

# AÇÕES INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS INOVADORAS PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

INSTITUTIONAL ACTIONS AND INNOVATIVE PRACTICES TOWARDS  
INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

Zena Eisenberg<sup>1</sup> 

Rosália Duarte<sup>1</sup> 


**RESUMO:** A evasão do ensino superior, tema amplamente estudado em níveis nacional e internacional, é atravessada por fatores institucionais e pessoais. Analisamos 265 avaliações de estudantes sobre os atendimentos psicopedagógicos recebidos em uma universidade do Rio de Janeiro. Os estudantes destacaram fatores socioemocionais na sua avaliação dos atendimentos, apesar de terem trazido queixas de cunho acadêmico. Concluímos que o apoio psicopedagógico é imprescindível para estudantes com dificuldades de adaptação ao ensino superior, pois foca tanto questões acadêmicas como socioemocionais.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Bem-estar acadêmico. Adaptação à universidade.

**ABSTRACT:** Dropping out of higher education, a topic widely studied both at national and international levels, is attributed to institutional and personal factors. We analyzed 265 student evaluations about the psychopedagogical services received at a university in Rio de Janeiro, Brazil. The students highlighted socio-emotional factors in their evaluation of the services, despite complaints of academic nature. We concluded that psychopedagogical support is essential for students with difficulties in adapting to higher education, as it focuses on both academic and socio-emotional issues.

**Keywords:** Higher education. Academic well-being. Adaptation to university.

---

1. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  – Departamento de Educação – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mails: [zwe@puc-rio.br](mailto:zwe@puc-rio.br); [rosalia@puc-rio.br](mailto:rosalia@puc-rio.br)

Número temático organizado por: Monica de Carvalho Magalhães Kassar  e Regina Tereza Cestari de Oliveira 

## Introdução

Em um evento ocorrido em 2004, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e o então reitor da Universidade Federal da Bahia, Naomar de Almeida Filho, participaram de um evento sobre a reforma universitária promovido pelo Ministério da Educação. Sousa Santos relata esse encontro fazendo referência ao projeto de universidade apresentado pelo professor Naomar, intitulado Universidade Nova, que propugnava as exigências que seriam colocadas à universidade neste novo século, entre elas o compromisso “com as aspirações democráticas e de justiça social da sociedade” (Sousa Santos; Almeida Filho, 2008, p. 5).

Passados 15 anos desse debate, o desafio ainda está posto, e talvez tenhamos conseguido avançar pouco na direção de superá-lo, embora os passos dados tenham sido importantes. O compromisso da universidade com a justiça social passa por assegurar políticas de acesso ao ensino superior e por desenvolver estratégias de garantia de equidade que reduzam os riscos de evasão e propiciem condições adequadas ao sucesso acadêmico.

Dados do Censo da Educação Superior indicam que entre 2011 e 2021 o número de matriculados em instituições de ensino superior no Brasil cresceu 68% (Brasil, 2022), enquanto o número de titulados no mesmo período foi somente 30% maior do que no período anterior (Lisbôa, 2023). Como registram Lima e Zago (2018), há uma dissonância histórica entre o acesso e a conclusão. Aproximadamente metade dos ingressantes chega ao final do curso.

Em revisão de 92 produções latino-americanas sobre o tema, publicadas entre a última década do século XX e a primeira década do século XXI, Schmitt (2014) identificou 89 variáveis associadas à evasão e permanência, classificadas em seis dimensões:

- Pessoais, tais como nível socioeconômico, contexto geográfico, situação familiar (morte ou doença na família, por exemplo), disponibilidade de tempo;
- Acadêmicas, tais como ingresso, desempenho, hábitos de estudo, expectativas e níveis motivacionais;
- Socioeconômicas, como renda pessoal e familiar, condições de moradia, apoio financeiro, bolsas de estudo, oportunidades acadêmicas (estágios, monitoria etc.);
- Institucionais, como infraestrutura e características institucionais (qualidade da instituição, serviços institucionais, regras, currículo, apoio pedagógico, psicológico e de aprendizagem, segurança etc.), qualidade do curso, qualificação dos docentes, metodologias de ensino;
- Profissionais, que envolvem orientação vocacional, prestígio social do curso, mercado de trabalho, entre outros;
- Relacionais, associadas à relação com os pares, professores, coordenação, gestão etc. (Schmitt, 2014, p. 14-15).

Com base em revisão da literatura brasileira sobre o tema publicada entre 2000 e 2018, Santos Junior e Real (2020, p. 18) alertaram para a pouca exploração dos elementos associados ao fator institucional nas produções acadêmicas do país, que tendem a colocar maior foco nos fatores extrainstitucionais, em razão dos graves problemas econômicos e da extrema desigualdade social enfrentados pelos estudantes brasileiros. Os autores assinalaram que fatores aparentemente menos relevantes, como nivelamento em língua portuguesa (em cursos de ciências humanas e sociais), nivelamento em matemática (em cursos de ciências exatas) e apoio pedagógico podem desempenhar papel também significativo na decisão de permanecer no curso.

Tinto e Pusser (2006) traçaram um modelo de sucesso no ensino superior que depende diretamente da organização da instituição, além de características e dos esforços do estudante. Em seu modelo, fatores que se destacaram foram o apoio (da instituição e de professores), empenho em criar comunidades de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, a importância da formação dos professores, que são quem têm contato mais direto com os estudantes, entre outros.

Outro modelo (Reason, 2009) adiciona fatores dos estudantes, como os sociodemográficos, preparo acadêmico prévio e disposições (motivação, objetivos pessoais e acadêmicos, expectativas e crença de autoeficácia). Influenciam também a evasão a disparidade entre a expectativa do estudante e a realidade que ele encontra no ensino superior, a falta de uma rede de apoio estruturada (na família ou entre pares), falta de acolhimento por parte dos professores, falta de atenção por parte da instituição, dificuldades de adaptação, ausência de hábitos de estudo, dificuldades no desempenho acadêmico e problemas de saúde, especialmente na saúde mental (Polydoro et al., 2005; Almeida, 2007; Silva Filho et al., 2007; Silva, 2013; Suárez-Montes; Díaz-Subieta, 2015; Castro, 2017; Sahão; Kienen, 2021). Outros estudos salientam o estresse acadêmico e a saúde mental (Suárez-Montes; Díaz-Subieta, 2015; Castro, 2017; Lisbôa, 2023).

Focando no estudante, Respondek et al. (2017) encontraram que a percepção de controle acadêmico e a baixa ansiedade têm correlação positiva com sucesso acadêmico e negativa com evasão e tédio. Dias e Sá (2014) mencionaram uma variedade de emoções que permeiam a transição do ensino médio para o superior, entre elas medo de rejeição pelos pares, raiva e solidão. Os autores ainda relatam um estudo (Allen et al., 2004) que identificou relação preditiva entre controle emocional e sucesso acadêmico.

Slanger et al. (2015) encontraram relação entre fatores motivacionais para estudantes universitários e sucesso acadêmico. Os fatores motivacionais foram medidos por um instrumento em diferentes semestres de estudo dos participantes. Os fatores incluíram: hábitos de estudo, interesses acadêmicos, autoeficácia verbal, em matemática e em ciência, desejo de concluir os estudos, atitude no tocante aos professores, resiliência (traduzida em sociabilidade, apoio da família, tolerância para opiniões diversas, sentimento de segurança financeira, receptividade para apoio acadêmico, aconselhamento psicológico e profissional além de financeiro).

Empreendendo extensa e sistemática revisão de literatura sobre fatores associados à permanência e evasão no ensino superior na América Latina e Caribe, Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018, p. 1, tradução livre) localizaram e analisaram “81 artigos em espanhol e português, publicados entre 1990 e 2016, distribuídos em 10 países e indexados em sete bases de dados”. Nessa revisão, registraram a identificação, pelos pesquisadores, de 111 variáveis associadas à evasão no ensino superior, sendo de maior recorrência as variáveis classificadas nas dimensões “socioeconômica” (24), “rendimento acadêmico” (15), “orientação vocacional” e “motivação dos estudantes” (11). Cinquenta estudos mensuraram variáveis latentes, dos quais quatro utilizaram instrumentos validados, confiáveis e adaptados à população em estudo na mensuração de seis constructos: “autoeficácia”, “autoestima”, “autonomia”, “estratégias de aprendizagem”, “integração” e “percepção de valor”.

Os autores argumentaram que o acesso da população jovem ao ensino superior na América Latina é considerado pelos governos locais e pelos organismos internacionais fator fundamental para dar respostas efetivas à demanda por desenvolvimento econômico na região. Com a significativa ampliação das matrículas, nas últimas décadas, estudantes de camadas populares e de setores sociais sub-representados nas universidades passaram a ser vistos como um elemento crucial dessa expansão, “tornando-se foco das questões relativas a qualidade e equidade” (Munizaga; Cifuentes; Beltrán, 2018, p. 5, tradução livre). Em suas conclusões, os autores observaram:

Somente uma pequena porcentagem das pesquisas busca sistematizar e analisar intervenções que tiveram por objetivo aumentar a permanência nas instituições [...] é importante que este tipo de indagação aumente e que seus achados sejam comparáveis entre instituições e países, dado que estamos frente a um tema relevante não só a nível acadêmico como também de importância crucial em termos sociopolíticos (Munizaga; Cifuentes; Beltrán, 2018, p. 16-17, tradução livre).

A nível nacional, pesquisas têm focado em aspectos psicológicos que podem impactar diretamente o bem-estar e a permanência de estudantes no ensino superior. Como bem mostra Machado (2023), as preocupações incluem a autoeficácia dos estudantes, sua motivação e sua emoção (Costa; Assis, 2019 *apud* Machado, 2023). Os estudantes que se sentem capazes de ter bom desempenho acadêmico têm vantagem sobre aqueles que conhecem pouco a si mesmos ou não confiam tanto na sua capacidade. Machado (2023) menciona estudo de Santos et al. (2019), que encontrou correlação positiva entre autoeficácia e satisfação acadêmica.

A obrigatoriedade de uma política de atendimento a estudantes universitários em suas necessidades acadêmicas está prevista pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que implementa o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Para adquirir um conceito de no mínimo 3 (de 5), a instituição deve demonstrar “programas de acolhimento e permanência do discente, programas de acessibilidade, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, e apoio psicopedagógico” (Sinaes; Inep, 2017).

Os fatores associados a insucesso e evasão elencados nos estudos mencionados sugerem a pouca capacidade das instituições de ensino superior de implementar políticas de inclusão educacional, cujo objetivo é “eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade” (Ainscow, 2009, p. 11). Diante disso, entendemos como inovadoras práticas institucionais de apoio à diversidade de habilidades acadêmicas, entre as quais o apoio psicopedagógico, que pode desempenhar papel relevante no enfrentamento das questões relacionadas à aprendizagem e às expectativas, “prevenindo e intervindo nos processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, e pedagógicos do acadêmico, oferecendo suporte e atuando sobre os múltiplos fatores que possam interferir no seu desenvolvimento integral, nas questões ligadas a aprendizagem” (Zambrano; Pereira, 2016, p. 1).

Como afirmam Zambrano e Pereira (2016, p. 12), os estudantes ingressam no ensino superior com dificuldades que vão desde a adaptação ao novo contexto até a aprendizagem de novos conceitos e sua aplicabilidade.

Oliveira, Eisenberg e Loiola (2022), fizeram um levantamento dos núcleos de apoio do Brasil que conduzem pesquisas acadêmicas sobre seus serviços. Foi encontrado o total de 19 núcleos com pesquisas publicadas, mais da metade (59%) de instituições privadas. Considerando que o país tem 304 instituições de ensino superior públicas e 2.153 privadas (Inep, 2022), concluímos que há pouca pesquisa produzida sobre a atuação de núcleos de apoio.

Em estudo semelhante, mas bem mais abrangente, Toti (2022) realizou um mapeamento dos serviços de apoio das universidades federais do país, incluindo perfil dos profissionais e avaliação dos serviços. Em sua pesquisa, a autora constatou a falta de procedimentos de avaliação dos serviços prestados e concluiu pela necessidade de entendermos as demandas dos estudantes, seus perfis, para ser possível pensar em ações específicas para essas demandas.

Segundo Lobos, Gallardo e Valenzuela (2021), vêm se tornando cada vez mais frequentes e mais bem estruturadas, nas instituições de ensino superior, políticas de apoio acadêmico aos estudantes, que incluem monitorias, tutorias entre pares, conselheiros, serviços especializados em apoio pedagógico e psicológico, entre outros. Com base em revisão de literatura, os autores argumentaram que há evidências de que esses apoios impactam positivamente as aprendizagens e a permanência, no entanto o maior desafio segue sendo fazer com que eles cheguem aos estudantes que mais precisam (Collins; Sims, 2006 *apud* Lobos, Gallardo; Valenzuela, 2021). Isso porque solicitar ajuda exige “capacidades importantes de autorregulação e de gestão pessoal” (Roland et al., 2015 *apud* Lobos, Gallardo; Valenzuela, 2021, p. 3),

além de “reconhecer que tem um problema, decidir pedir ajuda, e saber como e a quem pedi-la” (Frenay et al., 2016 *apud* Lobos, Gallardo; Valenzuela, 2021, p. 3), o que pode configurar-se como barreira ao acesso à ajuda necessária.

Considerando a proposta deste dossiê de analisar relações entre diversidade e inovação, este artigo relata, brevemente, a análise de dados de um serviço de apoio psicopedagógico oferecido por uma instituição de ensino superior do Rio de Janeiro com os objetivos de promover o bem-estar dos estudantes e reduzir riscos de evasão pelo reconhecimento da diversidade dos modos de aprendizagem e pelo apoio à ampliação do leque de habilidades necessárias ao sucesso acadêmico. Trata-se de uma ação inovadora voltada ao enfrentamento de fatores intrainstitucionais relacionados à evasão que, segundo os estudos mencionados anteriormente, ainda são pouco considerados no âmbito das políticas de inclusão educacional adotadas no ensino superior. Os dados analisados dizem respeito aos principais motivos de busca de apoio psicopedagógico pelos estudantes e à avaliação do apoio recebido. Cabe registrar que as autoras deste artigo não atuam no atendimento psicopedagógico dos estudantes.

## Metodologia

A instituição de ensino superior em que a pesquisa foi realizada tem cerca de nove mil alunos matriculados e concede bolsas de estudo de algum tipo a aproximadamente 50% de seus alunos. Entre estes, 30% recebem bolsa do Programa Universidade para Todos (ProUni) ou por comprovação de necessidade financeira e, têm, portanto, bolsa integral.

A instituição conta com um setor especializado em apoio psicopedagógico para os estudantes da universidade, outro setor para atendimento em psicoterapia para alunos em sofrimento e ainda mais um para a inclusão de pessoas com deficiência. Nos anos de 2017 a 2022, 584 estudantes receberam atendimento psicopedagógico no setor, que conta com a atuação de duas psicopedagogas em tempo parcial.

Ao final de cada período de atendimento psicopedagógico, o estudante é convidado a preencher um formulário de avaliação, de forma voluntária e anônima, composto dos seguintes quesitos: curso, período em que está, quando começou os atendimentos no núcleo, se recebe bolsa, de que tipo, qual(is) motivo(s) o trouxe(ram) ao núcleo, se houve melhora acadêmica e qual, que fatores dos atendimentos considera mais significativos, entre outros. Todas as perguntas são abertas e preenchidas no formulário do Google. A única pergunta que traz alternativas de resposta, mas que permite a redação de outra, é quanto aos motivos que levaram a pessoa para o núcleo.

Antes de preencher o formulário, o estudante é informado de que os dados coletados poderão ser utilizados para pesquisa de caráter institucional, e solicita-se autorização para o uso deles, sendo assegurados o anonimato e o sigilo dos dados coletados, que ficam sob a guarda da coordenação do setor. O estudo foi aprovado pela câmara de ética da instituição, sob o protocolo 2016-09.

Os dados do estudo relatado neste artigo foram obtidos de análises qualitativas que comparam as avaliações preenchidas pelos estudantes em atendimento no núcleo no período de 2017 a 2019 (pré-pandemia da Covid-19) com as avaliações preenchidas nos anos de 2021 e 2022, após a retomada das atividades presenciais.

Entre 2017 e 2019, os atendimentos psicopedagógicos ocorreram uma vez por semana, com duração de 50 minutos, para grupos de três ou quatro estudantes ou individualmente. Em 2020, os atendimentos presenciais foram inicialmente interrompidos por causa da pandemia e, quando retomados, passaram a ocorrer de forma *online* e exclusivamente individual. Nesse ano, não houve coleta de avaliações

do serviço. Em 2021 e 2022 as avaliações foram retomadas, assim como os atendimentos presenciais, mas alguns alunos preferiram continuar nos atendimentos *online*. Os atendimentos nesses dois anos se deram somente no formato individual.

Foram preenchidas e analisadas 265 avaliações para o período descrito. Estas não correspondem, necessariamente, a um mesmo número de estudantes, pois os mesmos estudantes podem receber atendimento psicopedagógico por mais de um período letivo e, nesse caso, pode ocorrer de eles preencherem novamente o formulário de avaliação. Isso não compromete as análises, pois o foco do estudo é a avaliação do atendimento, e não o número de estudantes atendidos. Ou seja, interessa saber quais são os principais motivos que levam os estudantes a solicitar apoio psicopedagógico, se o serviço atende a suas necessidades e se favorece a realização das tarefas acadêmicas.

As respostas aos formulários preenchidos pelos estudantes foram inicialmente inseridas no *software* de análise qualitativa ATLAS Ti (versão 9.0). Para este artigo, incluímos as seguintes questões do formulário: os motivos de procura por atendimento, as melhorias acadêmicas observadas e os fatores elencados como mais significativos dos atendimentos. As codificações das respostas abertas foram realizadas por integrantes do grupo de pesquisa coordenado pela pesquisadora e discutidas no coletivo. Os códigos foram gerados das questões trazidas pelos alunos e em diálogo com a literatura da área. Em seguida, computaram-se as frequências dos códigos para cada período analisado, as quais foram inseridas em planilhas do Excel. Usamos Statistical Package for the Social Sciences (versão 2.0) para a análise quantitativa dos dados.

## Resultados

As avaliações coletadas foram analisadas por período, e não por ano. No total, foram 10 períodos letivos analisados, e o número de avaliações está representado na Tabela 1.

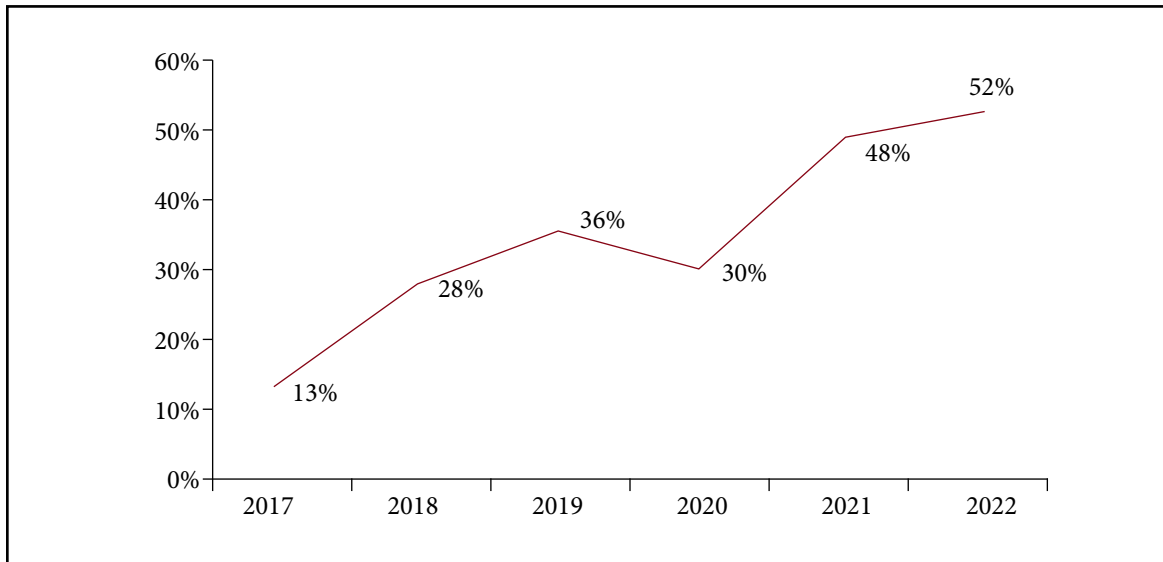
**Tabela 1.** Número de avaliações por período letivo.

Semestre letivo	Número de avaliações
2017.1	42
2017.2	50
2018.1	35
2018.2	34
2019.1	29
2019.2	32
2021.1	9
2021.2	12
2022.1	9
2022.2	13
Total	265

Fonte: Elaboração própria

Pode-se notar na tabela queda no número de avaliações através dos anos, o que reflete também queda no número de estudantes atendidos, provavelmente reflexo da desorganização da rotina dos estudantes no período pandêmico, mas também por não ter havido atendimentos em grupo nos anos de 2021 e 2022, apenas individuais.

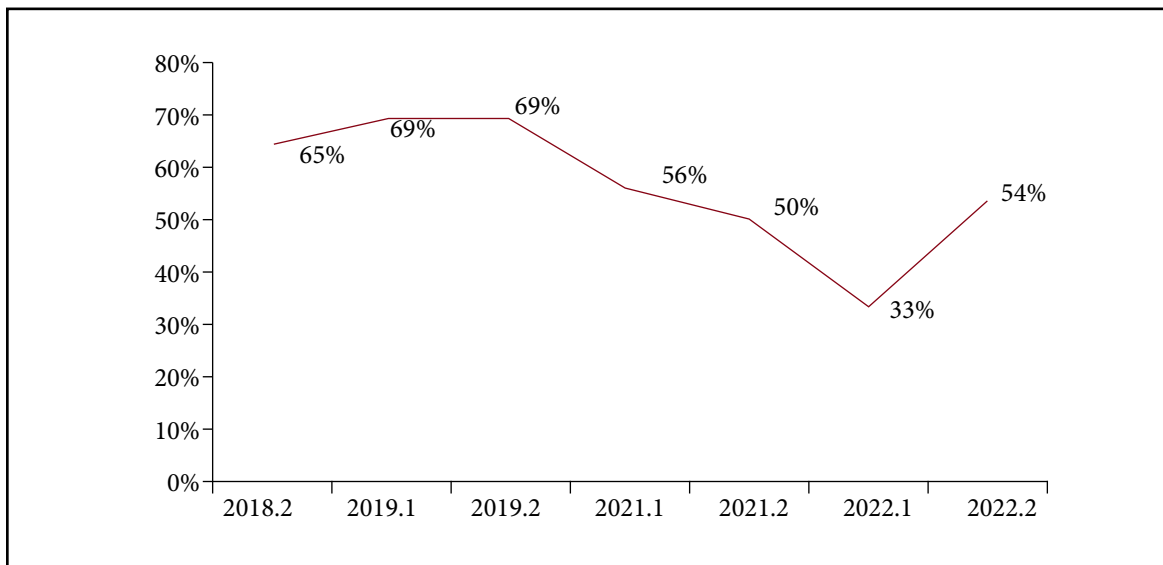
Analisamos os dados coletados sobre bolsas concedidas. Como se pode ver na Fig. 1, houve um aumento considerável na proporção de alunos bolsistas em atendimento.



Fonte: Elaboração própria

**Figura 1.** Proporção de alunos bolsistas atendidos entre 2017 e 2022.

Mas, quando olhamos apenas para os bolsistas ProUni, ou que receberam ajuda com base na renda familiar (bolsa filantrópica), vemos queda na procura, como mostra Fig. 2.



Fonte: Elaboração própria

**Figura 2.** Bolsas do Programa Universidade para Todos ou filantrópicas entre 2017 e 2022.

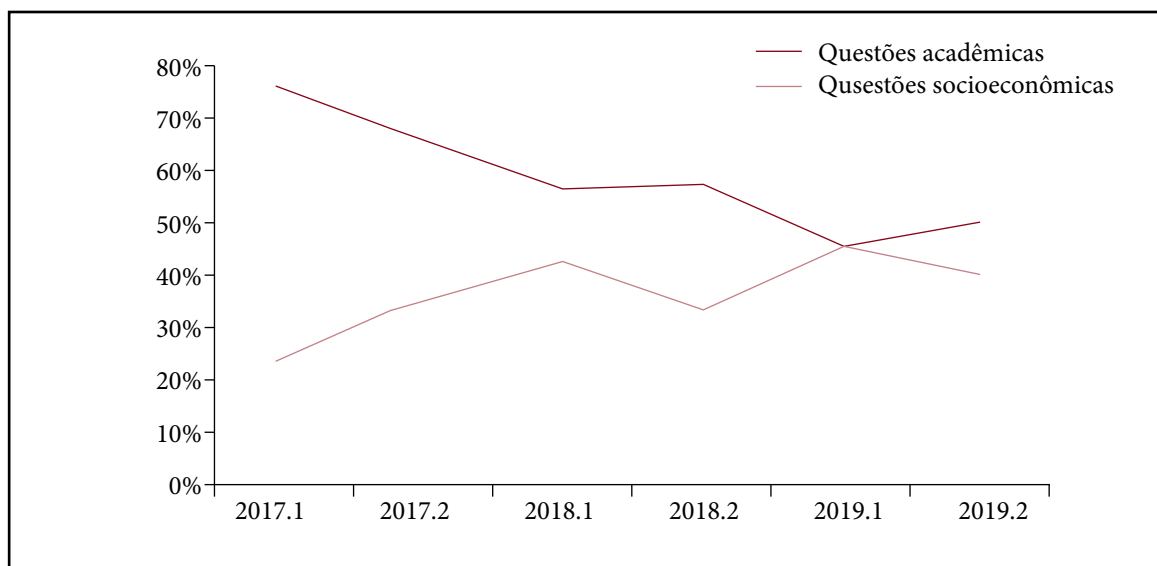
## Motivos para buscar atendimento

A primeira pergunta do formulário a ser analisada são os motivos pelos quais os estudantes buscaram atendimento no núcleo de apoio. Para os períodos de 2017.1 até 2018.1, essa era uma pergunta aberta. Com base nas respostas mais frequentemente encontradas, foi desenvolvida uma lista suspensa da qual o estudante podia selecionar os motivos que quisesse ou inserir outros. Esse novo formato ficou vigente a partir do questionário de 2018.2.

Os principais problemas relatados pelos estudantes atendidos podem ser divididos entre aqueles de ordem *acadêmica* e os de ordem *socioemocional*. Os motivos acadêmicos incluem questões de planejamento e organização dos estudos (fator mais consistente nos 10 períodos examinados), desempenho acadêmico, gestão do tempo, organização do pensamento, dificuldade para fazer apresentações, entre outros. Já as questões socioemocionais envolvem ansiedade, insegurança, dificuldade de atenção e concentração e questões de autoconfiança e autoestima. Estas últimas Pekrun (2006 *apud* Bzuneck, 2018) chama de emoções acadêmicas, ou seja, emoções relacionadas a atividades de estudo. Bzuneck (2018) explica que as emoções acadêmicas, quando negativas, impactam diretamente e de forma negativa a motivação, a aprendizagem autorregulada e, por fim, o desempenho do aluno.

Ao dividir os fatores em acadêmicos e socioemocionais, não assumimos de maneira nenhuma uma dissociação entre eles. Pelo contrário, um mesmo estudante traz a questão de organização dos estudos e desempenho acadêmico, ansiedade e outros, pois todos estão relacionados à atividade dominante de estudar.

Quando olhamos os dados nos recortes temporais, notamos que houve uma mudança dos motivos relatados no período anterior à pandemia para aqueles do período pós-pandêmico. A apresentação de motivos acadêmicos por estudantes diminuiu entre os anos de 2017 e 2019, e a dos socioemocionais aumentou. No período de 2021 a 2022, vemos menor prevalência de dificuldades de natureza acadêmica no início, aumentando no segundo semestre de 2021. As questões socioemocionais, por sua vez, começaram compondo 50% das queixas e caíram para 40% no fim do período. As Figs. 3 e 4 mostram essas tendências.

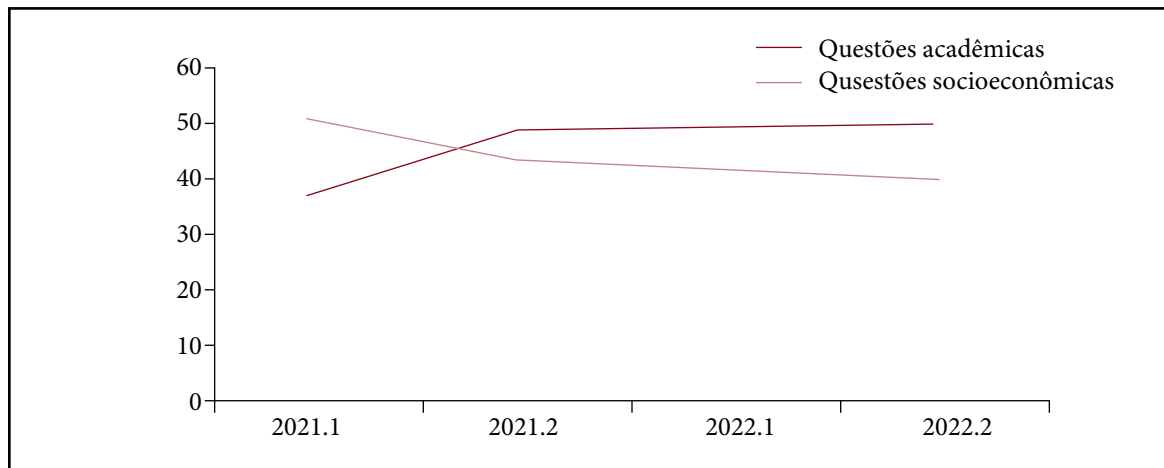


Fonte: Elaboração própria.

**Figura 3.** Questões acadêmicas e socioemocionais entre 2017 e 2019.

Essa consistência pode ser explicada pelo fato de estudantes ingressarem no ensino superior com pouca autonomia, vindo de um sistema na educação básica autoritário, centrado no currículo que precisa ser executado para sucesso no vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio. Isso pode levar os estudantes a se sentirem “perdidos nos estudos”, como podemos ver nos exemplos de relatos dos estudantes sobre como o apoio psicopedagógico os ajudou: “*Norteou a vida acadêmica e pessoal, ajudou a entender o funcionamento da universidade e a programar meus estudos e atividades com resultado de CR 9,5*”; “*me orientando a como me organizar melhor frente às demandas tanto acadêmicas quanto pessoais*”; “*comecei a identificar os erros que cometo no estudo e organizar melhor o tempo*”; “*agora tenho mais domínio de organização do meu tempo para realizar as atividades e organizar minhas tarefas do dia a dia*”.

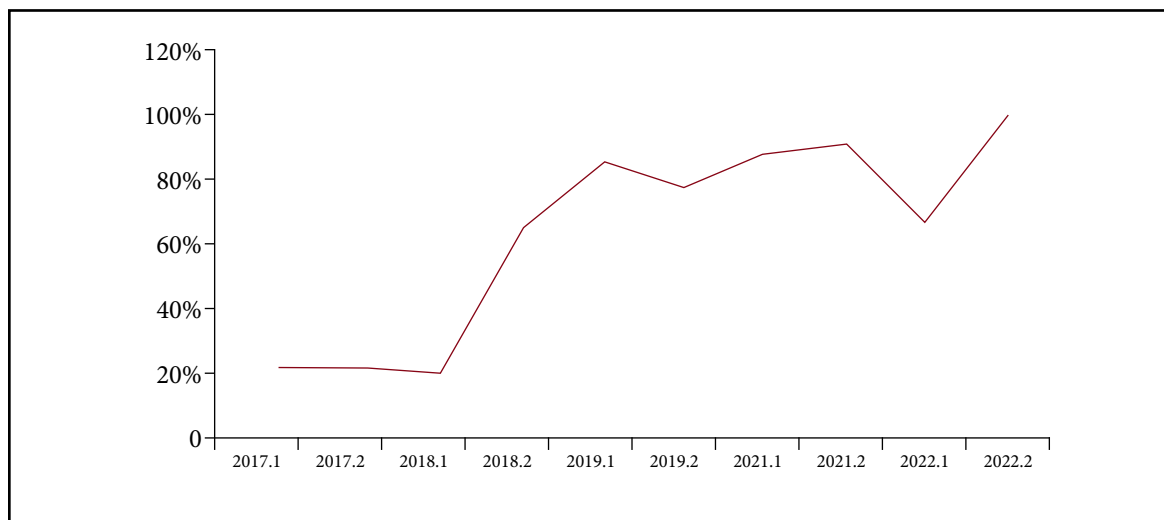




Fonte: Elaboração própria.

**Figura 4.** Questões acadêmicas e socioemocionais entre 2021 e 2022.

Mencionamos anteriormente que o motivo *organização dos estudos* foi o mais consistente nos períodos nas avaliações preenchidas pelos estudantes. A Fig. 5 mostra como, além de ser consistente, a proporção de menções aumentou com o tempo.



Fonte: Elaboração própria.

**Figura 5.** Sequência histórica da questão organização dos estudos.

Almeida e Soares (2003) defendem que serviços de apoio aos estudantes elaborem ações preventivas na promoção de maior autonomia, além de outros aspectos psicossociais. Para verificar as relações entre os motivos apresentados e a passagem do tempo, calculamos correlações paramétricas e não paramétricas de acordo com o teste de normalidade realizado com as variáveis. A correlação entre a organização dos estudos e o tempo se mostrou positiva e forte ( $r^2 = 0,79$ ,  $p < 0,01$ ). Ou seja, a menção do motivo *organização dos estudos* aumentou com o passar do tempo.

Outras questões trazidas pelos estudantes também aumentaram em menções de forma significativa com o passar do tempo, tanto aquelas relativas a fatores acadêmicos como socioemocionais. Os fatores acadêmicos foram: desempenho acadêmico ( $r = 0,64$ ,  $p < 0,05$ ), gestão do tempo ( $r = 0,86$ ,  $p < 0,005$ ), dificuldade nos estudos ( $r = 0,86$ ,  $p < 0,005$ ), dificuldade para acompanhar o curso ( $r = 0,79$ ,  $p < 0,01$ ) e organização do pensamento ( $r = 0,72$ ,  $p < 0,05$ ). Já as demandas de ordem socioemocional foram: insegurança

( $r = 0,81$ ,  $p < 0,005$ ), questões de autoconfiança e autoestima ( $r = 0,68$ ,  $p < 0,05$ ), falta de perspectiva ( $r = 0,90$ ,  $p < 0,001$ ), motivação para estudar ( $r = 0,92$ ,  $p < 0,001$ ) e ansiedade ( $r_s = 0,82$ ,  $p < 0,005$ ).

Os fatores de ordem socioemocional coincidem com aqueles citados nos estudos revisados; são emoções negativas diretamente relacionadas aos estudos e com potencial impacto no desempenho. Estas se mostram como questões focais a serem trabalhadas pelos serviços de apoio, mas também, como defendem os autores supracitados (Tinto; Pusser, 2006; Reason, 2009), pelos professores em sala de aula.

## Melhora acadêmica

A segunda questão do questionário de avaliação que analisamos foi a melhora acadêmica percebida pelos estudantes atendidos. Como era de se esperar, o aspecto em que apontaram ter visto melhora foi a organização dos estudos. Essa era uma pergunta aberta no questionário, então os estudantes podiam escrever livremente sobre os aspectos que consideram mais importantes. Não houve diferença entre o período anterior e o posterior à pandemia com relação a essa menção. O Quadro 1 elenca os aspectos prevalentes nas avaliações de cada período letivo.

**Quadro 1.** Principais aspectos de melhora acadêmica.

Período letivo	Melhora acadêmica
2017.1	Organização dos estudos
	Desempenho acadêmico
2017.2	Desempenho acadêmico
	Autoconfiança/autoestima
2018.1	Autoconfiança/autoestima
2018.2	Organização dos estudos
	Desempenho acadêmico
2019.1	Organização dos estudos
	Desempenho acadêmico
2019.2	Organização dos estudos
	Gestão de tempo
2020	Nada consta
2021.1	Organização dos estudos
2021.2	Organização dos estudos
2022.1	Gestão do tempo
	Organização dos estudos
2022.2	Organização dos estudos

Fonte: Elaboração própria.

Vale notar que o mesmo fator que foi o motivo que trouxe os estudantes para o núcleo foi mencionado de forma mais consistente na percepção de melhora acadêmica. Isso sinaliza que o atendimento priorizou as queixas e necessidades dos estudantes, ou seja, atendeu às demandas deles.

Nessa questão, apareceram também outras questões acadêmicas (desempenho, organização e gestão do tempo) e socioemocionais (autoconfiança e autoestima), o que indicia a indissociabilidade desses dois aspectos na percepção que os estudantes têm de suas dificuldades.

## Fatores mais significativos dos atendimentos

No formulário de avaliação, perguntamos aos estudantes quais foram os fatores mais significativos que eles viram nos atendimentos realizados. Essa era uma pergunta aberta. O Quadro 2 traz os fatores mais prevalentes em cada período de avaliação.

**Quadro 2.** Principais fatores significativos dos atendimentos.

Período letivo	Fatores significativos
2017.1	Suporte da psicopedagoga
	Atendimento personalizado
	Profissionalismo e seriedade da psicopedagoga
2017.2	Atendimento personalizado
	Profissionalismo e seriedade da psicopedagoga
2018.1	Suporte da psicopedagoga
	Profissionalismo e seriedade da psicopedagoga
	Atendimento personalizado
2018.2	Acolhimento da psicopedagoga
	Atendimento personalizado
2019.1	Excelência do núcleo
	Acolhimento da psicopedagoga
2019.2	Excelência do núcleo
	Acolhimento da psicopedagoga
	Atenção da profissional
2020	Nada consta
2021.1	Atenção da profissional
	Confiança
2021.2	Profissionalismo e seriedade da psicopedagoga
	Escuta e cuidado da profissional
2022.1	Acolhimento da psicopedagoga
2022.2	Escuta e cuidado da profissional

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode ver no quadro, apesar de se tratar de uma pergunta aberta, os fatores mencionados se repetem em um repertório restrito. Destacam-se a seriedade e o profissionalismo da psicopedagoga, a escuta, o acolhimento e o atendimento personalizado.

Interessante notar que, embora os estudantes tenham visto melhoras em aspectos acadêmicos, quando perguntados sobre os atendimentos, seu foco foi direcionado majoritariamente para aspectos socioemocionais. Isso vai ao encontro das pesquisas que indicam associação entre o comportamento acadêmico e o bem-estar pessoal (Dela Coleta; Dela Coleta, 2006). Ou seja, aprender a planejar e a organizar melhor as práticas de estudo e a gerenciar o tempo para a realização de tarefas acadêmicas pode reduzir a ansiedade e aumentar a autoconfiança na capacidade de lidar com as exigências acadêmicas.

## Conclusão

Como sinalizam as pesquisas mencionadas, fatores estruturais externos à instituição de ensino superior (nível socioeconômico, escolaridade dos pais, qualidade de vida, mobilidade urbana, entre outros) prevalecem como decisivos nas altas de evasão no ensino superior, no entanto há também

fatores pessoais que podem comprometer o sucesso acadêmico e estes precisam ser enfrentados por ações intrainstitucionais.

Vimos no estudo aqui relatado que, apesar de estudantes trazerem questões primordialmente acadêmicas para os atendimentos, suas queixas mais significativas são de natureza socioemocional. Esses resultados sugerem que o apoio psicopedagógico se configura como um espaço para implementação de ações focadas na autorregulação, na prevenção de estresse e no manejo de questões emocionais que podem comprometer a trajetória acadêmica, especialmente de grupos antes sub-representados no ensino superior, que já enfrentam inequidades impostas pela desigualdade social, pela frágil escolarização básica e pela falta de familiaridade com a cultura acadêmica. Como assinala Silva (2020), sem o suporte institucional apropriado, o ingresso na universidade de jovens tradicionalmente excluídos “pode converter a porta aberta em porta giratória” (Silva, 2020, p. 4).

Como argumenta Ainscow (2009, p. 19), a adesão institucional a “valores inclusivos” pressupõe “reconhecimento e valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceitas como elas são”, o que inclui a adoção de “práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores” (Ainscow, 2009, p. 21). Apoios à aprendizagem como o descrito neste artigo podem fortalecer a confiança na capacidade de aprender e criar condições mais favoráveis à trajetória acadêmica, reduzindo algumas das barreiras que dificultam um desfecho bem-sucedido para todos.

É limitação do artigo a produção de dados realizada em uma instituição, bem como o número relativamente pequeno de alunos. Futuras pesquisas podem explorar melhor como o apoio psicopedagógico é capaz de promover e apoiar a inclusão de todos que chegam ao ensino superior.

## Conflito de interesse

Nada a declarar.


## Declaração de disponibilidade de dados

Os dados não estão disponíveis para consulta para preservar o anonimato e a privacidade dos participantes.

## Contribuição das autoras

**Conceituação:** Eisenberg Z; **Curadoria de Dados:** Eisenberg Z; **Análise Formal:** Eisenberg Z; **Obtenção de Financiamento:** Eisenberg Z; **Investigação:** Eisenberg Z; **Metodologia:** Eisenberg Z; **Administração do Projeto:** Eisenberg Z; **Recursos:** Eisenberg Z; **Escrita – Primeira Redação:** Eisenberg Z, Duarte R; **Escrita – Revisão e Edição:** Eisenberg Z, Duarte R; **Aprovação Final:** Duarte R.

## Financiamento

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro   
Processo: E-26/200.965/2021

## Agradecimentos

Não se aplica.

## Referências

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-21. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ALLEN, J.; CASILLAS, A.; LE, H.; PETERSON, C. H.; ROBBINS, S. **The role of nonacademic factors in college readiness and success**. Iowa City: ACT, Inc., 2004.

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. (org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003. p. 15-40.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Brasil, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**. Brasília: Inep, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2022.

BZUNECK, J. A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, 2018. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650251>

CASTRO, V. R. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. **Revista Gestão em Foco**, n. 9, p. 380-401, 2017.

COSTA, E. R.; ASSIS, M. P. Crenças de autoeficácia na educação: revisão sistemática do período 2007-2017. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1909-1929, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1909-1929>

DELA COLETA, J. A.; DELA COLETA, M. F. Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 533-539, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300009>

DIAS, D.; SÁ, M. J. The impact of the transition to HE: emotions, feelings and sensations. **European Journal of Education**, v. 49, n. 2, p. 291-303, 2014. <https://doi.org/10.1111/ejed.12058>

LIMA, F. S.; ZAGO, N. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 366-386, 2018. <https://doi.org/10.20396/riesup.v4i2.8651587>

LISBÔA, T. J. **Uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a crença de autoeficácia acadêmica: estudo com universitários ingressantes**. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

LOBOS, C.; GALLARDO, G.; VALENZUELA, J. ¿Por qué no pedir ayuda cuando la necesito? Obstáculos a la búsqueda de apoyos académicos institucionales (AAI) en universitarios chilenos. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 157, 2021. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6075>

MACHADO, D. V. **A relação da nomofobia com as estratégias de aprendizagem e as crenças de autoeficácia acadêmica em universitários**. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MUNIZAGA, F.; CIFUENTES, M.; BELTRÁN, A. Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 61, p. 1-26, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>

OLIVEIRA, H. V.; EISENBERG, Z.; LOIOLA, J. A. Núcleos de atendimento a estudantes no ensino superior. In: SIMPÓSIO BEM-ESTAR ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR, 1., 2022. **Anais [...]**. 2022.

POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C. M. M.; SBARDELINI, T. B.; SERPA, M. N. F.; NATARIO, G. Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no ensino superior. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 179-199.

REASON, R. D. An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. **Journal of College Student Development**, v. 50, n. 6, p. 659-682, 2009. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0098>

RESPONDEK, L.; SEUFERT, T.; STUPNISKY, R.; NETT, U. E. Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: examining effects on dropout intention and achievement. **Frontiers in Psychology**, v. 8, n. 243, p. 1-18, 2017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243>

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, e224238, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238>

SANTOS JUNIOR, J. S.; REAL, C. M. Fator institucional para a evasão na educação superior: análise da produção acadêmica no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, e020037, 2020. <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8656028>

SCHMITT, R. E. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - X ANPEDSUL, 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Udesc - ANPEDSUL, 2014. p. 1-21. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/690-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/690-0.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, G. P. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200005>

SILVA, M. La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 1, p. 46, 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>

SILVA FILHO, R. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>

SLANGER, W. D.; BERG, E. A.; FISK, P. S.; HANSON, M. G. A longitudinal cohort study of student motivational factors related to academic success and retention using the college student inventory. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 17, n. 3, p. 278-302, 2015. <https://doi.org/10.1177/1521025115575701>

SOUSA SANTOS, B.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SUÁREZ-MONTES, N.; DÍAZ-SUBIETA, L. Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. **Revista de Salud Pública**, v. 17, n. 2, p. 300-313, 2015. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>

TINTO, V.; PUSSER, B. **Moving from theory to action: building a model of institutional action for student success**. National Postsecondary Education Cooperative, 2006.

TOTI, M. C. S. **Apoio pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras: mapeamento, tendências e desafios**. 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

ZAMBRANO, E. S.; PEREIRA, R. C. Perspectivas da psicopedagogia no âmbito do ensino superior. **Revista de Divulgação Científica Ulbra Torres: Conversas Interdisciplinares**, v. 11, n. 1, 2016.

---

Recebido: 4 de mar. 2023

Aprovado: 12 de jan. 2024

Editoras Associadas:

Luci Banks-Leite  e Regiane Helena Bertagna 