As experiências culturais e esportivas, por exemplo, frequentemente são vividas com os pares nesta nova fase, explorando novas linguagens, discutindo conceitos, aprimorando as relações e promovendo o desenvolvimento psicossocial do estudante. O resultado confirmou a sugestão da literatura (Fior et al., 2011), que destaca a influência acadêmica e relacional dos colegas para o desenvolvimento do estudante. Observando a Tabela 1, percebe-se que o apoio dos pares está

relacionado a todas as variáveis do estudo, especialmente com os demais apoios (professores e família), aspectos de carreira (identidade e decisão), satisfação com apoio pedagógico, saúde, alimentação, acessibilidade, cultura e esporte, sugerindo relação deste aspecto com um bem-estar geral, possivelmente porque os estudantes sentem-se confortáveis para buscar apoio nos pares para os problemas enfrentados.

Os sentimentos de comunidade vivenciados pelo estudante, associados a percepções de segurança, conforto e pertença são variáveis importantes para adaptação e realização acadêmica (Almeida & Soares, 2004). A percepção pessoal sobre seu desenvolvimento psicossocial parece depender da relação dinâmica entre os planos pessoal, familiar e social, permeada por outras relações de influência. Assim, o ambiente do ensino superior pode produzir um crescimento positivo se os desafios e os apoios (familiares, relacionais e institucionais) forem adequados (Silva & Ferreira, 2009).

A indicação da literatura quanto à relação da Decisão de Carreira com o Desenvolvimento Psicossocial foi confirmada neste estudo ($r=0,31$). A existência de planos profissionais mais claros permite o direcionamento de atitudes para alcançá-los, buscando competências técnicas, fortalecendo a identidade e permitindo relações mais maduras com os outros e a sociedade. Ou pode ser justamente a capacidade de compreender a realidade social e a aquisição de habilidades técnicas que permitam a elaboração de planos profissionais adequados às aspirações pessoais. Da mesma forma, a clareza de Identidade fortalece e aprimora a Decisão de carreira, sendo que a correlação observada entre estas variáveis ($r=0,56$) indica que talvez haja mútua influência entre as variáveis.

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.

Outras relações

Resultados complementares a destacar incluem diferenças estatisticamente significativas em algumas variáveis com relação ao sexo. Mulheres apresentaram maior média de desenvolvimento psicossocial percebido ($M=4,40$) do que os homens ($M=4,25$), $t(940)=3,67$, $p < 0,001$, bem como maior média em desempenho acadêmico ($M=7,47$ x $M=6,98$), $t(940)=5,56$, $p < 0,001$. Foi observado, também, que enquanto mais de 70% dos homens da amostra estão em cursos de bacharelado, a distribuição das mulheres com relação ao tipo de curso é mais homogênea (cerca de 50%) entre bacharelados e licenciaturas. Com relação à nota média no curso, assim, é possível que o tipo de curso com suas exigências diferenciadas, possa influenciar no desempenho mais baixo observado entre os homens, majoritariamente em cursos que demandam respostas e resultados mais objetivos do que críticos. Inclusive, é possível que esta diferença de participação nos tipos de curso influencie a percepção de desenvolvimento psicossocial mais alta entre as estudantes do sexo feminino. Cursos de licenciatura, com pouca participação masculina nesta amostra, estimulam experiências de reflexão crítica e fortalecimento da identidade. Aliado a isso, maior atenção às relações sociais e à identidade em formação, por parte das mulheres, pode influenciar a percepção de desenvolvimento psicossocial mais positiva por parte das mesmas.

Por outro lado, foi observada maior média de identificação de carreira entre os estudantes do sexo masculino ($M=4,10$) do que entre as mulheres ($M=3,97$), $t(940)=2,21$, $p=0,028$. É possível que, considerando as regiões mais conservadoras do Brasil, em que o Ensino Superior público está presente há pouco tempo na realidade dos moradores locais, ainda se encontrem resistências e inseguranças das mulheres quanto ao seu pertencimento nesse espaço de formação, comprometendo a formação e consolidação de sua identidade profissional diferente dos modelos femininos encontrados em seus familiares.

Os homens apresentaram, também, 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 ($M_{\text{homens}}=2,93$; $M_{\text{mulheres}}=2,57$), $t(940)=4,09$, $p<0,001$. 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, como relatado anteriormente, 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.

Analisando as médias nas variáveis do estudo separadamente por tipo de curso (bacharelados e licenciaturas), também foram observadas diferenças estatisticamente significativas em mais da metade das variáveis analisadas. Os estudantes das licenciaturas, comparados aos dos bacharelados, apresentaram médias superiores no desempenho acadêmico ($t(940)=3,56$, $p<0,001$, $M_{\text{bacharelado}} = 7,20$; $M_{\text{licenciatura}} = 7,48$), na percepção de desenvolvimento psicossocial ($t(940)=4,79$, $p<0,001$, $M_{\text{bacharelado}} = 4,28$; $M_{\text{licenciatura}} = 4,46$) e na decisão de carreira ($t(940)=4,0$, $p<0,001$, $M_{\text{bacharelado}} = 3,63$; $M_{\text{licenciatura}} = 3,85$). Conforme relatado anteriormente, é possível que cursos de bacharelado exijam respostas mais objetivas do que os resultados críticos esperados na formação em licenciatura. Isso influencia a avaliação e a concessão de notas acadêmicas, bem como o desenvolvimento pessoal e a capacidade de entender a realidade social. Como observado anteriormente, há correlação entre a percepção de desenvolvimento psicossocial e a decisão de carreira. Além disso, os cursos de licenciatura tendem a apresentar uma definição mais clara quanto à atuação profissional do que os cursos de bacharelado, facilitando o estabelecimento de planos para alcançar as metas profissionais.

Os estudantes da amostra em cursos de licenciatura também apresentaram média superior à média dos estudantes de bacharelados, com diferença estatisticamente significativa, na percepção de apoio dos pares ($t(940)=3,71$, $p<0,001$, $M_{\text{bacharelado}} = 3,85$; $M_{\text{licenciatura}} = 4,03$) e dos professores ($t(940)=5,10$, $p<0,001$, $M_{\text{bacharelado}} = 3,68$; $M_{\text{licenciatura}} = 3,96$). Entende-se que, nos cursos de licenciatura, haja um olhar mais próximo ao estudante, visto que estão em formação futuros professores, o que pode atrair também estudantes – futuros colegas – com as mesmas características de empatia e desejo de auxiliar o outro.

Com relação à satisfação com as áreas do PNAES, o grupo de acadêmicos em formação para licenciatura apresentou 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. Como relatado anteriormente, 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, ao apoio social percebido e aos aspectos de carreira. 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.

CAPÍTULO IV

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 algumas variáveis associadas à permanência, desempenho e desenvolvimento psicossocial. As variáveis-alvo do estudo sofreram, propositadamente, um recorte para avaliar suas relações com as áreas definidas pelo PNAES, os aspectos de carreira e o apoio social percebido, no contexto de uma nova IFES *multicampi* no sul do Brasil.

No contexto de universidades e estudantes cada vez mais diversificados no ensino superior brasileiro, é imprescindível atentar às experiências acadêmicas individuais, facilitadores e barreiras do desenvolvimento do indivíduo. Os fatores envolvidos na trajetória acadêmica são complexos. Os interesses administrativos e políticos tendem a concentrar-se no combate à evasão e à retenção, especialmente na iniciativa privada. Porém, é crescente a preocupação com aspectos de desenvolvimento psicológico e humano, buscando compreender as relações que se estabelecem no contexto universitário, para promoção de uma melhor sociedade. Dos resultados deste estudo, destaca-se a correlação de Desenvolvimento Psicossocial com todas as variáveis analisadas. É preciso entender que o sucesso acadêmico vai além da permanência e do bom desempenho, e considerar o desenvolvimento psicossocial como um objetivo da formação, visando 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.

Outro resultado geral a destacar é a importância do Apoio Social percebido. O apoio social da família, pares e professores mostrou-se significativamente importante na intenção de permanência, desempenho acadêmico e desenvolvimento psicossocial. O resultado destaca o papel que o ambiente formal e informal da instituição exerce nas vivências acadêmicas, através da natureza e intensidade das relações que se estabelecem. Pode-se concluir que a

família funciona como fonte de apoio e encorajamento, mesmo que os familiares deste acadêmico nunca tenham vivenciado a formação superior. Disto, destaca-se a importância de incentivar a participação familiar no acompanhamento da vida acadêmica do estudante universitário. Se a família coopera e assume atitudes favoráveis, estabelecendo canais de diálogo, as mudanças e dificuldades pessoais pelas quais o estudante passa são mais facilmente percebidas, compreendidas e apoiadas pelo sistema familiar.

Da mesma forma, as instituições de ensino devem estimular a integração social dos alunos, considerando que os acadêmicos parecem ter facilidade para interagir com estes na busca de soluções aos problemas enfrentados. É preciso estar atento às dificuldades de adaptação e integração dos novos alunos, para promover melhores resultados de sucesso acadêmico. Quanto aos professores, o estudo de Teixeira et al. (2008) destacou a importância deste grupo para o desenvolvimento do estudante como um todo. Os professores atuam como referências para muitas dúvidas do acadêmico. É preciso investir no preparo destes profissionais para que sintam-se capacitados a auxiliar o estudante em suas diversas dificuldades. Ainda assim, as habilidades pedagógicas e relacionais dos professores, infelizmente, ainda são pouco trabalhadas em sua formação. Estes aspectos não recebem a mesma dedicação na carreira acadêmica dos professores universitários, comparados às habilidades de pesquisa e investigação científica, o que pode comprometer em diversos aspectos a formação discente.

É preciso destacar, ainda, os resultados deste estudo quanto ao Desempenho Acadêmico, pouco relacionado com as variáveis envolvidas. Ainda que o rendimento seja um processo multifatorial, alguns resultados esperados não foram confirmados, como a relação com apoio pedagógico, por exemplo, o que sugere novos estudos aprofundando o tema. A satisfação com as condições para prática esportiva relacionou-se negativamente o desempenho acadêmico. Estudo de Oliveira (2012) na educação básica destacou que o esporte pode tanto ajudar quanto ser prejudicial ao rendimento escolar, dependendo da sua organização e responsabilidade para conduzir os processos.

Ressalta-se o papel dos aspectos de desenvolvimento profissional avaliados, Identidade e Decisão de Carreira, relacionados positivamente com Intenção de Concluir o curso e Desenvolvimento Psicossocial. Também houve correlação positiva da Identidade de Carreira com Desempenho Acadêmico. A falta de identificação com o curso, originada desde a escolha profissional no processo seletivo influenciam fortemente a decisão de manter-se no curso matriculado. As políticas de acesso ao Ensino Superior exigem cautela do estudante

para não guiar-se pela escolha ‘mais fácil’ ou outros critérios não congruentes com sua identidade. A decisão de carreira, definida pelo estabelecimento e comprometimento com metas profissionais, reflete importante senso de identidade, autonomia e competência, que devem ser estimulados para promover a inclusão social.

O Relatório da comissão para definição da classe média no Brasil (Governo Federal, 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 esperadas 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 o quanto os estudantes percebem que as necessidades relacionadas às áreas do PNAES estão sendo atendidas.

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. Conforme Britto, Silva, Castilho e Abreu (2008), muitos entendem que o aluno universitário de hoje é aquele pertencente à primeira geração de longa escolaridade, oriundo de um segmento social cuja expectativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho, sem condições apropriadas para morar, alimentar-se,

estudar, com formação escolar básica insuficiente, pouca convivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica, com pouca disponibilidade de tempo e recursos para participar de atividades acadêmicas que transcendam o espaço de aula, raramente participando de atividades complementares a sua formação e frequentemente precisando de recursos financeiros.

No entanto, é necessário caracterizar melhor esta população, sem generalizar, e observar que outras necessidades e dificuldades estão se sobressaindo no caminho do discente rumo ao sucesso acadêmico. Não basta garantir o apoio às condições básicas de manutenção, como moradia e alimentação. As condições de sucesso acadêmico na educação superior só serão adequadas na medida em que cada indivíduo for tratado de acordo com suas necessidades, levando em conta sua dimensão multifatorial. Há um crescimento de ações visando contemplar as naturezas culturais, esportivas e psicológicas para atingir este propósito. Conforme Costa (2010), na medida em que as mudanças ocorrem no sentido da equanimidade, elas contribuem na construção de um sistema educacional mais justo e em consonância com a diversidade dos indivíduos.

Reconhece-se 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. Diante dos resultados e conclusões deste trabalho, sugere-se que estudos semelhantes sejam realizados em outras instituições e que a área de orientação e planejamento de carreira seja incluída nas diretrizes políticas de assistência estudantil, visando à efetiva qualidade da formação. As ações neste sentido devem buscar conhecer a realidade dos estudantes quanto aos aspectos de carreira, oportunizar informações, facilitar vivências de exploração e prestar orientação individualizada e/ou em grupo para as questões profissionais. O apoio psicológico e as orientações para escolha de experiências acadêmicas podem melhorar suas condições para permanência, desempenho e desenvolvimento pessoal (Medina, 2012). Além disso, atividades de integração e relacionamentos interpessoais devem ser estimuladas, com destaque ao preparo pedagógico e relacional dos docentes, considerando as importantes contribuições do apoio social para todos os aspectos investigados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Almeida, D.M.S. (2012). *A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado não publicada). UEL, Londrina.
- Almeida, L.S., & Soares, A.P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Ed.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L.A., Soares, A.P. & Ferreira, A.G. (2000). Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). *Psicologia, 14*, 189-208.
- Alves, N., Almeida, A.N., & Vieira, M.M. (2013). Da normatividade da definição de sucesso escolar no Ensino Superior à pluralidade das vivências estudantis: trajetórias e perfis de mobilidade na Universidade de Lisboa. *Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Retirado de http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_17.pdf
- Antunes, C., & Fontaine, A.M. (2005). Percepção de Apoio Social na Adolescência: Análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paideia, 15*(32), 355-366.
- Astin, A.W. (1993). *What Matters in College*. São Francisco, EUA: Jossey-Bass.
- Bardagi, M.P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. (Tese de doutorado não publicada). UFRGS, Porto Alegre.
- Bardagi, M.P., Andrade, A.M.J., & Teixeira, M.A.P. (2010). Apoio institucional a estudantes estrangeiros e minoritários no Brasil: algumas considerações. In: C. S. Hutz. (Ed.), *Avanços em Psicologia Comunitária e Intervenções Psicossociais* (pp.297-325). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Bardagi, M.P., & Hutz, C.S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9*(2), 31-44.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4*(1), 153- 166.

- Barreto, I.S., Bezerra, A.L.Q., & Barbosa, M.A. (2005). Assistência universitária – compromisso social. *Revista da UFG*, 7(2),25-28
- Britto, L.P.L., Silva, E.O.S., Castilho, K.C. & Abreu, T.M. (2008). Conhecimento e formação nas IES periféricas: Perfil do aluno “novo” da educação superior. *Avaliação*, 13(3), 777-791.
- Carelli, M. J. G., & Santos, A. D. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(3), 265-278.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conselho Federal de Psicologia. *Resolução 16* (2000).
- Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 466* (2012).
- Correia, T., Gonçalves, I., & Pile, M. (2003). *Insucesso Académico no IST*. Lisboa: Instituto Superior Técnico. Retirado de http://aep.unidades.ist.utl.pt/files/sites/22/Insucesso_Academico.pdf
- Costa, S.G. (2010). *A equidade na educação superior: Uma análise das políticas de assistência estudantil*. (Dissertação de mestrado não publicada). UFRGS, Porto Alegre.
- Dias, E.C.M., Theóphilo, C.R., & Soares, M.A.S. (2010). Evasão no Ensino Superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes-MG. In: *10º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade e 7º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade*. São Paulo, SP.
- Diniz, A.M. & Almeida, L.S. (2007). Variáveis da primeira fase da integração universitária e mudança de curso. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 201-210.
- Feitosa, M.G.G. (2001). *Integração de estudantes ingressantes à vida universitária: fatores que facilitam e que dificultam sua integração*. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Fernandes, E.P., & Almeida, L.S. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Ferraz, M.F., & Pereira, A.S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saúde de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 149-164.
- Fior, C.A., Mercuri, E., & Almeida, L.S. (2011). Escala de Interação com Pares: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. *Psico-USF*, 16(1), 11-21.

- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). (2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília, DF: Andifes.
- Governo Federal, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. (2012). *Relatório da Comissão para definição da classe média no Brasil*. Acessado em <http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Relatório-Definição-da-Classe-Média-no-Brasil.pdf>
- Lobo e Silva Filho, R.L., Motejunas, P.R., Hipólito, O. & Lobo, M.B.C.M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659.
- Magalhães, M. O., & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP*, 2, 7-28.
- Martins, F.A., Almeida, R.C., Adachi, R.E., Yoshino, H.A., & Pretto, R.A. (2010). Estudo da relação de práticas esportivas e desempenho acadêmico dos alunos da Unicamp. *Revista Ciências do Ambiente Online*, 1(6), 14-17.
- Mascarenhas, S.A.N., Gutierrez, D.M.D, Maciel, A.C., & Lozano, A.B. (2012). Efeitos das relações família-escola sobre o rendimento acadêmico de estudantes universitários brasileiros. *Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 8(1), 266-297.
- Medina, M.A.L. (2012). *Causas de Evasão em Programas de Qualificação Profissional: análise dos casos de Osasco e Bogotá*. Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em bibliotecadigital.fgv.br. Acesso em 23 de fevereiro de 2013.
- Ministério da Educação. *Portaria Normativa 39* (2007).
- Ministério da Educação (1997). *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Brasília, DF: SESu.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R.M., & Almeida, L.S. (2005). Rendimento acadêmico: influência dos métodos de estudos. *Anais do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*, 14-16. ISBN: 972-8746-36-9
- Morosini, M.C., Casartelli, A.O., Silva, A.C.B., Santos, B.S., Schmitt, R.E., & Gessinger, R.M. (2012) A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. *Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, 65-73. Retirado de http://www.clabes2011-alfaguia.org.pa/comunicaciones_tema1.php

- Nobre, A.M. (2011). Legislação da assistência estudantil no ensino superior público. Diagnóstico atual da UNIFAP. *Jus Navigandi*, 8(2747). Retirado de <http://jus.com.br/revista/texto/18220>.
- Oliveira, A.R. (2012). *A influência do esporte no rendimento escolar na opinião de alunos e professores da Escola Estadual Cora Coralina da cidade de Ariquemes-RO*. (Trabalho de Conclusão de Curso não publicado). Universidade de Brasília, Ariquemes.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students*. São Francisco, EUA: Jossey-Bass.
- Polydoro, S.A.J., Santos, A.A.A., Vendramini, C.M.M., Sbardelini, E.T.B., Serpa, M.N.F., & Natário, E.G. (2005). Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no Ensino Superior. In: M.C.R.A. Joly, A.A.A. Santos e F.F. Sisto (Orgs), *Questões do Cotidiano Universitário* (pp.179-199). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Presidência da República. *Decreto Presidencial 7.234* (2010).
- Presidência da República. *Lei 12.711* (2012).
- Raasch, R. (2012). A gestão da política de assistência estudantil em uma universidade pública na perspectiva de seus estudantes. *Anais do XV Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais*, 1518-6539. DOI: 348/2012.
- Ribeiro, M.A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 55-70.
- Salvador, A.P.V. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Santos, L., & Almeida, L.S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19 (2), 205-217.
- Silva, S.L.R., & Ferreira, J.A.G. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento? *Exedra*, 1, 101-125.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: Do jovem ao adulto*. São Paulo, SP: Summus.
- Sousa, J.T.P., Bianchetti, L., Mota, L.T., & Almeida, V. (1993). Estudo do Aluno Universitário para a Construção de um Projeto Pedagógico. In INEP (ed.) *Série Documental/Relatos de Pesquisa*, 4 (pp. 161-177). Brasília, DF: INEP.
- Suehiro, A.C.B. (2006). Autoconceito e desempenho acadêmico em alunos de psicologia. *Psicologia Argumento*, 24(44), 55-64.

- Tavares, J., & Santiago, R. (2000) *Ensino Superior: (in) sucesso acadêmico*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M.A.P. (2010). Desenvolvimento de carreira em universitários: construção de um instrumento. *Anais do III Congresso Brasileiro Psicologia Ciência e Profissão* (<http://www.cienciaeprofissao.com.br/III/anais/anais.cfm>).
- Teixeira, M.A.P., Dias, A.C.G., Wottrich, S.H., & Oliveira, A.M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.
- Teixeira, M.A.P., & Gomes, W.B. (2005). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 327-334.
- Vasconcelos, N.B. (2010). Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Revista da Católica*, 2(3), 399-411.
- Zago, N. (2006). Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-237.
- Zanini, D.S., Verolla-Moura, A., & Queiroz, I.P.A.R. (2009). Apoio Social: Aspectos da validade de constructo em estudantes universitários. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 195-202.

- Sim, trabalho com carga horária semanal superior a 20 h em atividades relacionadas ao meu curso.
- Sim, trabalho com carga horária semanal superior a 20 h em atividades não relacionadas ao meu curso.
9. Você mudou de endereço para cursar a universidade? Sim Não
10. Qual a distância aproximada de sua atual residência até a UFFS?
 Até 5 Km De 6 a 15 km De 16 a 30 km De 31 a 50 km Mais de 50 km
11. Quanto tempo, em média, você utiliza para realizar o trajeto até a universidade?
 Até 15 minutos De 15 a 30 minutos De 30 min. a 1 hora De 1 a 2 horas Mais de 2 h.
12. Como você usualmente se desloca de sua residência até a universidade?
 Com veículo próprio ou da família
 Transporte público urbano
 Transporte particular locado (van/ônibus)
 Transporte coletivo intermunicipal (rodoviário)
 De carona
 A pé ou de bicicleta
 Transporte particular cedido ou subsidiado (prefeituras e outros órgãos)
 Outro (especifique) _____
13. Geralmente, onde você costuma almoçar?
 Almoço em algum restaurante próximo da UFFS ou no caminho.
 Almoço no trabalho/estágio ou em algum local próximo.
 Faço um lanche na cantina.
 Na minha casa ou na casa de amigos/parentes.
 Levo comida ou solicito entrega (marmita) onde estiver.
14. Qual o principal motivo para sua opção na pergunta anterior?
 Sabor/qualidade da comida Companhia de colegas ou familiares
 Custo da refeição Localização/distância
 Não sei ou não gosto de cozinhar Tempo disponível
15. Com quem você mora atualmente?
 Sozinho(a) Com meus pais ou parentes (irmãos, tios, etc.)
 Com companheiro(a) ou filhos Com amigos e/ou colegas
 Em pensão ou casa de família alugando quarto Outra situação (especifique) _____
16. Em sua residência atual, você tem um espaço reservado para seus estudos ou um quarto individual?
 Sim Não
17. Assinale abaixo os equipamentos eletrônicos que você possui
 Computador Smartphone Tablet Nenhum dos anteriores
18. Você possui acesso a internet em sua residência?
 Sim Não
19. No contexto atual, você pretende concluir este curso?
 Definitivamente sim Provavelmente sim Provavelmente não Definitivamente não

20. Em uma escala de 1 (nunca ou raramente) a 5 (sempre ou frequentemente), com que frequência você pensa em mudar ou sair de seu curso atual? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

21. Seu atual curso foi sua primeira opção de curso superior? () Sim () Não

22. Você já iniciou outro curso superior sem concluir? () Sim () Não

23. Você já concluiu outro curso superior? () Sim () Não

24. Com qual(is) da(s) seguinte(s) atividade(s) extracurricular(es) você se encontra envolvido(a) atualmente? (assinale todas as alternativas que se aplicarem)

() Representação discente (representante de turma, representação no colegiado de curso, centro acadêmico, DCE, conselho de campus, conselho comunitário, conselho universitário, conselho estratégico e social, etc.)

() Atividades de ensino, pesquisa, extensão ou esporte da UFFS (Monitoria, grupo de estudos, estágio, Pibid, Pibic, Pibex, Cultura, Esporte, PET, etc.)

() Nenhuma das anteriores

25. Na sua avaliação, o quanto sua experiência na universidade tem contribuído para seu(sua):

Assinale de 1 (nada ou muito pouco) a 5 (muito, significativamente) para cada um dos aspectos abaixo.

Desenvolvimento pessoal (identidade, autonomia, aspectos pessoais...)	1	2	3	4	5
Capacidade de aceitar e dialogar com pessoas de diferentes ideias e comportamentos (relacionamento direto, respeito à opinião do outro...)	1	2	3	4	5
Crescimento intelectual (capacidade de aprender, interpretar, expressar ideias...)	1	2	3	4	5
Aprimoramento profissional (aquisição de habilidades, ferramentas e competências técnicas para a profissão...)	1	2	3	4	5
Melhor compreensão da sociedade e convívio em comunidade (sociedade como um todo, modos de viver e cidadania)	1	2	3	4	5

26. Utilize o espaço abaixo caso queira fazer algum comentário sobre as questões respondidas até aqui. _____

27. Pense sobre sua escolha profissional, seu curso. Responda os itens abaixo marcando o número que melhor representa sua opinião.

Considere 1 = A frase é totalmente falsa a meu respeito, não corresponde ao que eu penso, sinto ou ajo.

Considere 5 = A frase é totalmente verdadeira a meu respeito, corresponde perfeitamente ao que penso, sinto ou ajo.

Trabalhar na profissão que escolhi é muito importante para minha realização pessoal.	1	2	3	4	5
Eu me sinto comprometido e envolvido com a minha opção profissional.	1	2	3	4	5
Eu consigo me imaginar no futuro trabalhando na profissão que escolhi.	1	2	3	4	5
Eu me sinto satisfeito e tranquilo com minha opção profissional.	1	2	3	4	5
Eu não me sinto motivado com a carreira profissional que escolhi para mim.	1	2	3	4	5
Fico imaginando se outras profissões não estariam mais de acordo com meus interesses e valores.	1	2	3	4	5
Eu escolheria outra carreira profissional se pudesse voltar no tempo.	1	2	3	4	5
Tenho dúvidas se realmente quero seguir carreira na profissão que escolhi.	1	2	3	4	5
Eu considero que tenho um projeto profissional realista para mim.	1	2	3	4	5
Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais.	1	2	3	4	5
Eu tenho metas definidas em relação à minha profissão e um plano para alcançá-las.	1	2	3	4	5
Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos.	1	2	3	4	5
Eu não estou seguro sobre qual caminho seguir dentro da minha profissão.	1	2	3	4	5
Tenho dificuldade em definir um plano profissional para mim.	1	2	3	4	5
Não sei muito bem o que fazer em termos profissionais depois que eu me formar.	1	2	3	4	5

28. Responda os itens abaixo marcando na escala de 1 a 5 o número que melhor representa sua resposta.

Considere 1 = Totalmente em desacordo e, no outro extremo, 5 = Totalmente de acordo.

Minha família está satisfeita com a qualidade da universidade.	1 2 3 4 5
Minha família me elogia ou recompensa quando obtenho boas notas.	1 2 3 4 5
Minha família normalmente me elogia ou me recompensa quando me esforço, ainda que não obtenha boas notas.	1 2 3 4 5
Minha família acredita que tenho capacidade para melhorar minhas notas.	1 2 3 4 5
Minha família deseja que eu conclua a formação universitária	1 2 3 4 5
Minha família está satisfeita com meu rendimento na universidade	1 2 3 4 5
Minha família vê meus estudos como forma de obter ascensão social.	1 2 3 4 5
Minha família apoia a escolha desta universidade.	1 2 3 4 5
Minha família gostaria que eu tivesse escolhido outra profissão.	1 2 3 4 5
Não me sinto à vontade ou integrado com meus colegas na universidade.	1 2 3 4 5
Eu gosto das conversas que eu tenho com os meus colegas de curso.	1 2 3 4 5
Eu gosto de ter atividades sociais com os meus colegas de universidade.	1 2 3 4 5
Eu tenho desenvolvido amizades importantes para mim com colegas da universidade.	1 2 3 4 5
Poucos colegas da universidade se dispõem a me ouvir e ajudar se eu tivesse um problema pessoal.	1 2 3 4 5
A maioria das pessoas que encontro nesta universidade parece ter valores e atitudes diferentes dos meus.	1 2 3 4 5
Nesta universidade, tenho feito amizades que contribuem para o meu crescimento.	1 2 3 4 5
Sinto que os professores são disponíveis para conversar com os alunos sobre qualquer assunto.	1 2 3 4 5
O relacionamento com os professores tem contribuído para o meu crescimento pessoal.	1 2 3 4 5
Sinto que os professores valorizam e respeitam as opiniões e sugestões dos alunos.	1 2 3 4 5
O contato com professores tem auxiliado nas minhas reflexões sobre a carreira profissional.	1 2 3 4 5
Os professores são disponíveis para dar orientações aos alunos nas questões acadêmicas.	1 2 3 4 5
Tenho conversado com professores sobre o meu desempenho em provas ou trabalhos que fiz.	1 2 3 4 5
Tenho trocado ideias com professores sobre algum projeto ou trabalho das disciplinas.	1 2 3 4 5

29. Avalie seu grau de satisfação nas diferentes áreas a seguir. São as áreas definidas pela Política de atuação do PNAES (Decreto 7.234/2010). Para responder, considere aspectos gerais, contando com sua rede de apoio dentro e fora da universidade.

- O quanto você se sente satisfeito com suas atuais condições de moradia?

Considere, por exemplo, condições gerais de higiene, organização e manutenção dos espaços básicos e de estudo, localização, convívio com as pessoas e vizinhança, etc. Responda na escala abaixo de 1 (nada satisfeito) a 5 (plenamente satisfeito).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Comentários: _____

- Para deslocar-se à universidade, o quanto você se sente satisfeito com suas atuais condições de transporte?

Considere, por exemplo, tempo de deslocamento de sua residência à universidade, meio(s) de locomoção, segurança, etc. Responda em uma escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (plenamente satisfeito).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Comentários: _____

- Após ingressar na UFFS, o quanto você se sente satisfeito com suas atuais condições de alimentação?

Considere, por exemplo, qualidade da comida, quantidade diária de refeições que você faz, local das refeições, etc. Responda em uma escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (plenamente satisfeito).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Comentários. _____

- O quanto você se sente satisfeito com suas atuais condições de saúde física e mental?

Considere, por exemplo, informações disponíveis sobre cuidados de saúde e prevenção, rede de apoio (pública ou particular) disponível, atendimento médico ou apoio emocional quando necessário, acesso a serviços/medicação, etc. Responda em uma escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (plenamente satisfeito).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Comentários. _____

- O quanto você se sente satisfeito com suas atuais condições de acesso e prática de atividade física ou esporte?

Considere, por exemplo, informações disponíveis, locais e opções de atividades, qualidade e infraestrutura disponível, horários, etc. Responda em uma escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (plenamente satisfeito).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Comentários. _____

- Depois de seu ingresso na UFFS, o quanto você se sente satisfeito com suas atuais condições de acesso e participação em atividades culturais?

Considere, por exemplo, divulgação, espaços, diversidade de opções, horários, livros e eventos disponíveis, etc. Responda em uma escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (plenamente satisfeito).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Comentários. _____

- Após seu ingresso na UFFS, o quanto você se sente satisfeito com as condições e acesso à creche para crianças de até 5 anos sob sua guarda?

Considere, por exemplo, opções disponíveis, oferta de vagas, horários de atendimento, confiança, qualidade, etc. Responda em uma escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (plenamente satisfeito).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Comentários. _____

- O quanto você se sente satisfeito com suas atuais condições de acesso ao computador, aparelhos eletrônicos em geral e à internet?

Considere, por exemplo, sua capacidade pessoal de lidar com as ferramentas, qualidade dos equipamentos e de conexão à internet, horários que você tem disponíveis para uso, etc. Responda em uma escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (plenamente satisfeito).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Comentários. _____

- O quanto você se sente satisfeito com as atuais condições de apoio pedagógico?

Considere, por exemplo, disponibilidade dos professores fora do horário de aula para esclarecimentos, orientações aos alunos com relação aos estudos, recursos e meios de estudo complementares, como laboratórios, biblioteca, monitoria, tutoria, etc. Responda em uma escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (plenamente satisfeito).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Comentários. _____

- O quanto você se sente satisfeito com as atuais condições de acessibilidade (acesso aos recursos e meios de participação e aprendizagem) na instituição?

Mesmo que você não tenha deficiência física ou alguma limitação especial, considere, por exemplo, acesso e mobilidade dentro das dependências da universidade, estrutura e recursos didático-pedagógicos para as necessidades de estudo/aprendizagem, etc. Responda em uma escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (plenamente satisfeito).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Comentários. _____

30. Avaliando suas condições atuais em cada um destes aspectos, qual você julga ter maior influência em seu desempenho acadêmico atualmente?

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Apoio pedagógico | <input type="checkbox"/> Transporte |
| <input type="checkbox"/> Alimentação | <input type="checkbox"/> Esporte |
| <input type="checkbox"/> Cultura | <input type="checkbox"/> Creche |
| <input type="checkbox"/> Acessibilidade (aspectos físicos e didático-pedagógicos) | <input type="checkbox"/> Saúde |
| <input type="checkbox"/> Inclusão digital (recursos computacionais e eletrônicos em geral) | <input type="checkbox"/> Moradia |

31. Avaliando suas condições atuais em cada um destes aspectos, qual você julga ter maior influência para você continuar seu curso atualmente?

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Apoio pedagógico | <input type="checkbox"/> Transporte |
| <input type="checkbox"/> Alimentação | <input type="checkbox"/> Esporte |
| <input type="checkbox"/> Cultura | <input type="checkbox"/> Creche |
| <input type="checkbox"/> Acessibilidade (aspectos físicos e didático-pedagógicos) | <input type="checkbox"/> Saúde |
| <input type="checkbox"/> Inclusão digital (recursos computacionais e eletrônicos em geral) | <input type="checkbox"/> Moradia |

Agradecimento.

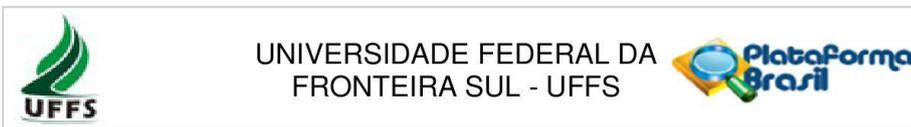
Esta pesquisa busca avaliar fatores relacionados ao desempenho e à continuidade do curso numa nova universidade, no contexto da expansão do ensino superior no Brasil e da consolidação de novas políticas educacionais.

Caso você queira fazer algum comentário adicional com relação a esta pesquisa, por favor, registre no espaço abaixo. Agradecemos sua contribuição. Incentive seus colegas também a participar do estudo. Os estudantes de 5 *campi* da UFFS foram convidados a responder este questionário.

Comentários. _____

ANEXO B

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Impactos da assistência estudantil (PNAES), apoio social e identidade de carreira no desempenho e permanência de estudantes universitários

Pesquisador: Ana Maria Jung de Andrade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13124713.2.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 260.444

Data da Relatoria: 30/04/2013

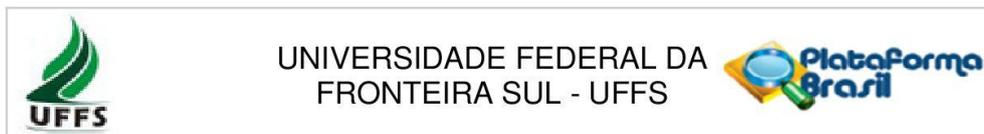
Apresentação do Projeto:

O PNAES (Decreto 7.234/2010) apoia a permanência de universitários com o objetivo de contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir do combate a situações de repetência e evasão. Verifica-se, no entanto, que as áreas do PNAES não contemplam as necessidades dos estudantes para este propósito. Diversos estudos apontam que a decisão de permanência no curso e o desempenho acadêmico é fruto de um processo multideterminado e longitudinal, resultante da relação dinâmica entre fatores de ordem contextual, pessoal, relacional e acadêmica. O objetivo deste estudo é compor um modelo de evasão e desempenho acadêmico a partir da influência das áreas do PNAES e de aspectos relacionais e pessoais de carreira. Além disso, na ausência de instrumentos de medida do PNAES, a pesquisa apresenta uma proposta e avalia as ações já desenvolvidas em uma IFES. Espera-se contribuir para o aprimoramento das políticas e das ações de apoio ao êxito acadêmico.

Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO DO OBJETIVO PRIMÁRIO: Com base nas políticas governamentais e literatura sobre o tema, o presente estudo busca compor um modelo de compreensão sobre desempenho Acadêmico e intenção de evasão de curso a partir dos impactos das dimensões do PNAES, identidade profissional e suporte social.

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS
Bairro: CENTRO **CEP:** 89.802-265
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3114 **E-mail:** cortelazzo.ma@gmail.com



Continuação do Parecer: 260.444

TRANSCRIÇÃO DOS OBJETIVOS SECUNDÁRIOS: Como objetivos secundários, esta pesquisa busca avaliar a percepção do estudante sobre sua participação em diferentes programas desenvolvidos pela universidade nos últimos anos e fomenta a construção de um instrumental para avaliar as dimensões do PNAES, acrescentando importantes variáveis envolvidas no sucesso acadêmico, buscando compor um modelo mais amplo para tratar de desempenho e evasão universitária em uma nova IFES.

PARECER: o objetivo primário está de acordo com o título; os objetivos secundários dão conta do objetivo primário e as hipóteses estão em consonância com os objetivos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios especificados quando cabível e de acordo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As recomendações e sugestões do CEP apresentadas no parecer emitido em 27 de março de 2013 foram todas acatadas tendo sido apresentadas em documentos diversos a saber: 1-Projeto de Pesquisa; 2-"Instrumentos-revisão CEP"; 3-"Resposta" e 4-"Termo_Ciencia_UFFS"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão corretos e são suficientes.

Recomendações:

Nenhuma - uma vez que todas as recomendações e sugestões do CEP apresentadas no parecer emitido em 27 de março de 2013 foram acatadas tendo sido apresentadas em documentos diversos a saber: 1-Projeto de Pesquisa; 2-"Instrumentos-revisão CEP"; 3-"Resposta" e 4-"Termo_Ciência_UFFS".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pelos motivos supra citados o projeto está aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

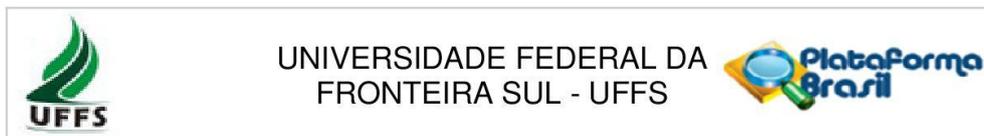
Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a):

No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, obedecidos os 10 dias antes da reunião do CEP do mês correspondente aos 6 meses, deverá ser enviado um

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS
Bairro: CENTRO **CEP:** 89.802-265
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3114 **E-mail:** cortelazzo.ma@gmail.com



Continuação do Parecer: 260.444

relatório parcial a este CEP (via Plataforma Brasil) referindo em que fase da pesquisa o projeto se encontra. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final.

OBS: Os relatórios deverão ser enviados utilizando-se da opção "enviar notificação", na "Plataforma Brasil".

CHAPECO, 30 de Abril de 2013

Assinador por:
Marco Antonio Cortelazzo
(Coordenador)

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS
Bairro: CENTRO **CEP:** 89.802-265
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3114 **E-mail:** cortelazzo.ma@gmail.com

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado estudante. Estamos realizando um estudo com a finalidade de descrever aspectos envolvidos na permanência e sucesso acadêmico dos estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul. No contexto das novas políticas de assistência e das novas IFES em expansão no Brasil, poucas pesquisas têm avaliado estas contribuições à formação acadêmica. Espera-se que os resultados deste estudo possam auxiliar a identificar as principais dificuldades enfrentadas e os facilitadores no processo de formação acadêmica na instituição; com isso, será possível implementar intervenções específicas que facilitem ou potencializem sua experiência na UFFS. Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são a psicóloga e mestranda Ana Maria Jung de Andrade e o professor Marco Antônio Pereira Teixeira (UFRGS), que poderão prestar esclarecimentos ou informações adicionais sobre a pesquisa a qualquer momento pelo telefone (51) 33085454 ou e-mail amja@ibest.com.br.

Solicitamos sua colaboração respondendo a um questionário e escalas que tomam aproximadamente trinta minutos para ser preenchido. A participação na pesquisa é voluntária, portanto, caso não queira responder, você não precisa continuar e a qualquer momento poderá deixar de participar, sem qualquer prejuízo a você. O máximo risco envolvido é você sentir-se desconfortável com algumas questões, e poderá pedir auxílio a qualquer momento. Sua participação promoverá benefícios indiretos nas ações que serão promovidas pela instituição, no sentido de auxiliá-lo em sua trajetória acadêmica.

Suas informações pessoais serão acessadas apenas pelos pesquisadores responsáveis, garantindo a confidencialidade de seus dados. Não será feita nenhuma avaliação ou divulgação de resultados individuais. Os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente em algum periódico científico da área da Psicologia e poderão também ser parcialmente divulgados institucionalmente. O projeto foi autorizado pelas instituições envolvidas e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS. Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou mudanças ocorridas na pesquisa que não constam neste termo, e se considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com os pesquisadores a respeito ou com o Comitê de Ética pelo telefone (49) 20493114. O CEP da UFFS está localizado na rua General Osório, 413d, no centro de Chapecó (SC).

Caso esteja ciente e de acordo em participar como voluntário do estudo acima descrito, por favor, avance e continue preenchendo o questionário. Agradecemos sua colaboração.

Aceito participar

Recuso participação