

Rendimento acadêmico e formas de acesso a uma universidade pública federal: fatores associados

*Academic performance and ways to access a federal public university:
associated factors*

*Desempeño académico y formas de acceder a una universidad pública federal:
factores asociados*

MARIA CRISTINA DA MOTA TOMÉI

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9349-3219>

Universidade Federal de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde
Goiânia, GO, Brasil

DÉBORA DANIELLE ALVES MORAES PRIEBE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8979-4331>

Universidade Federal de Goiás
Goiânia, GO, Brasil

IDA HELENA CARVALHO FRANCESCANTONIO MENEZES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4214-7206>

Universidade Federal de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde
Goiânia, GO, Brasil

ANDRÉA SUGAI

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2185-9143>

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Nutrição
Goiânia, GO, Brasil

LUCILENE MARIA DE SOUSA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1256-8034>

Universidade Federal de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde
Goiânia, GO, Brasil

Resumo: O objetivo do artigo é comparar o rendimento de alunos provenientes de ações afirmativas (AA) com os de ampla concorrência (AC) no curso de Nutrição da UFG e associá-lo a fatores estressores e à forma de ingresso. O procedimento metodológico adotado foi a construção de séries temporais e regressão múltipla. Alunos de AA apresentaram rendimento menor que o de AC. Dificuldades de aprendizagem tiveram maior associação com as médias. As médias globais das AA foram ascendentes e acima do mínimo.

Palavras-chave: Ação Afirmativa. Desempenho acadêmico. Educação Superior.

Abstract: *The article aims to compare the performance of students from affirmative actions (AA) with those from the broad competition (AC) in the UFG Nutrition course and associate it with stressors and the form of admission. The methodological procedure adopted was the construction of time series and multiple regression. Students from AA had lower incomes than those from AC. Learning difficulties had a greater association with the averages. The global averages of AA were ascending and above the minimum.*

Keywords: *Affirmative Action. Academic achievement. Higher education.*

Resumen: *El objetivo del artículo es comparar el desempeño de los estudiantes de acciones afirmativas (AA) con los de competencia amplia (AC) en el curso de Nutrición de la UFG y asociarlo con los estresores y la forma de admisión. El procedimiento metodológico adoptado fue la construcción de series de tiempo y regresión múltiple. Los estudiantes de AA tenían ingresos más bajos que los de AC. Las dificultades de aprendizaje se asociaron más estrechamente con los promedios. Los promedios globales de AA fueron ascendentes y por encima del mínimo.*

Palabras clave: *Acción afirmativa. Logro académico. Educación universitaria.*

INTRODUÇÃO

O desempenho de um estudante é influenciado por inúmeros fatores, sendo necessário estabelecer parâmetros para analisá-lo. Um desses parâmetros é o rendimento acadêmico (MIRANDA *et al.*, 2015). O resultado da avaliação do desempenho do universitário por meio de notas ou conceitos obtidos em uma determinada atividade é chamado de rendimento acadêmico (MUNHOZ, 2004).

Embora o rendimento acadêmico seja considerado uma referência sobre a eficácia do processo educativo, pesquisas a respeito desse tema são relativamente escassas (VARGAS, 2014; ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018). Para Baccaro e Shinyashiki (2014), os estudos no Brasil sobre rendimento acadêmico são limitados e restritos a determinadas áreas do conhecimento, como Engenharia, Administração e Ciências Contábeis. O presente estudo pretende agregar a literatura sobre essa temática, ao investigar possíveis fatores associados ao rendimento acadêmico do curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás (UFG). Os fatores escolhidos para a perquirição foram os estressores e a forma de ingresso na universidade, dada a importância que se tem dado na literatura atual para esses elementos (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018; MORETTI; HUBNER, 2019).

Os estressores constituem fatores que desencadeiam estresse e estes podem advir do meio externo de não convívio, do ambiente social ou de emoções intrínsecas pessoais (CATALDI, 2002). Dentre alguns dos principais fatores estressores que afetam estudantes universitários estão a realização de provas e trabalhos, a insegurança, o excesso de disciplinas para cursar, o relacionamento com colegas e

professores e dificuldades de aprendizagem (BORGES; CARLOTTO, 2004; SILVA *et al.*, 2011; SPIGER, 2015). Fatores estressores acarretam baixa capacidade de concentração e memorização e favorecem a diminuição do rendimento acadêmico (MONTEIRO; FREITAS; RIBEIRO, 2007).

A forma de ingresso na universidade também influencia o rendimento dos estudantes. O conjunto de estudos disponíveis, especialmente as amplas pesquisas quantitativas, apontam para a existência de uma diferença no desempenho entre alunos ingressos pelo sistema de ampla concorrência e aqueles ingressos por ações afirmativas (PEIXOTO *et al.*, 2016).

Ações afirmativas (AA) podem ser definidas como políticas públicas de inclusão social que visam garantir a criação de oportunidades a grupos de indivíduos considerados desfavorecidos socialmente, como a população indígena, negra, pessoas com deficiência, baixa renda e estudantes de escola pública (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018).

As AA passaram a ter implementação obrigatória em todas as universidades federais a partir de 2013, com gradativo aumento no percentual de vagas até a consolidação de 50% em 2016. No ano de 2012, aprovou-se a Lei nº 12.711, regulamentada pelo Decreto nº 7824/2012. A aprovação dessa lei oficializou uma política pública de criação de reserva de vagas e determinou que, dentro de quatro anos, 50% das vagas das universidades federais e dos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino fossem destinadas aos candidatos de escolas públicas brasileiras e, metade desses 50%, a candidatos de escolas públicas com renda familiar mensal por pessoa igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, com reservas para negros (incluindo pretos e pardos) e indígenas (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b). Em 28 de dezembro de 2016, a Lei nº 12.711 foi alterada para a Lei nº 13.049 e, em 20 de abril de 2017, o Decreto 7.824/2012 pelo Decreto nº 9.034, tendo como variante a inclusão de pessoas com deficiência na reserva de vagas (BRASIL, 2016; BRASIL, 2017).

Mesmo antes da aprovação da Lei 12.711/2012, muitas universidades públicas brasileiras já adotavam políticas de ações afirmativas. Mendes Júnior (2014) menciona que a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição de ensino superior do Brasil a adotar as AA por meio de uma lei estadual de 2003. Contudo, Bittar e Almeida (2006), apoiados em reportagem do jornal Folha de São Paulo (2002), afirmam que a UERJ, juntamente com a Universidade Estadual do Norte-fluminense (UENF), foram as primeiras a adotarem cotas raciais no vestibular, ambas em 2001, seguidas pela Universidade Estadual da Bahia (2002), para corrigir a exclusão histórica de afrodescendentes e indígenas do país.

As AA entraram em vigor na UFG em 2008, com a criação do programa “UFGInclui”. Esse programa gerou iniciativas para a inserção de grupos socialmente à margem com a inclusão de estudantes provenientes de escolas públicas, negros advindos de escolas públicas, indígenas e quilombolas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2008).

A implementação das AA pelo “UFGInclui” e o aumento do número de vagas proporcionado pelo ingresso no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007 trouxeram como consequência uma mudança no perfil acadêmico do curso de Nutrição da UFG, que teve 40 reprovações em 2009 entre os estudantes do UFGInclui e 23 reprovações entre os ingressos pelo sistema de ampla concorrência (AC). Em 2010, esses valores aumentaram 65% e 34%, respectivamente, e muitos estudantes do UFG-Inclui reprovaram em mais de uma disciplina. Dos 38 alunos ingressos pelo UFG-Inclui, 13,5% evadiram do curso no ano de 2010 (MENEZES et al., 2014).

Com vistas a investigar possíveis fatores associados ao rendimento acadêmico do curso de Nutrição da UFG foi realizado o presente estudo, que tem como principal objetivo comparar o rendimento acadêmico dos alunos das AA com os de AC e associá-lo a fatores estressores e à forma de ingresso na universidade.

MÉTODOS

A pesquisa executada faz parte do projeto matriz “Estudantes de Nutrição no Programa de ações afirmativas da UFG: caracterização, intervenção e monitoramento”. O cenário do estudo foi o curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás, situado na área de Ciências da Saúde, sendo presencial, com modalidade bacharelado, regime semestral, carga horária de 4.364 horas e prazo para a integralização de 10 semestres, que pode ser estendido para no máximo 15 semestres (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015).

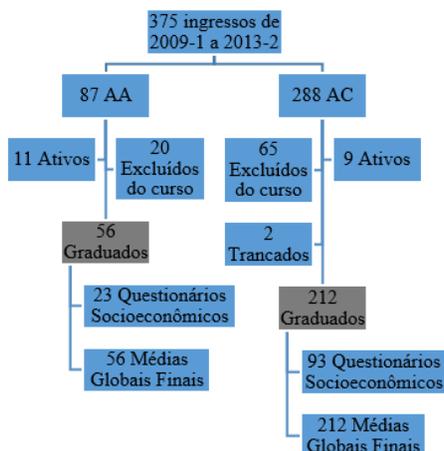
O presente estudo é do tipo híbrido (longitudinal retrospectivo e transversal). A coorte foi constituída por séries temporais com a média global final dos estudantes e pelos dados obtidos por meio de um questionário vinculado ao projeto matriz. Essa ferramenta, composta de perguntas abertas e fechadas, é uma adaptação do FONAPRACE (2011), instrumento de coleta de dados utilizado para obter informações sobre o perfil socioeconômico, demográfico, cultural e de qualidade de vida dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. O questionário é aplicado desde 2015/1 a ingressos no segundo, nono e décimo períodos de Nutrição. Análises seccionais foram realizadas e as variáveis fatores estressores e forma de ingresso na universidade (AA ou AC) foram associadas aos resultados de rendimento acadêmico (médias globais dos alunos).

O universo amostral foi composto por 375 estudantes, total de ingressos no curso de Nutrição da UFG no período de 2009-1º semestre a 2013-2º semestre. Como critério de inclusão da amostra, foram eleitos acadêmicos de Nutrição que ingressaram nesse período e que concluíram o curso. Estudantes que por algum motivo não se graduaram foram excluídos, seja por estarem com a matrícula ativa ou trancada, ou excluídos do curso segundo os critérios descritos no Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017a). A evasão de um curso de graduação pode ser motivada pela busca pessoal de novas perspectivas, sem correlação com a qualidade e do curso, instituição ou desempenho do aluno (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021). No entanto, optou-se por excluir os alunos evadidos do universo amostral dessa pesquisa para acompanhar o rendimento acadêmico em todos os momentos do curso, com uma vista panorâmica e comparativa entre os semestres.

Dos 375 estudantes do universo amostral, 87 ingressaram por AA (23,2%) e 288 por AC (76,8%). Dos estudantes das AA, 20 foram excluídos do curso, 11 estavam ativos e 56 eram concluintes. Dos estudantes ingressos por AC, 65 foram excluídos do curso, 2 estavam trancados, 9 estavam ativos e 212 eram concluintes.

A construção das séries temporais englobou as médias globais dos 56 graduados provenientes das AA e dos 212 de AC. Para cada forma de ingresso no curso, foram obtidas subamostras de 23 alunos de AA e 93 de AC, que foram os estudantes que responderam ao questionário. Com essas subamostras foram feitas as associações do rendimento acadêmico com a forma de ingresso na universidade e com fatores estressores. A Figura 1 mostra o fluxograma de composição do universo amostral desse estudo.

Figura 1 - Fluxograma da população e amostra do estudo.



Fonte: Elaborado pelas autoras desta pesquisa.

A partir do extrato acadêmico gerado pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), as médias globais dos alunos que participaram do estudo foram inseridas e distribuídas em planilhas individuais no Excel para cada aluno. Em seguida, foi aplicada a fórmula do cálculo da média global do aluno (MGE) presente ao final de cada semestre do curso (Figura 2). Conforme especificado no 2º do Art.82 do RGCG da Resolução CEPEC 1557/2017, a nota final para aprovação nos cursos de graduação da UFG é 6,0 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017a).

Figura 2 - Fórmula para o cálculo da Média Global (MGE).

$$MGE = \frac{\sum_{i=1}^N CHD_i * ND_i}{\sum_{i=1}^N CHD_i}$$

Onde:

N= número de componentes curriculares cursados, dispensados e aproveitados com notas computáveis para a integralização da matriz curricular do estudante, durante o seu vínculo no curso.

CHDi= carga horária do componente curricular “i”.

NDi= nota final do estudante no componente curricular “i”, independente da situação final (aprovado, reprovado, dispensado e aproveitado com nota).

MGE é a somatória dos produtos das notas finais de cada componente curricular e sua carga horária, dividida pela somatória de carga horária desses componentes curriculares.

Fonte: RGCG/ UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017a, p.17).

Para verificar a existência de normalidade dos dados de rendimento acadêmico (média global final dos discentes) foi aplicado o teste *Kolmogorov-Smirnov*, com nível de significância (α) de 5%. A inexistência de normalidade foi constatada, com o resultado de $p=0,031$. Por esta razão, foi utilizado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney* para comparar as médias globais finais de alunos ingressos por AA com ingressos por AC. Tal análise também foi realizada com as médias globais no decorrer do curso e, conforme a normalidade ou não das notas por período, foram aplicados os testes *T* ou testes de *Mann-Whitney* para a verificação de diferenças entre as notas de ingressos por AA e por AC.

Para a realização da comparação dos efeitos da interação entre as AA e as médias globais por período, utilizou-se a Anova de Medidas Repetidas por meio do Método *Parmise* (par a par). Da amostra de 268 alunos, somente 252 entraram na Anova, visto que 16 concluíram a graduação antes e, para a aplicação da Anova, todos os grupos têm que ter o mesmo número de participantes.

Com as médias globais por período cursado dos alunos de AA e AC foram construídas as séries temporais. Com essas séries, pôde-se contemplar a distribuição do rendimento ao longo dos semestres e se houve melhoria nesse rendimento, por meio da análise de tendência nas médias aritméticas das médias globais dos alunos dentro do intervalo de tempo estudado.

A etapa analítica do estudo foi composta por variáveis dependente e independentes. A variável dependente foi a MGE. As independentes ou explicativas foram forma de ingresso na universidade (AA ou AC) e fatores estressores. As variáveis independentes foram obtidas por meio do questionário aplicado no projeto matriz (116 respondentes; 93 AA e 23 AC). A forma de ingresso na universidade foi confirmada na Pró-Reitoria de Graduação da UFG.

Ao total, foram 26 variáveis independentes (forma de ingresso na universidade e 25 fatores estressores): Ingresso por AA ou AC, Adaptação a novas situações; Relacionamento familiar; Relacionamento social/interpessoal; Relações amorosas/conjugais; Situação de violência; Assédio moral; Conflitos de valores; Dificuldade de acesso a meios materiais e de estudo; Dificuldades financeiras; Dificuldades de aprendizagem; Falta de disciplina/hábito de estudo; Carga horária excessiva de trabalho; Carga excessiva de trabalhos acadêmicos; Dificuldade significativa ou crise emocional; Ansiedade; Depressão; Timidez excessiva; Medo/pânico; Insônia ou alterações significativas de sono; Sensação de desamparo/desespero/desesperança; Sensação de desatenção/desorientação/confusão mental; Problemas alimentares; Uso abusivo de álcool; Uso abusivo de drogas não lícitas; Outros (outros fatores não discriminados nessa relação).

Dos 25 fatores estressores, treze foram obtidos por meio de uma escala Likert de 6 pontos, sendo considerado 0 como nenhuma interferência e 5 como interferência máxima: Adaptação a novas situações, Relacionamento familiar, Relacionamento social/interpessoal, Relações amorosas/conjugais, Situação de violência, Assédio moral, Conflitos de valores, Dificuldade de acesso a meios materiais e de estudo, Dificuldades financeiras, Dificuldades de aprendizagem, Falta de disciplina/hábito de estudo, Carga horária excessiva de trabalho, Carga excessiva de trabalhos acadêmicos. Os outros doze foram classificados de acordo com a sua interferência, ou não, no desempenho (sim ou não). Essa diferenciação em Escala Likert e respostas sim/não se deve à disposição das perguntas no questionário respondido pelos alunos.

Com o objetivo de elaborar um modelo probabilístico que relacionasse a variável dependente MGE e as variáveis independentes fatores estressores e forma de ingresso na universidade, utilizou-se uma análise multivariada de dados por meio da regressão linear múltipla, elaborada a partir do método de busca sequencial com a técnica de estimação *Backward*.

Dentre as vinte e seis variáveis referentes aos fatores estressores e forma de ingresso na universidade, pelo procedimento de eliminação Backward, foram selecionadas onze variáveis explicativas como preditivas do rendimento acadêmico, a saber: Ingresso por AA ou AC (PAA), Dificuldades financeiras (DIFIN), Dificuldades de aprendizagem (DA), Carga excessiva de trabalhos acadêmicos (CETA), Dificuldade significativa ou crise emocional (DIFEM), Timidez excessiva (TM), Insônia ou alterações significativas do sono (INSO), Problemas alimentares (PA), Uso abusivo de álcool (UAA), Sensação de desatenção/desorientação/confusão mental (CM) e Outras dificuldades emocionais (OUT).

A elaboração das estatísticas e dos modelos de regressão deste estudo foi realizada no software SPSS versão 23. O projeto “Estudantes de Nutrição no Programa de ações afirmativas da UFG: caracterização, intervenção e monitoramento” fora aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás sob parecer nº 1.144.103/2015. Para a aprovação do projeto matriz foram adotados os padrões éticos exigidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012c; MENEZES et al., 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

COMPARAÇÃO DO RENDIMENTO ENTRE OS ALUNOS INGRESSOS POR AÇÕES AFIRMATIVAS E POR AMPLA CONCORRÊNCIA

A média aritmética da média global ao final do curso para os alunos ingressos por AA foi de 7,4107 (DP= 0,6580), enquanto a dos ingressos por AC foi de 7,6361 (DP=0,4983). O padrão de distribuição das médias apresentou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($p=0,007$), havendo um maior número de discentes ingressos por AA com médias inferiores. A Anova de medidas repetidas mostrou no teste de efeitos entre sujeitos que existe interferência das AA sobre a média por semestre [$F(7,653, 251)=1; p=0,006<0,05$]. Nas comparações por método *Pairwise*, a média global por semestre foi diferente entre alunos ingressos por AA e alunos ingressos por AC em todos os dez semestres analisados ($p<0,05$).

A diferença da média global de acordo com a forma de ingresso na universidade (AA ou AC) pode ser explicada por vários fatores. Um deles é a proveniência do ensino público pelos alunos provenientes das AA. O ensino público fundamental e médio é permeado por dificuldades de infraestrutura, material de apoio didático, segurança, práticas pedagógicas inadequadas e falta de motivação. Esses vieses impactam negativamente no rendimento dos alunos e

geram uma formação educacional deficiente, que é refletida no meio universitário (PINHEIRO, 2014; VASCONSELLOS, 2004; QUEIROZ, 2003). Entretanto, esse posicionamento não é um consenso e há estudiosos que o refutam. Vale ressaltar que esse parecer é proveniente de estudos antecedentes a um ciclo acadêmico completo de turmas ingressantes em 2013, ano em que as AA passaram a ter implementação obrigatória.

Calbino, Xavier e Sabino (2020) fizeram um levantamento do rendimento acadêmico em universidades federais de várias regiões do país e houve casos em que as dificuldades de acesso à universidade não implicaram em restrições de aprendizagem no ensino superior, como na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em que o rendimento dos cotistas provenientes do ensino público superou muitas vezes o dos alunos de ampla concorrência (SILVA, 2015).

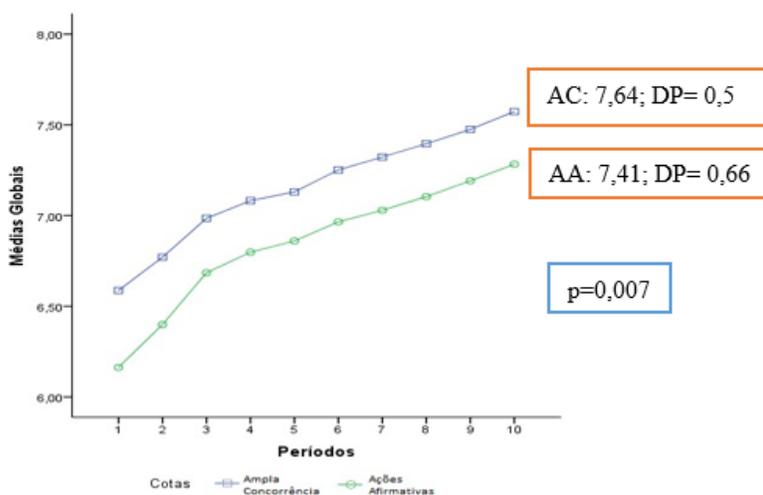
A questão da qualidade do ensino público antecedente à universidade refletir no rendimento acadêmico é complexa e multifatorial, o que culmina em interpretações por vezes contraditórias. Há peculiaridades a serem consideradas, como a dificuldade de muitos cotistas em disciplinas de exatas em contraposição a outros oriundos de colégios de aplicação, que apresentam rendimento superior a estudantes de ampla concorrência nos cursos universitários (CALBINO; XAVIER; SABINO, 2020; PEIXOTO et al., 2016). De qualquer forma, a Lei de Cotas não é suficiente para sanar todas as deficiências no cenário educacional (FERREIRA et al., 2020). As AA não excluem o debate da evidente necessidade de melhoria da educação básica brasileira, mas propiciam o usufruto dos desfavorecidos a seus direitos de cidadão (SANTOS, 2012).

Outro motivo que poderia explicar a diferença de rendimento entre os ingressos por AA e por AC no presente estudo seria a dificuldade em matérias com cálculos. O estudo de Pinheiro (2014) demonstrou que os alunos das AA apresentaram pior rendimento quando comparados aos de AC principalmente em ciências exatas. O curso de Nutrição é composto por disciplinas permeadas por fórmulas matemáticas, como Bioestatística, Economia e Química Geral. Mesmo as disciplinas específicas do curso, como Nutrição e Dietética 2 e Nutrição em Esportes, envolvem cálculos matemáticos e fórmulas para a elaboração de planos alimentares. É oportuno que a universidade ofereça cursos de nivelamento em conhecimentos básicos de Matemática e disciplinas afins. Um reforço escolar com especial atenção a essas matérias pode favorecer a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes das AA (PINHEIRO, 2014).

Por meio da série temporal (Figura 3), é possível verificar a diferença entre as médias globais dos ingressos por AA e por AC, que perdurou no decorrer dos dez semestres do curso, bem como visualizar a tendência crescente das notas no decorrer de cada semestre, apresentadas pelas duas formas de entrada na

universidade. As médias globais mais baixas são observadas no primeiro semestre do curso e um elevado crescimento é apresentado no segundo e terceiro. Entre o quarto e o quinto, é pequena a diferença entre as notas e, a partir do quinto, o aumento aparenta ser constante.

Figura 3 - Série temporal das médias globais em função da forma de ingresso na universidade.



Fonte: Elaborado pelas autoras desta pesquisa.

A série temporal permite inferir que os alunos, tanto ingressos por AA quanto por AC, ingressaram no curso de Nutrição com dificuldades nas disciplinas do núcleo comum, ministradas na fase inicial do curso, o que explicaria o rendimento baixo no primeiro semestre. Em contrapartida, é possível verificar um crescimento contínuo da média global, o que é demonstrado pela linha ascendente de rendimento tanto para AA quanto para AC na série temporal (Figura 3).

A nota final do curso acima da média mínima (6,0) para as duas categorias de discentes mostra que os resultados acadêmicos do curso de Nutrição da UFG foram satisfatórios. Mesmo no início do curso, em que o rendimento foi mais baixo, a média encontrada foi superior a 6,0, tanto para AA quanto para AC.

O elevado crescimento no segundo e terceiro semestres pode ser explicado porque, nesse período, o aluno entra em contato com as disciplinas mais específicas do curso. Os conhecimentos peculiares das disciplinas básicas são menos exigidos e já se iniciam avaliações mais direcionadas para as habilidades do futuro profissional.

Outro fator que explicaria o rendimento crescente no 2º e 3º semestres do curso é a adaptação à vida universitária. O início da vida acadêmica, de acordo com Teixeira et al. (2008), prevê a adequação por parte dos alunos para atender à exigência das aulas, que difere daquelas do ensino médio, e faz com que muitos deles se sintam confusos e inseguros. A partir do 2º período, é provável que o estudante já tenha se adequadado ao cotidiano universitário e essa adaptação possa constituir um fator positivo para o rendimento acadêmico.

Os resultados dessa pesquisa mostram o bom desempenho na universidade por estudantes de ações afirmativas, visto que eles tiveram seu rendimento acadêmico sempre crescente e acima do mínimo. Contudo, o presente trabalho não visa um posicionamento determinista de rendimento acadêmico. A análise pragmática da produtividade intelectual de negros ou brancos, de baixa ou alta renda, de moradores do sudeste ou do nordeste, com ênfase apenas em resultados numéricos e de medição cognitiva faz com que os estudos percam a compreensão global de que tais resultados são provenientes de um processo social historicamente construído (JESUS *et al.*, 2019).

As AA são um direito constitucional e foram instituídas para assegurar aos cidadãos desfavorecidos o usufruto de suas prerrogativas humanitárias. Independente do rendimento acadêmico dos estudantes cotistas ser ou não satisfatório, eles têm direito à inclusão na universidade.

ASSOCIAÇÃO DOS FATORES ESTRESSORES AO RENDIMENTO ACADÊMICO

Na análise multivariada, os requisitos para a utilização da regressão múltipla foram atendidos. A estatística *Durbin-Watson* (2,244) indicou que o modelo está adequado e não houve problemas de multicolinearidade entre os resíduos, visto que o valor é próximo de 2, conforme Hair et al. (2009). A tolerância acima de 0,1 em todas as variáveis apontou a inexistência de multicolinearidade. O nível de significância utilizado para todos os testes foi de 5%. As variáveis não-métricas foram transformadas em variáveis *dummies*.

O coeficiente de determinação ajustado (R² ajustado) do modelo foi de 0,20. Esse resultado mostra que 20% das variações na Média Global são explicadas pela variação conjunta das variáveis. De acordo com Fávero et al. (2009), em virtude dos inúmeros fatores que podem prever um determinado fenômeno, os valores baixos podem ser considerados significativos. Os outros 80% seriam explicados por outras variáveis como escolaridade dos pais, núcleo familiar, dentre outras.

A Tabela 1 apresenta os resultados dos coeficientes do modelo estatístico utilizado. As onze variáveis descritas nessa tabela obtiveram um grau de associação de 52,7% com a variável Média Global – isto é, a correlação múltipla entre a variável dependente e as variáveis independentes.

Tabela 1 - Parâmetros obtidos para a regressão linear múltipla^a

| Variáveis independentes | Coeficientes não padronizados | | Coeficientes padronizados | t ^b | Sig(p) ^c | Estatísticas de colinearidade | |
|-------------------------|-------------------------------|-------------|---------------------------|----------------|---------------------|-------------------------------|-------|
| | B | Erro Padrão | Beta | | | Tolerância | VIF |
| (Constante) | 7,193 | 0,218 | | | | | |
| PAA | 0,342 | 0,127 | 0,246 | 2,695 | 0,008 | 0,839 | 1,192 |
| DIFIN | 0,049 | 0,031 | 0,165 | 1,564 | 0,121 | 0,632 | 1,582 |
| DA | -0,133 | 0,033 | -0,421 | -3,977 | 0,000 | 0,627 | 1,596 |
| CETA | 0,104 | 0,043 | 0,227 | 2,390 | 0,019 | 0,778 | 1,285 |
| DIFEM | -0,250 | 0,115 | -0,220 | -2,162 | 0,033 | 0,678 | 1,476 |
| TM | -0,248 | 0,105 | -0,209 | -2,360 | 0,020 | 0,896 | 1,116 |
| INSO | 0,133 | 0,102 | 0,120 | 1,304 | 0,195 | 0,823 | 1,215 |
| CM | 0,128 | 0,108 | 0,113 | 1,181 | 0,240 | 0,765 | 1,308 |
| PA | -0,178 | 0,115 | -0,138 | -1,548 | 0,125 | 0,883 | 1,132 |
| UAA | 0,613 | 0,523 | 0,104 | 1,172 | 0,244 | 0,887 | 1,127 |
| OUT | 0,329 | 0,271 | 0,110 | 1,210 | 0,229 | 0,847 | 1,181 |

a. Variável Dependente: Média Global

b. Grau de liberdade

c. Há significância quando $p < 0,05$

O modelo foi significativo para a predição da média global com as variáveis Dificuldade de aprendizagem (Beta=-0,421; $t=-3,977$; $p<0,000$), Ingresso por AA ou AC, (Beta=0,246; $t=2,695$; $p=0,008$), Timidez excessiva (Beta=-0,209; $t=-2,360$; $p=0,02$), Dificuldade significativa ou emocional (Beta=-0,220; $t=-2,162$; $p=0,033$) e Carga horária excessiva de trabalhos acadêmicos (Beta=0,227; $t=2,390$; $p=0,019$), quando ajustado por Insônia, Problemas alimentares, Uso abusivo de álcool, Outras dificuldades, Confusão mental e Dificuldades financeiras.

Conforme o modelo de regressão utilizado, a dificuldade de aprendizagem mostrou a associação mais forte com o rendimento acadêmico (maior Beta, conforme Tabela 1), porém, inversa (Beta negativo; -0,421). Isso significa que os alunos com as menores médias globais consideraram que a Dificuldade de aprendizagem influencia o rendimento significativamente.

A Dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada com as estratégias de ensino. Moretti e Hubner (2017) afirmaram que, na última avaliação institucional da Universidade Federal de Uberlândia, alguns estudantes consideraram os

métodos de ensino de alguns docentes ultrapassados, arcaicos e ineficazes. Novas maneiras de ensinar, com o emprego de metodologias ativas inovadoras, constituem alternativas que podem melhorar o rendimento acadêmico (NAGIB; SILVA, 2019). O incentivo à procura da monitoria também constitui uma sugestão para a melhoria do rendimento (DANTAS, 2014).

A segunda variável com maior capacidade explicativa foi a forma de ingresso na universidade (PAA- ingresso por AA ou AC; Beta =0,246). De acordo com o modelo de regressão, esse resultado significa que ingressar por AC apresenta associação positiva com o rendimento acadêmico. Uma possível causa para esse resultado são as dificuldades enfrentadas pelos alunos provenientes das AA decorrentes da base educacional precedente à universidade, que já foi abordada na comparação entre o rendimento de AA e AC.

A Carga excessiva de trabalhos acadêmicos, depois da forma de ingresso, foi a variável independente que explicou mais fortemente o rendimento acadêmico. No modelo de regressão, foi encontrada uma associação positiva (Beta =0,227). Isso significa que os alunos com as maiores médias globais consideraram que a carga horária excessiva de trabalhos acadêmicos influencia no rendimento deles significativamente.

A sobrecarga de atividades acadêmicas, aliada a outros fatores estressores, interfere no desempenho dos universitários. A identificação de fatores de estresse possibilita aos estudantes uma reflexão de suas atividades. Tal reflexão contribui para o desenvolvimento de estratégias de superação de situações desgastantes. O gerenciamento de situações extenuantes leva a um melhor aproveitamento acadêmico e prepara os universitários para enfrentar o mercado de trabalho com importantes desafios como futuros profissionais (SILVA et al., 2011).

A quarta variável com maior capacidade explicativa foi Dificuldade significativa ou crise emocional, que apresentou associação inversa com o rendimento acadêmico (Beta =-0,220). O resultado significa que alunos com menores médias consideram que essa variável impacta em suas notas.

Crise emocional ou dificuldade significativa possuem múltiplas causalidades e, portanto, diversas formas de superação. Para enfrentar essas dificuldades, as IES dispõem de mecanismos de intervenção, normalmente distribuídos entre as dez áreas de atuação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): alimentação, moradia, transporte, saúde, cultura, esporte, acessibilidade, creche, inclusão digital e apoio pedagógico. A UFG fornece assistência estudantil conforme preconizado pelas dez áreas de atuação da PNAES, por meio do Programa Alimentação, Bolsa Permanência, Projeto de Moradia Estudantil, dentre outras iniciativas que oferecem um suporte para os alunos carentes (FONAPRACE, 2019; UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2019; BRASIL, 2010).

Timidez excessiva (TM) foi a quinta variável com maior capacidade explicativa para o rendimento acadêmico, com associação inversa (Beta=-0,209). Logo, os alunos com menores médias consideram que a timidez excessiva impacta em suas notas.

No estudo de Oliveira e Dias (2014), realizado em uma universidade pública do Rio Grande do Sul, uma das dificuldades apontadas pelos alunos no processo de graduação foi a timidez. Como estratégia de superação desse problema, as autoras sugeriram as redes de apoio, compostas por familiares, amigos, professores e psicólogos. A UFG disponibiliza atendimento e acompanhamento psicológico individual, em grupo ou familiar por meio da Clínica Escola de Psicologia, na Faculdade de Educação. Há também o Programa Saudavelmente, que atua no atendimento social, psiquiátrico e psicológico de estudantes da UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2016; UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017b). A divulgação desse atendimento ofertado pela universidade pode ser uma estratégia oportuna para superar os vieses que a timidez causa ao rendimento acadêmico.

A associação dos fatores estressores ao rendimento acadêmico realizada nessa pesquisa apontou para o papel relevante da universidade na superação de dificuldades enfrentadas por seus alunos. A assistência estudantil e o emprego de metodologias inovadoras de ensino constituem importantes ferramentas que o meio acadêmico tem a oferecer para o estudante superar obstáculos financeiros, psicológicos e pedagógicos e melhorar as suas notas.

CONCLUSÕES

Nos resultados desta pesquisa, alunos provenientes das AA apresentaram a linha de evolução do rendimento acadêmico ao longo dos semestres do curso de Nutrição da UFG abaixo da dos ingressos por AC. Entretanto, apesar da base educacional relativamente mais fraca, os alunos de AA apresentaram uma melhoria da média global no decorrer do curso e rendimento sempre crescente.

A forma de ingresso teve associação significativa com o rendimento acadêmico e o ingresso por AC foi associado a maiores notas. Dificuldades de aprendizagem foram o fator estressor com maior associação com a média global, porém, inversa.

Os dados da pesquisa sugerem o potencial intelectual de estudantes provenientes das ações afirmativas. Uma vez dentro da IES, esses estudantes, apesar de todas as dificuldades, tiveram o rendimento ascendente e sempre acima do mínimo.

REFERÊNCIAS

BACCARO, Thais Accioly; SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu. Relação entre Desempenho no Vestibular e Rendimento Acadêmico no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, SC, v.15, n.2, p.165-176, jul./dez. 2014. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n2/07.pdf>>. Acesso em: 16 abr.2021.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n.28, p. 141-159, 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a10n28.pdf>>. Acesso em: 16 abr.2021.

BORGES, Ângela Maria Brazil; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout e fatores de estresse em estudantes de um curso técnico de enfermagem. **Aletheia**, Canoas, RS, n.19, p.45-56, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n19/n19a05.pdf>>. Acesso em 16 abr.2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em 16 abr.2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Seção 1, p.1. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 16 abr.2021.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 out.2012b. Seção 1, p.6. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm>. Acesso em 16 abr.2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 12 dez. 2012c. Disponível em:< https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em 16 abr.2021.

BRASIL. Lei nº 13409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p.3. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm >. Acesso em 16 abr.2021.

BRASIL. Decreto nº9034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 abr.2017. Seção 1, p.1. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm.> Acesso em 25.out.2021.

CALBINO, Daniel ; XAVIER, Wesley Silva; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. 17 anos das políticas de cotas: Um balanço dos desempenhos acadêmicos nas universidades Federais. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, SE, v. 13, n. 32, p. 1-22, jun. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342055602_17_anos_das_politicas_de_cotas_Um_balanco_dos_desempenhos_academicos_nas_Universidades_Federais>. Acesso em 16 out. 2021.

CATALDI, Maria José Giannella. **O Stress no meio ambiente de trabalho**. São Paulo: LTr, 2002.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 47, p.1-19, 2021. DOI: 10.1590/s1678-4634202147228764. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100713&tlng=pt.> Acesso em 15 out. 2021.

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.95, n.24, p.567-589, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/07.pdf>>. Acesso em 16.abr.2021.

FÁVERO, Luiz Paulo Lopes *et al.* **Análise de dados: modelagem multivariada para tomadas de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERREIRA, André *et al.* Ações Afirmativas: Análise comparativa de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas em uma universidade pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 36, n. 3, p. 1297 - 1314, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/101627>>. Acesso em: 16.out.2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 22 de fevereiro de 2003, C4.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (Brasil). **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília, DF: FONAPRACE. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, ANDIFES, 2011. Disponível em: < [https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Valberes_Nascimento_\(Fonaprace\)_-_Pesquisa_do_perfil_socioeconomico_do_estudante_de_graduacao.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Valberes_Nascimento_(Fonaprace)_-_Pesquisa_do_perfil_socioeconomico_do_estudante_de_graduacao.pdf)>. Acesso em 16.abr.2021.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (Brasil). **V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação**. Brasília, DF: FONAPRACE. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, ANDIFES, 2019. Disponível em: < <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>>. Acesso em 16.abr.2021

HAIR, Joseph *et al.* **Análise Multivariada de dados**. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; (Org.) *et al.* **Reafirmando Direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro**. 01. ed. Belo Horizonte: Ações Afirmativas na UFMG, 2019. v. 1. 380p.

MENDES JÚNIOR, Álvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro RJ, v.22, n. 82, p.31-56, jan./mar. 2014. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 16.abr.2021.

MENEZES, Ida Helena Carvalho Francescantônio *et al.* **Estudantes de Nutrição no programa de ações afirmativas da UFG: caracterização, intervenção e monitoramento**. 2014. 33 f. Projeto para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MIRANDA, Gilberto José; LEMOS, Karine Custódio da Silva; OLIVEIRA, Allana Santos de; FERREIRA, Mônica Aparecida. Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, RJ, v.7, n. 20, p. 175-209, maio./ago. 2015. Disponível em: < <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/264>>. Acesso em 16.abr.2021.

MOCELIN, Cássia Engres; MARTINAZZO, Celso José; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. A trajetória histórica da constituição do marco legal das ações afirmativas. **Argumentum**, Vitória, ES, v.10, n.1, p.293-308, jan./abr. 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/16897> > Acesso em 25.out.2021.

MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza; FREITAS, Jairo Francisco de Medeiros; RIBEIRO, Artur Assunção Pereira. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade do Piauí. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, RJ, v.11, n.1, p.66-72, mar. 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ean/v11n1/v11n1a09.pdf>>. Acesso em 16.abr.2021.

MORETTI, Felipe Azevedo; HUBNER, Maria Martha Costa. O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional? **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, SP, v. 34, n.105, p.258-267, ago./set. 2017. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300003> Acesso em 16.abr.2021.

MUNHOZ, Alicia Maria Hernández. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. 2004. 171 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://www.psiem.fe.unicamp.br/pf-psiem/hernandezmunhoz_aliciamaria_d.pdf> . Acesso em 16.abr.2021.

NAGIB, Leonardo de Rezende Costa; SILVA, Denise Mendes da. Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, SP, v.31, n.82, p.145-164, jan. 2019. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/165971>> . Acesso em 16.abr.2021.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; DIAS, Ana Cristina Garcia. Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. **Psico**, Porto Alegre, RS, v.45, n.2, p.187-197, abr./jun. 2014. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13347/11708>>. Acesso em 16.abr.2021.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves *et al.* Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 569-591, jul. 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00569.pdf>>. Acesso em 16.abr.2021.

PINHEIRO, Juliene Saraiva Sena Peres. **Desempenho acadêmico e sistema de cotas**: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo. 2014. 101 f. Tese (Mestrado em Gestão Pública) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2499> >. Acesso em 25.out.2021.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdade no ensino superior: cor, status e desempenho. *In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA*. Novo Governo. Novas políticas?, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais** [...].Poços de Caldas: ANPED, 2003.p.1-21. Disponível em: < <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/delcelelemascarenhasqueiroz.pdf>>. Acesso em 16.abr.2021.

ROCHA, Aline Lemes da Paixão; LELES, Cláudio Rodrigues; QUEIROZ, Maria Goretti. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.99, n.251, p.74-94, jan./abr. 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-74.pdf>>. Acesso em 16.abr.2021.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, v.12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3445>> . Acesso em 16.out.2021.

SILVA, Vânea Lúcia dos Santos *et al.* Fatores de estresse no último ano do curso de graduação em enfermagem: percepção dos estudantes. **Revista Enfermagem**, Rio de Janeiro, RJ, v.19, n.1, p.121-126, jan./mar. 2011. Disponível em: < <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-591026>>. Acesso em 16.abr.2021.

SILVA, Gregório Unbehaum Leal da. **O desempenho e as cotas: o caso da UFSC**. 2015. 273f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2015. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_0b7da42cc4ef576c253269a1c0aa7cc9>. Acesso em 16.out.2021.

SPIGER, Vinícius. **Fatores estressores entre estudantes do Curso de Graduação em Odontologia da UFSC**. 2015.82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Odontologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133525> >. Acesso em 25.out.2021.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 12, n.1, p.185-202, jan./jun. 2008. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>>. Acesso em 16.abr.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. **Resolução Consuni nº 29/2008, de 01 de agosto de 2008.** Dispõe sobre a criação do Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Conselho Universitário, 2008. Disponível em:< https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0029.pdf>. Acesso em 16.abr.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Histórico.** Goiânia, GO: UFG, 2015. Disponível em:< <https://fanut.ufg.br/p/4992-historico>>. Acesso em 16.abr.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Saudavelmente.** Goiânia, GO: UFG, 2016. Disponível em:< <https://prae.ufg.br/p/15021-saudavelmente>>. Acesso em 16.abr.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução Cepec nº1557, de 1 de dezembro de 2017.** Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás e revoga as disposições em contrário. Goiânia: Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, Serviço Público Federal, 2017a. Disponível em:< https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/388/o/rgcg_2017.pdf>. Acesso em 16.abr.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Serviços.** Goiânia, GO: UFG, 2017b. Disponível em:< <https://prae.ufg.br/p/1053-servicos>>. Acesso em 16.abr.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Assistência Estudantil.** Goiânia, GO:UFG, 2019. Disponível em:< <https://www.ufg.br/p/27504-assistencia-estudantil>>. Acesso em 16.abr.2021.

VARGAS, Guiselle María Garbanzo Vargas. Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: estudio de regresión múltiple em estudiantes universitários. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 18, n. 1, p. 119-154, jan./abr. 2014. Disponível em: < file:///C:/Users/User/Downloads/Factores_asociados_al_rendimiento_academico_tomand.pdf>. Acesso em 16.abr.2021.

VASCONSELLOS, Celso dos santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

Maria Cristina da Mota Toméi

Mestre em Ensino na Saúde, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Goiás (UFG). Bacharel em Nutrição pela Universidade Federal de Goiás (2017).
E-mail: mariacristina@discente.ufg.br

Débora Danielle Alves Moraes Priebe

Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Goiás -UFG (2016). Servidora na Universidade Federal de Goiás como Técnica em Assuntos Educacionais.
E-mail: deboradanielle@ufg.br

Ida Helena Carvalho Francescantonio Menezes

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) (2006) e Mestre em Educação/UFG (1998). Docente permanente do Mestrado Profissional Ensino na Saúde/Faculdade de Medicina/UFG, área de concentração Ensino na Saúde e linha de pesquisa Processo Educativo no Trabalho em Saúde.
E-mail: fmenezes@ufg.br

Andréa Sugai

Doutora em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Docente da Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Goiás (UFG).
E-mail: andreasugai@ufg.br

Lucilene Maria de Sousa

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (UnB) (2010). Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (UFG) (gestão 2018-2021). Editora chefe da Revista UFG - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Docente da área de Saúde Pública do curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás (FANUT/UFG) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina-UFG.
E-mail: lumasa@ufg.br

Recebido em: 11/04/2021

Aprovado em: 11/10/2021